

Inkludering av romelever i skolen

- En kvalitativ undersøkelse om inkludering av romelever i skolen med fokus på kulturforståelse og systemperspektiv

Maren-Johanne Nordby



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Inkludering av romelever i skolen

En kvalitativ undersøkelse om inkludering av romelever i skolen med fokus på kulturforståelse og systemperspektiv.

Maren-Johanne Nordby

Når sommeren kommer, når våren kommer og snøen er borte, kribler det i kroppen, da skal vi ut! Det spiller ikke noen rolle, ingen kan stoppe meg. Det er noe som er tradisjonelt, det er noe vi bare må.

(rominformant)

©Maren-Johanne Nordby

2013

Inkludering av Romelever i skolen

Forskningsprosjekt: Uro i skolen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Oslo

Sammendrag

Tema, bakgrunn og formål

Tema for masterprosjektet er inkludering av romelever i skolen. Bakgrunnen for valg av tema er at rom er en nasjonal minoritet i Norge som har lite skolegang og på mange måter isolerer seg fra storsamfunnet. Det gjør at flere rombarna ikke får den skolegang de har rett og plikt til. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan tre ulike Oslo-skoler inkluderer romelever.

Problemstilling

Problemstillingen i prosjektet lyder som følger:

- *”På hvilke måter tilrettelegger de gitte skolene for inkludering av romelever, i lys av et kulturperspektiv, og hvordan kan man bedre forstå kompleksiteten av å inkludere romelever ut fra en systemforståelse?”*

For å besvare problemstillingen har jeg undersøkt hvordan tre ulike skoler viser et kulturperspektiv i arbeidet med å inkludere romelever. For å få innsikt i dette har jeg gått nærmere inn på hvordan informantene ser på inkludering av en nasjonal minoritet, hvilken kjennskap de har til kulturen, hvilke holdninger de opplever fra medelevene og resten av skolemiljøet, og hvordan skolene organiserer undervisningen. Til slutt har jeg sett på hva som er de største utfordringene med å inkludere romelever i skolen. Det hele er sett på gjennom en systemforståelse. Rom sin side av saken er også presentert ved en rominformant, hvor jeg har brukt funnene til bedre å forstå kompleksiteten skolene står overfor.

Metode

Oppgaven er inspirert av Grounded Theory som vitenskapelig ramme og forskningsdesignet en case-studie. De to ovennevnte valgene har blitt tatt fordi det er lite pedagogisk forskning på inkludering av romelever i skolen. Jeg har benyttet kvalitativt intervju som metode i denne undersøkelsen. Informantene ved de tre skolene er fem informanter som er sosiallærere eller administrativt ansatte, og en informant med rom bakgrunn.

Resultater

Mine resultater peker på at alle tre skolene ser på kulturelt mangfold som en berikelse, men en stor utfordring.

Resultatene viser at det forekommer noe variasjon i hvordan skolene inkluderer romelever og hvor langt de har kommet i prosessen. Informantene peker på høyt fravær som en av de største utfordringene i arbeidet med romelever. Det er en skole i utvalget hvor romelevnene går daglig på skolen, men hvor de tidligere hadde høyt fravær. Fraværet påvirker den faglige utviklingen, den sosiale inkluderingen ved skolene og romelevnenes sosiale kompetanse.

Fraværsgrunner kan være kulturelt betinget, som for eksempel reiseperioden i sommerhalvåret. To av skolene melder videre at det er høyt fravær også resten av skoleåret. Fraværsgrunner utenom reiseperioden kan handle om uroligheter i miljøet, sykdom og om det skjer familiebegivenheter. En informant oppsummerer det med å si at det handler om de generelle holdningene knyttet til det å gå på skolen.

Hovedtiltaket for å få romelevnene mer på skolen er å bedre skole-hjem samarbeidet, hvor det kreves at skolene setter av nok tid til å bygge tillit og trygghet til romforeldrene. Dette har vist å gi gode resultater. Det kommer frem ved rominformanten at de jevnt over har liten tillit til systemet, som for eksempel til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Konklusjon

Prosjektet har vist at alle tre skolene kjenner romkulturen og vurderer hvilke hensyn som bør tas. Det viktigste er å bygge opp tilliten mellom skole og hjem. Dette er et arbeid som tar lang tid og det kreves kontinuitet og forutsigbarhet.

Forord

Dette har vært et utrolig lærerikt semester hvor jeg virkelig har fordypet meg i et felt hvor det er lite forskning fra før, men som jeg mener er viktig for å kunne gjøre noe med rom sin inkluderingssituasjon i Norge.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter. Flere av dere har engasjert seg mer enn hva normalt er, ved å invitere meg med på diverse arrangementer med relevans til oppgaven og gi meg oppmuntrende ord underveis. Tusen takk! Dette har bidratt til at jeg har fått en bredere kulturell forståelse av rom sin situasjon i Norge.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Miriam Skjørten for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Videre må jeg takke mine medstudenter som har støttet meg og bidratt med gode refleksjoner i en krevende prosess. Det er flere av dere som kommer til å være mine beste venner for alltid.

Hadde det ikke vært for familien min, og da særlig mamma, hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Tusen takk for hjelp og støtte gjennom hele skoleløpet.

Til slutt må jeg takke Espen, du er en fantastisk samboer som motiverer og pusher meg videre. Det å komme hjem til ferdig middag og at du har holdt meg med selskap på lesesalen til langt på natt, har gjort at denne tiden har blitt lettere enn fryktet. Jeg digger deg, du er verdens beste!

Oslo 23.05.13

Maren-Johanne Nordby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Målgruppe	2
1.2	Presentasjon av problemstilling	4
1.3	Spesialpedagogisk relevans	5
1.4	Struktur og oppbygning	6
2	Teori, tidligere tiltak og forskrifter	7
2.1	Kultur	7
2.2	Møte mellom Rom og Norge	8
2.2.1	Historisk tilbakeblikk	8
2.3	Inkludering i skolen	12
2.4	Handlingsplanen:	14
2.5	Systemforståelse av inkludering av Romelever	16
3	Metode	20
3.1	Vitenskapsteori	21
3.2	Forskningsdesign	22
3.3	Kvalitativ forskningstilnærming	23
3.4	Førforståelse og forskerrollen	27
3.5	Analyse av data	29
3.6	Kvalitetsvurdering	30
3.7	Etikk	33
4	Presentasjon av funn og drøfting	34
4.1	Inkludering og mangfold	34
4.2	Organisering	36
4.3	Økonomisk støtte	39
4.4	Holdninger til Rom	40
4.5	Fravær: "Romelever er borte hver tredje dag"	44
4.6	Faglighet	54
4.7	Tiltak	58
4.7.1	Tiltak som gjøres	59
4.7.2	Samarbeid skole-hjem	61
4.7.3	Samarbeid skole-andre instanser	64
4.7.4	Handlingsplanen	67
4.7.5	Forslag til tiltak	71
5	Avslutning	73
5.1	Konklusjon og oppsummering	73
5.2	Vurdering av problemstilling	74
5.2.1	Konklusjon for problemstilling	78
5.3	Pedagogiske refleksjoner	78
5.4	Begrensninger, styrker og videre forskning	78
	Litteraturliste	80
	Vedlegg / Appendiks	86

1 Innledning

I hvilken grad rom som folkegruppe er inkludert i det norske storsamfunnet er et tema som ofte blir tatt opp på politisk hold og i media. Flere land i Europa er opptatt av samme problematikk. I årene etter EU-utvidelsen i 2007 har fattige rom vesentlig fra Romania og Bulgaria reist til Vest-Europa for mulig å kunne bedre sine livsvilkår (Engebrigtsen, 2012). I løpet av sommeren og høsten 2012 har debatten om rom rast i norske medier. I landets største aviser har det vært overskrifter som ”Barnevernsleder: - uforsvarlig å bo i romleiren” (Murtnes & Aanstad, 16.07.12), ”Skylder på rotter, vond lukt og smittefare” (Dagbladet.no) og det har vært vist til uttalelser som ”skulle ønske at noen snittet opp romfolket i småbiter og brukte det som hundefôr” (Høyer, 23.07.2012). Privatpersoner har også kommet med ekstreme ytringer på nettsamfunn som facebook og twitter: ”Spreng noen kvartaler og plaffe ned visse folk” og “romfolket er som små barn. De driter på seg, roter og har null kontroll eller selvinnsikt!” (Isaksen, 03.05.2013).

At dette temaet ikke er av ny dato, viser et leserinnlegg fra 1840 som omtaler rom som tigger i Londons gater:

Herr Redaktør

I noen tid har man i hovedgatene i vår by støtt på store mengder tiggere som prøver å oppnå medlidenhet fra forbipasserende på en ofte meget uforskammet og irriterende måte. De framstiller seg i sine fillete klær med sitt sykelige utseende, med ekle, åpne sår og forkrøplete kropp. Jeg mener at når man ikke bare betaler sin del av fattigskatten, men for øvrig bidrar rikelig i veldedige institusjoner og anstalter, så burde man bli spart for slik uhyggelig og uforskammet opptreden. Hvorfor betaler man slike høye skatter til underhold av byens politi, når det ikke engang er i stand til å gi en slik beskyttelse at man kan ferdes i byen i fred og ro? Jeg håper offentliggjørelsen av disse linjer i Deres meget leste avis vil få myndighetene til å fjerne denne plagen. (Et leserinnlegg i en engelsk avis fra 1840 i Kalberg, 1973).

Trekker man ut essensen av leserinnlegget, overskriftene og uttalelsene i første avsnitt, ser man store likheter i retorikken. Dette kan tyde på at holdningene fra samfunnet vedrørende romfolket har endret seg lite opp gjennom historien.

Temaet rom og inkludering har også vært tatt opp i Stortinget i senere tid, blant annet gjennom en interpellasjon (nr. 90, 2011-2012) fra Trine Skei Grande til fornyings- administrasjons- og kirkeministeren. Grande reiser spørsmål angående situasjonen for tilreisende rom og for rom som er folkeregistrerte i Norge. Gjennom interpellasjonen legges det særlig vekt på å ivareta roms kultur og tradisjoner, samt å inkludere dem bedre i

samfunnet. Grande viser også til de utfordringene skolene har med å tilrettelegge for dem. Det er nettopp her hovedtemaet for denne oppgaven ligger – ”inkludering av romelever i skolen”.

1.1 Målgruppe

Målgruppen i denne oppgaven er romelever i skolealder som er folkeregistrerte i Norge, og som selv definerer seg som rom. Disse er også en del av regjeringens målgruppe i dens ”Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Den er senere vist til som Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Det at de er folkeregistrerte i Norge, betyr at denne gruppen har rett til å få sin del av godene i velferdsstaten, og at den norske stat har ansvar for å inkludere dem i samfunnet. Rom har også visse plikter i kraft av å være folkeregistrerte i Norge, som for eksempel å følge opplæringsloven. Det betyr at tilreisende rom, som man har hørt mye om i media den siste tiden, ikke er en del av målgruppen i denne oppgaven.

Rom ble tidligere omtalt som *sigøynere*, men i 2008 ble det bestemt at den offisielle norske betegnelsen skulle være rom. Rom er den benevnelsen som brukes internasjonalt og det er flere romorganisasjoner som har jobbet for en slik språkbruk. *Tater* er også et ord som har blitt brukt om rom her i Norden. De første rom som kom hit på begynnelsen av 1500-tallet fikk denne betegnelsen. De tilhører i dag den nasjonale minoriteten som kalles romanifolk/tatere. De som derimot kom til Norge i tidsrommet mellom 1860-1880, ble kalt sigøynere eller rom (Rosvoll & Bielenberg, 2012). På engelsk brukes benevnelsen roma (flertallsform av rom) om rom, noe som kan være forvirrende. Rom og sammensetninger med Rom vil fra nå av bli skrevet med stor bokstav for å fremheve at det er folkeslaget Rom det skrives om.

Gjennom å ha bakgrunnskunnskap om hvordan Rom organiserer seg og om deres tilknytning til Norge, kan kompleksiteten rundt det å inkludere Romelever i skolen forstås bedre. Oppfatningen av tilhørigheten til Rom i Norge har gått i bølger gjennom historien. Virkemidlene har vært preget av ideologiske strømninger som har skiftet mellom segregering, integrering og assimilering (Lidén, 1990).

Rom i Norge er en gruppe på om lag 700 personer som stort sett er bosatt i Oslo-området (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). De blir i historien omtalt som Vlax- (Vlach) sigøynere. De utgjør en liten del av en stor europeisk Rombefolkning. De skiller seg fra andre Rom gjennom at de i større grad har beholdt romanes som morsmål. Vlax-sigøynere som bor i Norge har sine røtter tilbake til rumenske Rom som trolig emigrerte fra Romania på slutten av 1800-tallet (Lidén, 1990). Rom organiserer seg gjennom fellesskap bygget på slektstilhørighet der menn og kvinner har definerte plasser og oppgaver i familien. Rom definerer og organiserer seg på sin egen måte, og er hierarkisk bygget opp med ulike grupperinger hvor de er delt i ulike enheter gjennom storfamiliene. Disse utgjør økonomiske, politiske og juridiske enheter. Det er ingen fast leder på toppen, men de har en struktur hvor alle voksne menn er likeverdige og har de samme rettighetene. Ideologisk sett er menn plassert over kvinnene i hierarkiet, med barna nederst (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

Det er mest vanlig at de gifter seg med slektninger som søskenbarn eller familiemedlemmer lengre ut i slekten. Det er kultur for arrangerte ekteskap, men det varierer noe hvor strengt dette praktiseres. Menn og kvinner har ulike roller i familien; mannen representerer normalt familien utad, mens kvinnene bestemmer mye innad i familien. Kvinnene oppnår som regel større innflytelse jo eldre de blir. Det er ofte et lederpar i storfamilien og det er gjerne det eldste paret (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

Tradisjonelt sett lever Rom et nomadisk liv, hvor storfamilien reiser sammen for å selge varer og holde kontakten med slektninger i resten av Europa. De bor da i campingvogner og lever som reisende fra ca. april til oktober/november. De deltar også i religiøse møter i en europeisk pinsemenighet for Rom. Norske Rom er en relativt liten gruppe. Derfor gir flere uttrykk for at det er ekstra viktig for dem å reise slik at de kan opprettholde kontakten med fjerne slektninger og lettere ivareta sin egen kultur (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

Rom har sitt eget moral- og normsystem, hvor *mahrime* er et sentralt begrep som omhandler atskillelse og rituell urenhet. Dette handler om kroppen og bevisstheten, det mannlige versus det kvinnelige og Rom versus ikke-Rom (*gaze*). Rom snakker selv om *mahrime* som noe som definerer hva som er rent eller urent. Dette kommer konkret til uttrykk gjennom klesdrakt, mat, vaskeritualer og etiske retningslinjer i sosial omgang. For å unngå at noe blir urent, er det regler for hva som bør holdes adskilt knyttet til deler på kroppen og hvordan man skal

omgås ikke-Rom altså *gaze*. Ved at man overholder disse normene og reglene bekrefter man fellesskapet (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

Foreldre av Rom gir uttrykk for at de er redde for at barna deres skal bli for norske og ikke praktisere deres levesett. Videre har også Romforeldre gitt uttrykk for at de frykter at barna skal bli utsatt for mobbing og diskriminering på skolen fordi de er Rom. Her ligger noe av utfordringen ved det å inkludere Romelever i skolen. Engebrigtsen og Lidén (2010) hevder at skillet mellom Rom og *gaze* står så sterkt at de ikke ønsker å blande seg med andre. De føler seg sårbare overfor storsamfunnet og er redde for assimilering.

Det er lite fokus på barn og deres egne behov i storfamilien, de følger som regel de voksnes liv og aktiviteter (Engebrigtsen & Lidén, 2010). Derfor blir måten Romforeldre oppdrar sine barn annerledes enn den norske tradisjonen der man blant annet har fokus på faste rutiner og individuell utvikling. Det viser seg at Romfamilier er lite opptatt av faste måltider, leggetider og andre rutiner for barna. Oppdragelsesstilen innad er relativt fri frem til Rombarna kommer i puberteten. Lydighet er ikke en verdi som legges vekt på, men de er opptatt av utadvendthet, pågangsmot, lojalitet og harmoni overfor familien, der alle er gjensidig avhengig av hverandre (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

1.2 Presentasjon av problemstilling

I følge opplæringsloven § 2-1 har alle barn som er folkeregistrerte i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring. Man har sett at få Rom fullfører grunnskolen, og at det er høy grad av analfabetisme (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). I følge Utdanningsetaten (2012) bruker Oslo kommune 750 000 kr i øremerkede midler til Romelever hvert år.

Rom sin manglende skolegang har lenge vært et fokusområde i Europa. I artikkelen ”Education of Roma children in Europe” (Council of Europe, 2006) vises det til tiltak i 1969. I denne artikkelen fremheves det at skolegang og utdanning er en av de viktigste veiene til inkludering av Rom. I følge Lidén (1990) var skolegang for Rombarn et prioritert område da hun skrev sin magistergrad i 1990. Det ble brukt de samme argumentene for hvorfor skolegang og utdanning var viktig da som nå, altså at det er en viktig del av det å bli inkludert i storsamfunnet. I følge stortingsmelding nr. 37 (1972/73 s. 5) fremheves det at målet er å gi Rombarn utdanningsmuligheter og et yrkesliv.

Dagens Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) fremhever også at nøkkelen til vellykket inkludering er skolegang og utdanning. Dette kan eksemplifiseres med oppstart av Romlos-prosjektet i Oslo kommune (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009), noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Spania er et av landene i Europa som kan vise til de beste tallene når det gjelder inkludering av denne folkegruppen. Det sentrale her har vært tett oppfølging og skolegang (Cala, 2010). Finn Abrahamsen, tidligere leder i Oslo-politiet, har lang erfaring med å jobbe med Rom, blant annet gjennom å ha vært mekler i konflikter mellom storfamiliene i Rommiljøet. Abrahamsen skrev en kronikk på NRKs nettsider hvor han sa:

Romfolket har reist fordi de var forfulgt og ikke hadde noe sted å bo. De gikk ikke på skolen fordi de ikke hadde mulighet til det. Men verden forandrer seg, heldigvis. Nå har de bolig og skoletilbud. Er det ikke vår oppgave å hjelpe dem til å forstå at skole er et gode for barna deres? Vi må stille krav. Reis i skoleferien, resten av året skal barna på skole. Barn i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring (<http://www.nrk.no/ytring/still-krav-til-romfolket-1.10867449>)

Spørsmålet er om det har skjedd noen endring siden Lidén skrev sin magistergrad i 1990 og frem til i dag. Benytter Rom seg i større grad av skoletilbudet? På bakgrunn av dette skal det overordnede temaet i dette masterprosjektet være inkludering av Romelever i skolen gjennom følgende problemstilling:

- *”På hvilke måter tilrettelegger de gitte skolene for inkludering av Romelever, i lys av et kulturperspektiv, og hvordan kan man bedre forstå kompleksiteten av å inkludere Romelever ut fra en systemforståelse?”*

For å få en nærmere forståelse av inkludering av Romelever, skal jeg undersøke hvordan tre caseskoler organiserer inkludering av Romelever og hvilket syn de har på dette. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan Romforeldre ser på inkludering av barna deres i skolen. Det hele skal forstås gjennom et pedagogisk systemfokus.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Innenfor det pedagogiske feltet er inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning viktige begreper og perspektiver å reflektere rundt. Alle elever har i følge opplæringsloven rett på tilpasset opplæring i følge § 1-3. Får ikke eleven tilstrekkelig utbytte av den ordinære

tilpassede opplæringen, har de i følge opplæringsloven § 5-1 rett til spesialundervisning. Derfor kreves det at pedagoger har kunnskap og kompetanse om blant annet tilrettelegging for barn og unge med spesielle behov. Som nevnt tidligere er Rom en liten nasjonal minoritet i Norge, som har lite skolegang, noe som kan være en utfordring i dagens kunnskapssamfunn. Dette kan begrunnes i at dagens samfunn stiller store krav til enkeltindividet. Statistisk sentralbyrå anslår at 80 prosent av nasjonalformuen består av menneskelig ressurser. Dette underbygger at individets kunnskap, kompetanse og holdninger er av avgjørende betydning for samfunnet (St.meld. nr 30 2003-2004). Det at Rom tradisjonelt sett har manglende skolegang, gjør at Romelever oftere trenger spesialpedagogisk tilrettelegging for å nå et akseptabelt faglig nivå. Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan Romelever blir inkludert i skolen på et systemnivå. Det er å forstå slik at jeg ikke skal gå inn i en enkelt skole for å undersøke hvordan de organiserer og tenker om inkludering av Romelever, men at jeg heller velger å sammenligne tre ulike skoler for å få et helhetlig perspektiv.

1.4 Struktur og oppbygning

Oppgaven i sin helhet består av fem kapitler:

- **Kapittel 1** er innledningskapitlet som avgrenser målgruppen, presenterer problemstillingen, argumenterer for spesialpedagogisk relevans og som gir en kort innføring om Rom i Norge.
- **Kapittel 2** redegjør for oppgavens teoretiske og empiriske referanserammer gjennom en begrepsavklaring, kulturteori, forskrifter og tidligere tiltak for Rom, og til slutt oppsummeres det hele i et systemperspektiv.
- **Kapittel 3** er metoddelen hvor jeg begrunner valg av metode. Videre presenterer jeg vurderinger og valg av utvalg, beskrivelse av analyse, validitet og reliabilitet samt etiske betraktninger.
- **Kapittel 4** presenterer kategoriene og funnene. Disse drøftes fortløpende.
- **Kapittel 5** oppsummerer og konkluderer i lys av systemteori, vurderer styrker og svakheter ved undersøkelsen og til slutt diskuteres spesialpedagogiske implikasjoner og fremmes forslag til videre forskning.

2 Teori, tidligere tiltak og forskrifter

Jeg vil i denne delen redegjøre for oppgavens teoretiske og empiriske referanserammer. Oppgaven bygger på metoden Grounded Theory som vil bli redegjort for i metodedelen. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at Rom som en minoritet, i liten grad er inkludert i samfunnet, og at det er skrevet lite om inkludering av Romelever innenfor en pedagogisk forståelse. Derfor vil teoridelen vise til Rom sin tilknytning til Norge sett i lys av historien. Teori som blir presentert gjelder kulturforståelse, knyttet opp mot inkludering og systemteori. Dette fordi det kan være nyttig for folk som jobber med Romelever å ha kunnskap om Romkulturen og hvordan dette kan være til hjelp når det gjelder inkludering av Rom. Videre vil jeg gå nærmere inn på mer overordnede prinsipper og forskrifter. Til slutt skal jeg redegjøre for rettighetene Rom har ved å være en nasjonal minoritet og de relevante tiltakene som er presentert i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

2.1 Kultur

I følge Eriksen og Sajjad (2011) er ordet kultur et av de begrepene som er vanskeligst å definere. Folk flest har en mening om hva som ligger i begrepet, men oppfatningene er ulike og begrepet er derfor svært omdiskutert. Ordet kultur brukes til å forklare ulike fenomener og benyttes i forskjellige sammenhenger. Man snakker for eksempel om ungdomskultur, politisk kultur, norsk kultur, sportskultur osv. Antropologen Edward Tyler kom med en samfunnsvitenskapelig definisjon av kulturbegrepet i 1871. Denne definisjonen er fortsatt ansett som gjeldende og kan brukes til å beskrive og definere kultur i vid forstand: ”Kultur, eller sivilisasjon er den komplekse helhet som består av kunnskap, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdighetene og vanene et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn” (Tyler, 1871 ref. i Eriksen og Sajjad, 2011, s. 35).

Denne definisjonen kan hevdes fortsatt å være aktuell fordi den fokuserer på at forskjellen mellom folkeslag ikke er medfødt. Tyler (1871) argumenterte heller for at de menneskelige forskjellene skyldes at man har vokst opp i forskjellige samfunn og derfor har tilegnet seg ulike ferdigheter og kunnskaper. Dette igjen fordi naturen og kulturen har krevd det (Eriksen og Sajjad, 2011). Det er gjennom kulturens bearbeidelse i mennesket at kulturen har blitt til. Man kan kanskje forklare det slik at alt som er tillært handler om kultur, mens alle våre medfødte egenskaper er naturlige (Eriksen og Sajjad, 2011). Det betyr at i forhold til Rom

kan man si at de har vokst opp i det norske samfunnet, men at de har tilegnet seg ferdigheter som å kunne stå i mot diskriminering og undertrykkelse fra storsamfunnet. En forklaring på at Rom har klart å holde så sterkt på sin kultur og sine tradisjoner i møte med storsamfunnets negative holdninger mot Rom, kan være at Rom har måttet stå sammen for at de nettopp ikke skulle miste sin kultur og sine tradisjoner.

2.2 Møte mellom Rom og Norge

Ut i fra et kulturelt ståsted kan stater generelt benytte seg av en eller flere av tre hovedstrategier i behandlingen av minoriteter: *Segregering, assimilasjon og integrasjon* (Eriksen & Sajjad, 2006). Et praktisk eksempel på bruk av de ovennevnte strategiene kan være staten Norges behandling av Rom. Her kan det vises til Rom sin tilknytning til Norge. Denne har vært preget av politiske skiftninger gjennom nettopp *segregering, assimilasjon* og til dagens situasjon som kanskje preges mer av tanken om *integrasjon*.

2.2.1 Historisk tilbakeblikk

For å forstå noe av kompleksiteten ved å inkludere Romelever i skolen, kan det være en fordel å ha en viss bakgrunnskunnskap om de ideologiske strømningene. Det kan hevdes at en forklaring på hvorfor Rom i Norge fortsatt er lite inkludert, kan ha med strategier som har blitt benyttet fra myndighetenes side. Derfor kan det argumenteres for at pedagoger som jobber med å inkludere Romelever, bør kjenne til denne historien i lys av en kulturforståelse. Dette for å unngå de samme feilene og lære av det som er gjort riktig.

Tiltak rettet mot Rom i perioden 1900-1956 var preget av utestenging fra Norge. Det ble svært vanskelig for Rom å få anerkjent norsk statsborgerskap, selv om de kunne vise til papirer som anga fødested i Norge. Myndighetene mente at mange av disse papirene var falske. I 1925 kom et rundskriv som omhandlet passkontroll av Rom. Alle Rom som tidligere hadde fått norsk pass, skulle få det inndratt. Blant Rom gikk det sterke rykter om at barna deres skulle fratras dem og plasseres på barnehjem, og at de voksne skulle sendes til Svanviken arbeidskoloni, som ble drevet av *Norsk misjon blant Hjemløse*. Frykten for å miste barna gjorde at flere reiste ut av landet, blant annet til Frankrike og Belgia (Lidén, 1990, Engebrihtsen & Lidén, 2010).

I løpet av 50-tallet og fram til 1966 fikk fem storfamilier etter gjentatte søknader, antatt sin tilhørighet til Norge, og fikk norsk statsborgerskap (Hanisch, 1976). Selv om de fikk innpass i Norge, ble det ikke nødvendigvis iverksatt inkluderingsiltak for å bedre deres livssituasjon og deres kontakt med storsamfunnet. De levde på mange måter segregert fra nordmenn. Daværende programsekretær i NRK, Odd Nordland, tok i 1960 opp noen av disse spørsmålene i et radioprogram. Der la han vekt på sigøynernes dårlige bosituasjon, utbredelse av analfabetisme og sigøynerbarnas manglende skolegang. I etterkant av programmet raste debatten om hvor dårlig sigøynerne hadde blitt behandlet gjennom historien og at noe måtte gjøres (Hanisch, 1976). Nordland sitt engasjement skulle vise seg å ha betydning for det videre arbeidet for Rom i Oslo. Kort tid etter ble det innkalt til et møte om Rom mellom Oslo kommune og de berørte parter i de ulike departementer (Bay, 2001). Myndighetene fryktet for å bli holdt ansvarlig for Rombarns fravær av skolegang.

I 1962 opprettet sosialdepartementet et eget sigøynerutvalg for å koordinere mulige hjelpetiltak overfor Rom. Målet var bedre inkludering i storsamfunnet og å få Rom til å bli bofaste slik at barna kunne gå på skolen. Løsningen ble da å gi sigøynerne et eget hus i Oslo sentrum. Det viste seg at dette huset ikke bedret boligsituasjonen til Rom, siden de fortsatte å bo i sine dårlige campingvogner (Hanisch, 1976). I etterkant av disse tiltakene ble det reist kritikk mot myndighetene. Kritikken gjaldt for det første at myndighetene hadde for liten bakgrunnskunnskap om Rom sin kultur og levemåte, og for det andre, og kanskje det viktigste, at sigøynerne selv i liten grad ble inkludert i arbeidet med å bedre sin egen situasjon (Hanisch, 1976).

I 1971 opprettet sosialdepartementet et råd som skulle bedre forholdene for sigøynerne. Etter innspill fra rådet ble det blant annet laget en stortingsmelding, st.meld. nr. 37 (1972-73) ”Om tiltak for de norske Sigøynere”. Dette kan ses på som en ny politisk bølge i forhold til politikken som ble utøvd overfor Rom (Engebrigtsen & Lidén, 2010). Det ble lagt vekt på at Rom sin stemme skulle bli hørt hele veien, en tanke om ”Empowerment”. Det er en teori som legger vekt på at brukeren selv skal kunne påvirke innholdet i hjelpetilbudet slik at de selv kan bestemme hvordan de vil leve sine liv. Den ser på mennesket som et subjekt som har evnen til å delta og ta beslutninger om sitt eget liv og at det er de selv som vet hva som er bra og nyttig for dem (Askheim, 2003). I prosjektet ble det lagt vekt på å anerkjenne Rom som en gruppe med egne historiske tradisjoner og kultur. Dermed hadde de behov for spesiell tilrettelegging for å kunne leve på sin måte, samtidig som de hadde en viss kontakt med

storsamfunnet og tilgang til velferdsgodene på lik linje med majoritetsbefolkningen (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

For å koordinere arbeidet og iverksette tiltak ble det den 3. mars 1973 opprettet en egen avdeling for sigøynersaker gjennom et eget sigøynerkontor. Oppgaven var å koordinere alle tjenestene som lå under ulike etater og institusjoner som Rom trengte bistand fra. De viktigste tiltakene innebar fokus på bosted, opplæring og arbeid (Bay, 2001).

I 1978 ble det etablert en egen sigøynerbarnehage slik at kvinnene kunne delta i Voksenopplæringen (Lidén, 1990). Det ble ansatt menn og kvinner med Rombakgrunn som assistenter slik at barna kunne utvikle morsmålet. Det ble også opprettet en egen ungdomsklubb og egen klasse for Romelever. Kontoret hadde ansvar for koordineringen og kontakten med sigøynerfamiliene. Det ble utarbeidet et økonomisk belønningssystem som innebar at Rom som deltok i prosjektet, fikk sosialhjelp frem til de ble selvforsørgende (Gjerde 1994, Bay 2001).

Fra statens side ble det gjort evalueringer underveis der det viste seg at prosjektet ikke nådde sine mål. Det var fortsatt få barn som gikk på skolen regelmessig. Få voksne lærte seg å lese og skrive, eller kom seg ut i lønnet arbeid. Det ble konkludert med at disse tiltakene ikke hadde snudd barnas oppvekstvilkår og foreldrenes verdisyn, og at forholdet til storsamfunnet i liten grad hadde endret seg. De fleste Rom var fortsatt sosialklienter (Engebrigtsen & Lidén, 2010).

De ansatte ved kontoret var ikke enige i statens evaluering og heller ikke vedtaket om å legge ned prosjektet 1991. De sendte derfor skriftlig klage til departementet, men dette fikk ingen innvirkning på avgjørelsen (Bay, 2001). Begrunnelsen fra Byrådets side var *"Sigøynere skal i størst mulig grad behandles som enhver annen innbygger"* (Byrådsak nr. 402/90:20.) Etter dette la myndighetene ned alle særordninger for Rom. Ansatte fra det nedlagte sigøynerkontoret foreslo imidlertid at på det ble opprettet en konsulentstilling med bakgrunn fra sigøynerkontoret til å opprettholde kompetansen og helhetstenkingen kontoret hadde utviklet. Dette ble avvist av bydelsforvaltningen. Fokus på Rom og deres levekår var så å si fraværende frem til 1999 (Bay, 2001).

Teoretisk diskusjon: Møte mellom Rom og Norge

Den foregående historiske presentasjonen gitt om Rom kan drøftes opp mot hovedstrategier en stat kan benytte overfor minoriteter. Det første eksempelet handlet om at norske myndigheter sendte ut et rundskriv som forlangte at passene til Rom skulle inndras, og at de skulle sendes på arbeidskoloni. De to tiltakene kan ses på som assimilasjonstiltak mot Rom. Ved bruk av assimilasjonstiltak er målet å gjøre minoriteten i et samfunn så lik majoriteten som overhodet mulig slik at minoritetskulturen forsvinner (Eriksen & Sajjad, 2006). Det gikk samtidig rykter i Rommiljøet om at barna deres skulle bli tatt fra dem. Resultatet ble, som nevnt, at flere Rom fjernet seg fra storsamfunnet ved å flykte fra landet. Denne reaksjonen kan drøftes opp mot hva slags motreaksjoner en kan forvente fra minoriteter når de blir utsatt for overkjørende tiltak som går på bekostning av egen kultur, nemlig at de segregere seg fra storsamfunnet. I følge Jávo (2010) kan minoriteter segregere seg selv som en reaksjon på at de har liten tilknytning til majoritetssamfunnet, og samtidig setter sin egen etniske kultur høyt. Det at norske myndigheter gjennom historien har utsatt Rom for en rekke assimileringstiltak, kan man se resultatet av i dag. Rom har liten tillit til storsamfunnet og styresmaktene, og de er i liten grad inkludert.

Fra 1960 ble det gjort en rekke tiltak for Rom med formål å bedre deres situasjon. Det ble som nevnt, opprettet eget kontor, barnehage, klasser og ungdomsklubb. På mange måter kan det hevdes at dette var tiltak som var mer gjennomtenkt enn dem som hadde blitt prøvd tidligere, fordi Rom selv var mer med i prosessen. Det kan virke som om den bakenforliggende tanken var at dersom Rom kom inn i barnehager og skoler for videre å rette seg inn mot arbeidslivet, ville de nærme seg storsamfunnet og bli en del av dette, altså nærmere en assimilering. På den annen side kan det likevel ses på som segregeringstiltak, særlig med en pedagogisk forståelse. Rom ble segregert i egne barnehager og klasser. Det kan videre hevdes at disse tiltakene lå i brytningspunktet mellom segregering og assimilering. Evalueringen fra myndighetens side viste at tiltakene hadde gitt få resultater, gjennom eksempelvis at Rom barna ikke gikk mer på skolen. Rom selv og de som jobbet på sigøynerkontoret, mente at de så resultater av tiltakene. I følge Bay (2001) begrunnet en av hennes Rominformanter verdien av et sigøynerkontor med at der traff de nordmenn som brydde seg om hvordan de hadde det, noe som ikke var tilfellet blant befolkningen ellers. Likevel ble tiltakene kuttet helt ut. Flere Rom så på dette som nok et tillitsbrudd fra myndighetens side.

Noe av myndighetenes begrunnelse for at tiltakene ble avsluttet var at: ”Sigøynere skal i størst mulig grad behandles som enhver annen innbygger” (Byrådsak nr. 402/90:20). Denne uttalelsen kan på den ene siden ses på som et assimilasjonstiltak fordi det fremheves en tanke om likebehandling. Rom skal ikke ha egne tiltak som styrker dem som minoritet. Man kan også se det som et mål om integrasjon der de inviteres med i storsamfunnet.

I følge Eriksen & Sajjad (2006) kan integrasjon defineres som myndighetenes ønske om at minoriteten deltar i samfunnet, samtidig som deres gruppeidentitet og særpreg opprettholdes. På 1970-tallet kom det en politisk tanke om integrering av mangfoldet på ulike samfunnsarenaer. Det kan blant annet henge sammen med den tredje store innvandrerbølgen til Norge som førte til at myndighetene måtte gjøre mer helhetlige tiltak for å inkludere ulike minoritetsgrupper og derfor ikke kunne bruke så mange ressurser på en spesiell minoritet. Integrering og tanken om enhetsskolen ble også satt i fokus på 1970-tallet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

2.3 Inkludering i skolen

Som en etterfølger av integreringstanken på 1970-tallet, kom ideen om inkludering med i læreplanen av 1997 som et overordnet prinsipp for all undervisning. Dette innebar at det var skolen som skulle tilpasse seg mangfoldet og variasjonen av elever (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en inkluderende skole, hvor den enkelte har mulighet til å ta del i et fellesskap, som igjen vil si at skolen og opplæringen skal møte elevene ut fra deres egne forutsetninger og muligheter (Ekeberg & Holmberg, 2004). Dette kan defineres gjennom Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring”, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003–2004), hvor prinsippet om en likeverdig og inkluderende opplæring defineres som:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004: 85).

Det man har registrert de siste tiårene er at elevgrunnet i norsk skole har endret seg mot et økende antall minoritetsspråklige elever. Et økt mangfold gjør at skolene står overfor en

utfordring når det gjelder å stimulere til gode sosiale relasjoner mellom elevene og samtidig legge til rette for læring og utvikling for den enkelte. Skolene må således, gjennom læringsmiljøet, metodebruken og pedagogisk stimulering, ta hensyn til mangfoldet blant elevene. Opplæringsloven slår fast at skolene skal sikre en inkluderende skole som er tilpasset den enkelte elev.

I § 2-1 i opplæringsloven refereres det til at alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Det er skoleeiers ansvar å sørge for at alle elever får opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Enkelte elever har også rett på særskilt norskopplæring i følge § 2-8 i opplæringsloven. Det gjelder elever som ikke har gode nok norskkunnskaper til å følge den vanlige undervisningen. Om nødvendig har de samme elevene også rett til morsmålsopplæring, to-språklig fagopplæring, eller begge deler. Morsmålsopplæringen kan være tilknyttet en annen skole enn den eleven normalt går på. Romelever har selvfølgelig også de samme rettighetene og kravene som gjelder i opplæringsloven som andre elever. I tillegg til dette har Rom ytterligere rettigheter fordi de går under definisjonen nasjonal minoritet.

Nasjonal minoritet

I 1999 ratifiserte Norge en lov om vern av nasjonale minoriteter på bakgrunn av Europarådets rammekonvensjon. Konvensjonen ønsket med dette å oppnå en beskyttelse av nasjonale minoriteter i Europa slik at grupper kunne bevare og utforme sin egenart innenfor de landene de levde i (St.prp. nr. 80:1997-98). Som en videreføring av dette kom regjeringen med stortingsmelding nr. 15: (2000-2001), hvor man definerte hvilke grupper som skulle få betegnelsen språklige minoriteter i Norge, og hvilke tiltak man skulle iverksette for å inkludere gruppene. Det ble her avgjort at Rom sammen med samer, jøder, kvener, skogfinner og romanifolket oppfylte disse kriteriene i Norge.

Grupper som går under definisjonen nasjonal minoritet har noen rettigheter i storsamfunnet: Retten til å leve ut egen kultur, religion og praktisere sitt morsmål. Dette fordi de skal kunne utvikle sin egenart gjennom sin kultur og dermed styrke sin kulturelle identitet i møte med storsamfunnet. Deres rettigheter skal ikke gå på bekostning av rett og plikten til å ta del i storsamfunnet. Det er også et fokus på forbud mot diskriminering av gruppene, men det er samtidig krav om at minoriteter skal følge det nasjonale lovverket (St.prp. nr. 80:1997-98).

I tillegg til de generelle rettighetene i opplæringsloven og ved å være nasjonal minoritet, får Romelever i Osloskolen også øremerkede midler. I følge Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) har stimuleringsmidlene vært bevilget til Osloskolene siden 2007 med den hensikt å gi bedre oppfølging og motvirke frafall blant Romelevne. Det betyr at en Romelev har rett på tilpasset opplæring og vedtak om særskilt norskopplæring og spesialundervisning ved behov. De øremerkede midlene kommer i tillegg. Hvor mye skolene får av stimuleringsmidler blir regnet ut fra hvor mange Romelever de har.

Teoretisk diskusjon: Inkludering

Prinsippet om en inkluderende skole kan på mange måter ses på som en integrasjonstanke i forhold til teorien om hvilke hovedstrategier en stat kan benytte seg av overfor minoriteter (Eriksen & Sajjad, 2006). Det kan begrunnes i at det ikke er eleven som skal tilpasse seg skolen, men at skolen skal tilpasse undervisningen og skolen for den enkelte elev. Drøfter man inkludering opp mot Rom, kan det hevdes at tanken om inkludering ikke har endret deres situasjon. Det kan begrunnes i at det fra 1990 og frem til 1999, da Norge ratifiserte et vern av nasjonale minoriteter, var få tiltak som ble gjort direkte for Rom.

Man kan reise spørsmålet om definisjonen som nasjonal minoritet har ført til noen endring for Rom. Kan de leve ut sin kultur, religion og praktisere sitt morsmål? Det er her naturlig å se dette i sammenheng med skolen. Hva gjøres her for å ta høyde reiseprioder? Får noen Romelever særskilt norskopplæring og eventuelt morsmålsopplæring på Romanes?

2.4 Handlingsplanen:

”For å bedre levekår for rom i Oslo”

I tillegg til at Rom fikk definisjonene nasjonal minoritet, ble det utviklet en egen handlingsplan (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Bakgrunnen for å utvikle en slik plan, var anerkjennelsen av Rom som nasjonal minoritet og derved myndighetenes ansvar for å muliggjøre en bedre deltakelse i samfunnet. I følge planen var det store variasjoner i levekårene for Rom. En fellesnevner for Rombefolkningen var diskriminering, manglende skolegang, problemer med å få innpass på boligmarkedet og i arbeidsmarkedet. Det ble utviklet forslag til fire forskjellige tiltaksområder: *Utdanning, bolig, helse og arbeid.*

På grunn av oppgavens problemstilling vil bare den delen av tiltakene som omhandler utdanning, og da grunnskoleutdanning for Romelever, bli presentert.

I forkant av utviklingen av Handlingsplanen fikk Torbjørg Bay som oppgave å kartlegge hva Rom selv ønsket av tiltak. I følge Bay (2009) sin rapport om utdanning fremkom det at Rom ønsket voksenopplæring og skolegang for sine barn. Rom selv uttrykte at deres barn ofte ble utsatt for diskriminering og at foreldrene syntes det var vanskelig å kombinere reising med skolegang for barna.

I følge Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) skulle det opprettes tiltak som hadde som mål å styrke kontakten mellom hjem og skole, bygge opp gjensidig tillit, individuell oppfølging og å forsterke kontaktlærerfunksjonen, kartlegge ferdigheter og skaffe egnet materiell for å gi bedre tilpasset opplæring, samt å innarbeide rutiner og klare avtaler ved reising.

Det å styrke samarbeidet skole-hjem blir i følge Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) sett på som helt avgjørende. Det blir begrunnet med at det gir et bedre grunnlag for kommunikasjon og avtale ved reising. Skoler som hadde fått stimuleringsmidler fra 2007 som var øremerket Rom, mente de hadde sett resultater av å øke bemanningen direkte mot Romelever, hvor de kunne gi mer tilpasset undervisning og få til et bedre skole-hjem samarbeid. Foreldrene til Rombarne har på sin side lite skolegang. Det ble derfor gitt tilbud om voksenopplæring. Skolene som hadde Romelever, rapporterte også at jentene hadde en tendens til å droppe tidligere ut av skolen enn guttene.

Forslag til skoletiltak i Handlingsplanen

Et tiltak som retter seg spesielt mot Romelever er opprettelsen av en stilling med betegnelsen Romlos. Mandatet til Romlosen er å styrke *læringsutbyttet, redusere fraværet, sikre kontinuitet* og få flere Romelever til å fullføre *grunnskoleopplæringen* (Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, 2012). Denne stillingen ble lagt til den skolen i Oslo som hadde flest Romelever. Begrunnelsen for at stillingen som Romlos ble lagt til én skole, var at det ble sett på som mer hensiktsmessig å prøve ut tett oppfølging på et sted først, i stedet for å spre stillingen flere skoler. Et annet argument for at stillingen ble lagt akkurat til denne skolen, var at Voksenopplæringen hadde opprettet et eget lokale for undervisning av Rom i nærheten av

denne grunnskolen. Romlosen skulle også bistå andre skoler med Romelever ved behov, særlig hvis det handlet om eldre søsken av Romelevene på den gitte skolen. Denne stillingen ble opprettet 1. august 2012, mens Handlingsplanen kom allerede 2009. Dette viser at det tok tre år før stillingen ble opprettet. Stillingen har foreløpig fått midler ut 2013.

Et annet tiltak som blir nevnt som et mulig forslag i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) er Romassistenter i skolen, noe som er utprøvd blant annet i Sverige. Grunnen til at man foreslår et slikt tiltak er at flere Romforeldre gir uttrykk for at de er redde for at barna deres skal bli mobbet på skolen på grunn av sin etniske bakgrunn. Resultater fra Sverige viser at Romassistenter i skolen har båret frukter gjennom at det har dempet frykten til Romforeldrene for at barna skal bli mobbet. Et annet resultat er at Romelevene ser på Romassistene som rollemodeller (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Det siste tiltaket som kan nevnes i forhold til skole er mentorordningen "Nattergalen". Det går ut på at studenter som er tilknyttet barnevern- eller sosialfaglige studier får tilbud om å være mentorer for minoritetsbarn. Målet med tiltaket er at flere minoritetsbarn skal gjennomføre videregående skole og fortsette med høyere utdanning. I følge Handlingsplanene skal dette også prøves ut på Rombarn.

2.5 Systemforståelse av inkludering av Romelever

For å forstå kompleksiteten i det å inkludere Romelever i skolen, bør man som pedagog ha forståelse og bakgrunnskunnskap om historiske og kulturelle forhold knyttet til Romfolket. Til hjelp for å få et helhetlig overblikk, kan man ta utgangspunkt i systemteori. I følge Johansen, Kokkersvold & Vedeler (2010) kan et system defineres som "helhet av enkelte deler som hører sammen". Systemteoretisk forståelse er å søke sammenheng mellom individ og miljøet i en dialektisk forståelse. I denne sammenhengen handler det om individet, Romeleven, som skal inkluderes i skolen og hvordan miljøet rundt Romeleven påvirker denne prosessen. Der hvor man undersøker et komplisert fenomen, noe det kan hevdes at inkludering av Romelever er, vil en systemteoretisk tilnærming være hensiktsmessig. I Norges offentlige utredning, nr.18 om "Rett til læring", beskriver Kunnskapsdepartementet (2009, s. 86) det slik:

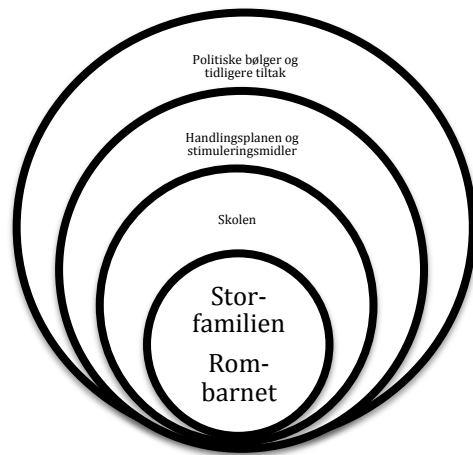
[...] all læring, utvikling og samhandling i barnehage og skole må forstås i lys av miljømessige forhold. Et slikt perspektiv har som konsekvens at selv når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarnas og elevenes behov for individuell

tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak måtte sees i lys av betingelser i barnas/elevenes omgivelser.

Sitatet over kan ses i sammenheng med Urie Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Perspektivet beskriver hvordan menneskets utvikling må ses som et resultat av samspillet mellom individet og miljøet. Bronfenbrenners perspektiv er illustrert i en modell hvor individet, barnet, er kjernen omgitt av konsentriske sirkler som representerer ulike systemer. Konsentrisk betyr flere sirkler med felles sentrum, nesten som en russisk babusjkadukke. Den innerste sirkelen, *mikrosystemet*, representerer barnets nærmeste omgivelser, der hvor det daglig beveger seg. Eksempler på det siste kan være familie, skole og fritid. Gode relasjoner innad i *mikrosystemet* er viktig for at barnet skal møte holdninger, krav og forventinger som er noenlunde konsistente. De viktigste elementene i den innerste sirkelen er: Aktiviteter, roller og relasjoner, hvor et eksempel kan være barn i lek. Den neste sirkelen i modellen er *mesosystemet* som består av relasjoner og forbindelser mellom de ulike mikrosystemene, som samarbeid mellom skole og hjem. Den tredje sirkelen er *Eksosystemet*, som ligger utenfor der barnet til daglig befinner seg. Eksempler kan være PPT og andre hjelpeapparat. Dette er faktorer som kan påvirke barnets utvikling indirekte. Helt ytterst ligger sirkelen med *makrosystemet* som er overordnede prinsipper, slik som politiske styringsdokumenter og kulturelle tradisjoner (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010).

Modellen til Bronfenbrenner kan benyttes til å forstå kompleksiteten ved å inkludere Romelever i skolen og hvordan de ulike nivåene påvirker Rombarnet. Det som imidlertid må understrekes, er at Bronfenbrenners modell kan se annerledes ut når man benytter den på minoriteter som bygger sin familie på kollektivistiske familiestrukturer i forhold til typisk vestlig og individualistisk familiestruktur. Skal man bruke modellen til å få en bedre forståelse av inkludering av Romelever i skolen, trenger man den kulturelle bakgrunnsinformasjonen som er redegjort for under ”historisk tilbakeblikk”.

Bronfenbrenners modell har i dette prosjektet blitt benyttet til bedre forståelsen av kompleksiteten i funnene og hvilke utfordringer skolene står overfor ved å inkludere Romelever. Systemperspektivet til Bronfenbrenner har derfor gjennomsyret forståelsen min i alle delene av prosjektet. Noen av funnene mine vil bli oppsummert og drøftet inn i de ulike systemene til Bronfenbrenner i avslutningskapitlet.



Figur 2.1 Dette er en tredimensjonal figur som illustrer Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv med Rom-barnet i den innerste konsentriske sirkelen. Figuren viser hvilke faktorer som kan påvirke Rom-barnet.

Mikrosystemet

Som nevnt har Rom i Norge måttet stå i mot en rekke assimileringstiltak fra den norske stat. En av mange faktorer som har gjort at de har klart det, er at de er organisert gjennom storfamilier og ikke kjernefamilier som vi tradisjonelt er i Norge. Drøfter en familiestrukturen opp mot Bronfenbrenners modell, befinner storfamilien seg i Rom-barnets mikrosystem. Rom har altså i liten grad sluppet til andre aktører som skole og barnehage inn i det innerste nivået. I modellen til Bronfenbrenner har også individet en egen plass. Det har det også i Romkulturen, men i mindre grad. Det kan begrunnes i at tradisjonelle kollektivistiske familiestrukturer er mer opptatt av at storfamilien skal leve i harmoni og være gjensidig avhengig av hverandre. Det betyr at Rom-barn stort sett er med på alt det resten av storfamilien gjør uten at det blir tatt ekstra hensyn til at barn har egne behov. Et motsatt eksempel kan være at norske foreldre fra barna blir født, er opptatt av at de skal lære spesielle sosiale- og kulturelle koder som forbereder dem på barnehage og skole. Det kan handle om å sitte stille å bli lest for, hva som er akseptabel oppførsel i lek med andre barn og så videre. Det kan hevdes at i Romkulturen slår storfamilien ring om barnet. Det kan bety at det er få utenforstående som har noen påvirkning i barnets liv. I følge Johannessen, Kokkersvold & Vedeler (2010) kan det hevdes at jo færre deltakere det er i barnets *mikronivå*, jo færre muligheter har man til å observere hvor mye de andre nivåene påvirker barnet direkte. Visualiserer man dette i en modell, kan det hevdes at det er en tykkere strek rundt *mikrosystemet*. Det betyr at det er vanskelig å si hvor mye de neste nivåene har å bety for Rom-barnet.

Mesosystemet

Siden skolen som regel ikke ligger i *mikrosystemet* til Rombarn, noe det normalt gjør for norske barn, er nok *mesosystemet* på mange måter avgjørende for hvordan man lykkes i å inkludere Romelever i skolen. Det kreves her at skolen bruker ressurser på ansatte som kan bygge tillit og trygghet overfor Romforeldre og barn over tid. Dette må til for at Rombarna skal få skolegang. Det kan kanskje hevdes at Oslo-skoler som har Romelever, har muligheten til dette siden de får stimuleringsmidler rettet mot Romelever. Her vil det nok være store forskjeller på om skolene faktisk nærmer seg *mikrosystemet* eller ligger ute i *mesosystemet*. Et mål for skolen bør være å bevege seg inn i det innerste systemet.

Eksosystemet

Det kan hevdes at Handlingsplan (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) ligger i *eksosystemet* til Romelever, sammen med de øremerkede midlene. Dette kan begrunnes i at dette ikke er forhold som Rombarn til daglige merker så mye til. På en annen side kan det hevdes at enkelte tiltak i Handlingsplanen påvirker barnet i et *mesosystem*. Et eksempel er de Romelevene som går på skolen der det er ansatt en Romlos. Romelevene merker forhåpentligvis også stimuleringsmidlene, men det ligger utenfor barnets rekkevidde, fordi de ikke er med på å påvirke hvor mye de skal få, eller på hvilken skole Romlosen skal jobbe. Handlingsplanen kan ses på som et overordnet politisk dokument som også kunne plasseres ytterst i *makrosystemet*. Men siden dette er et dokument som retter seg direkte mot Rom, påvirker den mer enn andre overordnede prinsipper. Rettighetene som Rom har ved å være nasjonal minoritet, kan også hevdes å ligge i dette nivået.

Makrosystemet

I det ytterste systemet ligger *makronivået*. Det påvirker Rombarnet gjennom overordnede prinsipper som inkludering i skolen og opplæringsloven. Det kan hevdes at politiske bølger ligger i dette systemet, noe som har hatt stor påvirkning på situasjonen for Rom gjennom årene. Det gjelder da de politiske tiltakene gjort for, og rettet mot Rom gjennom assimilering, segregering og integrasjon. Det kan derfor hevdes at *makrosystemet* er viktig å trekke inn når man skal forstå hvorfor Rom i så liten grad er inkludert i storsamfunnet. Det kan begrunnes i at Rom i større grad merker politiske strømminger, fordi de er en så liten minoritet i Norge. Det kan på mange måter bekrefte viktigheten av å se hele systemet rundt et barn når man skal forstå hvorfor det har de utfordringene det har.

3 Metode

I dette kapitlet blir metoden som benyttes i oppgaven presentert. Metodiske vurderinger og avgjørelser er en vesentlig del i alle faser i en masteroppgave. Det kan begrunnes i at metoden anses som verktøyet man bruker for å gjennomføre en forskningsundersøkelse. Det er en systematisk måte å samle inn informasjon på til bearbeidelse og analyse for videre å kunne trekke konklusjoner. For at forskningen skal være av kvalitet, må resultatene være gyldige, pålitelige og troverdige. Det blir viktig å fremstille metoden på en slik måte at den både gir oversikt over gjennomført forskningsarbeid og at resultatene kan kontrolleres og etterprøves (Hellevik, 2002).

Det finnes ulike metoder og design som kan benyttes, men det som avgjør metodevalget i forskningen er problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsopplegget i denne oppgaven er, som nevnt i teorikapitlet, inspirert av Grounded Theory. Dette fordi det er lite forskning på inkludering av Romelever i skolen.

Min problemstilling lyder som tidligere nevnt: *”På hvilke måter tilrettelegger de gitte skolene for inkludering av Romelever, i lys av et kulturperspektiv, og hvordan kan man bedre forstå kompleksiteten av å inkludere romelever ut fra en systemforståelse?”*.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode og det vil derfor bli redegjort for bruken av denne. Metodens styrker og utfordringer vil bli drøftet. Videre vil jeg redegjøre for hvilket forskningsdesign jeg har valgt. Jeg har benyttet meg av intervju som datainnsamlingsmetode. Derfor vil intervju presenteres som metode innenfor kvalitativ forskning. Her vil jeg vise til min før-forståelse som forsker og hvilke vurderinger jeg gjorde i utvelgelsen av informanter.

Mot slutten av kapitlet vil det vises til presentasjons- og analysemetoden og videre drøftes opp mot hvilke faglige vurderinger jeg har gjort. Avslutningsvis vil de etiske hensynene bli belyst og videre validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten ved oppgaven. Målet med dette kapitlet er at leseren skal få en innsikt i min metodiske fremstilling samt en redegjørelse, for hvordan kunnskapsutviklingen om inkludering av Romelever i skolen foregår.

3.1 Vitenskapsteori

Som et bakteppe i forskningsmetoden ligger vitenskapsteorien hvor målet, i følge Kalleberg, (1998) er å finne svar på hva som er vitenskapelige fags oppgaver, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og roller i samfunnet.

Teoriutvikling er også et essensielt vitenskapelig formål, hvor man skiller mellom to hoved metoder, deduktiv og induktiv. Deduktiv teoriutvikling går ut på at man starter med eksisterende teori og ønsker å utprøve den gitte teorien gjennom en problemstilling eller hypotese, altså om empirien stemmer overens med teorien (Befring, 2007). Hvis teorien stemmer er teorien bekreftet, men hvis den avkreftes kan teorien ses på som falsk og ugyldig (Kvernbekk, 2002). Induktiv tilnærming representerer den andre siden, her innhenter man data først og deretter utvikler ny teori (Befring, 2007). En slik metode tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker slutninger på bakgrunn av dette. Ved bruk av induktiv metode kan man ikke generalisere til hele populasjonen, men det kan likevel hevdes at observasjonen kan gjelde for andre tilfeller med de samme kriteriene som det gitte utvalget.

I mitt prosjekt er jeg mest inspirert av en induktiv tilnærming. Dette begrunnes med at det fins lite pedagogisk forskning og teoriutvikling på inkludering av Romelever i skolen. Jeg har ikke kunnet bygge min intervjuguide på tidligere forskning om Rom, men har blitt inspirert av noen faktorer som kommer frem i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) og generell forståelse av inkludering som et overordnet prinsipp i skolen. Videre argumenter jeg for at det kan trekkes en slutning fra utvalget gjennom overførbarhet til andre som oppfyller de samme kriteriene som utvalget, altså andre skoler som har Romelever. Det kan derfor hevdes at jeg har elementer fra en deduktiv forståelse i denne oppgave. En kombinasjon av induktiv og deduktiv metode kalles for en abduktiv tilnærming (Befring, 2007).

Under den induktive tilnærmingen finnes blant annet tradisjonen Grounded Theory. Denne oppgaven er inspirert av Grounded Theory, fordi mitt mål er å utvikle en ny forståelse innenfor temaet inkludering av Romelever. Siden jeg bare er inspirert av Grounded Theory kan det hevdes at jeg bygger på abduksjon (Dalen, 2011). Grounded Theory er utviklet av Corbin & Strauss (2008) og det legges vekt på å utvikle ny teori og forståelse og eventuell ny teori utledet fra empirisk datamateriale (Dalen, 2011). Ved å ta utgangspunkt i et empirisk

problem, ønsker en å se hvordan noe forholder seg til virkeligheten. Dette medfører at det er informantenes egne tolkninger og meninger som danner grunnlaget for analysen (Hellevik, 2002). I denne masteroppgaven benyttes Grounded Theory som tilnærming for å sikre at informantenes egne beskrivelser av erfaringer, opplevelser og vurderinger av inkludering av Romelever danner grunnlaget for analysen. Det er ikke et mål om å utvikle ny teori i dette prosjektet, men ny forståelse.

I følge Kalleberg (1998) henger vitenskapsteorien tett sammen med forskningsopplegget. Han beskriver forskningsopplegg som ”en oversikt over de sentrale elementer i et forskningsprosjekt og en plan for hvordan man skal få svar på det man spør om” (Kalleberg, 1998 s.26). Videre mener han at man kan kategorisere forskningsopplegget i fire elementer: ”spørsmål, datamateriale, analytiske kategorier (begreper) og konklusjon”. Den samme oppbygningen er fulgt i dette prosjektet: Innledning med problemstilling, videre en teoridel som skal benyttes til bedre forståelse av kompleksiteten i problemstillingen, og som kan brukes i analyse og drøftinger. Deretter kommer prosessen med innsamling av data som videre skal analyseres og kategoriseres. Til slutt komme man frem til en konklusjon.

3.2 Forskningsdesign

Som nevnt tidligere i oppgaven, er problemstillingen grunnlaget for valg av metode. Dette gjelder også for valg av forskningsdesignet, hvor jeg har valgt case-studie. I følge Yin (1994), kan case-studier defineres som: “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (s. 13).

Jeg mener at bruk av case-studie kan være med på å belyse problemstillingen min på den mest adekvate måten. I følge Gall, Gall & Borg (2007) er dette det mest brukte designet innenfor utdanningsforskning. Målet med oppgaven er å undersøke opplevd inkludering av Romelever i ulike skoler fra tre perspektiver. Her ønsker jeg å samle inn så mye data som mulig om de gitte casene i den konteksten de utspiller seg, altså i skolesituasjonen. Dette er, i følge Gall, et al., (2007), noe av hensikten med case-studier. I case-studier har man et fokus, et fenomen og et caseutvalg (Gall, et al., 2007). I mitt tilfelle vil fenomenet være overordnede dokumenter som opplæringsloven, den delen av Kunnskapsløftet som sier noe om inkludering og tilpasset opplæring og ”Handlingsplanen for å bedre levekårene for Rom i

Oslo”. Fokuset mitt vil være opplevd inkludering av Romelever i skolen og caseutvalget vil være tre skoler i Oslo som har Romelever.

Case-studiet kan ses på som en form for feltarbeid hvor forskeren gjør seg kjent med informantene og konteksten undersøkelsen gjøres i. Før intervjuene ble avholdt var jeg i ulike møter med ansatte på skoler som har Romelever og eksperter på området. Jeg leste meg opp på historien til Rom og tidligere oppgaver som er skrevet om Rom. Her er det for det meste skrevet historiske og sosialantropologiske oppgaver.

3.3 Kvalitativ forskningstilnærming

Denne oppgaven har som formål å finne ut hvordan et utvalg av skoler i Oslo inkluderer Romelever. Målet er å belyse tre perspektiver: Lærerens eller sosiallærerens oppfatning av inkludering av Romelever, administrasjonens oppfatning av inkludering av Romelever og Romforeldres oppfatning av inkludering i skolen av deres barn. For å få en nærmere forståelse av dette, blir kvalitativ metode benyttet. Begrunnelsen er at det er naturlig å bruke denne metoden i studier hvor man ønsker å få frem en persons mening, forståelse og prosesser (Postholm, 2010). Målet for kvalitativ forskning av denne type er: ”å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004, s.16).

Et kvalitativt intervju

Jeg benyttet meg av datainnsamlingsmetoden kvalitativt forskningsintervju. Hovedprinsippet med intervju er en personlig samtale som foregår mellom spørsmålsstiller og informant, hvor forskerens mål er å forstå intervjupersonens liv fra hans/hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan dreie seg om klinisk, oppsøkende, felt- og telefonintervju. Intervjuet kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Bjørndal, 2002).

I denne masteroppgaven vil jeg benytte meg av semistrukturert intervju som metode. Denne gir større fleksibilitet i intervjusituasjonen sammenlignet med et strukturert intervju. Muligheten blir også større for å komme i dybden av problematikken ved at intervjueren har lov til å stille oppfølgingsspørsmål. For å styrke tolkningsvaliditeten bør man i følge Dalen (2011) stille spørsmål som får frem gode, fylldige beskrivelser fra informantene. Dette gjør det lettere for forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. For å være stødig i

intervjusituasjonen, er det viktig at man foretar et pilot-intervju. Da får man også avdekket om spørsmålene får frem det man ønsker. Semistrukturert intervju stiller strenge krav til intervjueren. For det første krever det at man er sterk faglig, og for det andre må intervjueren være god til å følge utviklingen i samtalen og fange opp de viktige momentene både verbalt og nonverbalt (Kleven, 2002). Siden en av informantene er fra en annen kultur enn meg selv, blir det ekstra viktig å lære seg noe om deres kulturelle språk, som for eksempel det nonverbale uttrykket. Det ble ikke foretatt prøveintervju av foreldre til Romelever, dette fordi jeg valgte en samtaleform. Det vil bli argumentert for hvorfor jeg tok dette valget senere i oppgaven.

Utvalg

Ved bruk av kvalitativt intervju er valg av informanter avgjørende. Dette fordi man skal sikre kvaliteten på datamaterialet slik at man har et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Her er det viktig at utvalget av informanter ikke er for stort, da det er en tidkrevende prosess å samle, bearbeide og analysere data. Samtidig må utvalget være stort nok til at det gir tilstrekkelig datamateriale, slik at en har grunnlag for videre bearbeidelse (Dalen, 2011). Et egnet utvalg skal representere ulike dimensjoner og kompleksiteten ved temaet. Utvalget skal gjenspeile en maksimal variasjon, hvor de ulike enhetene sammen belyser det aktuelle tema (Gall et al., 2007). Dette krever at forskeren har så god innsikt og kompetanse om temaet som skal studeres, at det tas hensyn til viktige variasjoner og nyanser (Dalen, 2011).

Utvalget i denne oppgaven er en sammensatt gruppe der målet er å belyse tiltak som fungerer i praksis for å inkludere Romelever. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan man organiserer undervisningen av Romelever ved ulike skoler i Oslo. Jeg ønsker også å se om det er en sammenheng mellom skolens oppfatning av inkludering av den gitte gruppen, og hva slags oppfatning foreldre av Romelever har av inkludering i skolen. Det betyr at flere sider og interesser skal belyses gjennom intervjuene, og at jeg derfor trenger et ganske bredt spekter av informanter. På bakgrunn av dette består mitt utvalg av sosiallærere som jobber direkte med Romelever, ledere som organiserer undervisningen og har ansvar for å følge retningslinjene, og til slutt en foreldre av Romelever. Bakgrunnen for dette utvalget var å få i tale de som best kjenner romelevens situasjon i skolen.

For å få tak i aktuelle informanter sendte jeg mail til rektorer ved skoler som har Romelever. Skolene valgte ut ansatte som jobbet med Romelever og som har erfaring med målgruppen. Det var stor interesse for masterprosjektet. Derfor ble de skolene som hadde flest Romelever valgt ut. Jeg endte til slutt opp med fem informanter som representerer tre skoler. Planen var å intervju Rominformanter som er foreldre på de skolene jeg har i utvalget mitt, men det viste seg å være vanskelig. Dette handler ikke om at de ikke ønsker å delta, men at det har vært en stor konflikt i Rom-miljøet dette halvåret. Det gjorde at mange Rom reiste tidligere enn planlagt, og at enkelte ikke ønsket å stille opp på grunn av at de var redde. Etter at jeg deltok på en nordiske konferansen om blant annet Rom (Voksenåsen kultur- og konferansehotell, 25-26. 05.13) fikk jeg kontakt med en Romforelder som har et barn i skolen og som ønsket å stille opp. Denne informanten har ikke barnet sitt på noen av case- skolene. Det kan derfor bety at det ved skolen til barnet til Rominformanten ikke jobbes med Romelevne på samme måte som ved case-skolene i dette prosjektet.

Intervjuguide

I følge Dalen (2011) er en velformulert intervjuguide et godt grunnlag for å få et informativt datamateriale. En god intervjuguide skal dekke alle områdene studiet skal belyse. Dette bør gjøres gjennom at spørsmålene formuleres åpent og at informanten oppfordres til å fortelle og beskrive situasjoner med egne ord (Dalen, 2011). Det bør være en logisk oppbygning av intervjuguiden og den bør starte med enkle, konkrete oppvarmingsspørsmål, for eksempel om en konkret situasjon. Målet er at intervjuguiden skal styre retningen på intervjuet slik at man er sikret at tematikken i det man undersøker kommer frem. I et semistrukturert intervju er det også lov til å stille relevante oppfølgingsspørsmål, dette for at datamaterialet skal bli så utfyllende som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

I dette prosjektet kan man dele intervjuene i to forskjellige grupper: Intervju med ansatte ved skoler og intervju med foreldre av Romelever. På bakgrunn av de to ulike intervjusituasjonene har jeg utviklet to intervjuguider (vedlegg 3 og 4) en for ansatte ved skoler og en for foreldre av Romelever.

Intervjuguiden for ansatte ved skolene kan presenteres gjennom temaene: *Informasjon om skolen, spørsmål vedrørende inkludering og mangfold, spørsmål angående Romelever, erfaringer med Romelever, tiltak for å inkludere Romelever, organisering, fravær,*

inkludering av Romelever og Handlingsplanen for å bedre levekårene for Rom i Oslo. Det starter med konkrete spørsmål, som for eksempel hvor mange elever og ansatte de har totalt, hvilke geografiske områder elevene kommer fra osv. Videre kommer det spørsmål om hvordan de mener den norske skolen tilpasser seg minoriteter og om vi er fleksible nok til å inkludere grupper med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Etter dette kommer deler som omfatter Romelever og inkludering i skolen. Spørsmålene er åpent formulert og legger ingen føringer for om intervjuobjektet har hatt positiv eller negativ erfaring med det gitte temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden avsluttes med et åpent spørsmål som legger til rette for eventuelle tilføyelser og at informantene oppfordres til å ta kontakt om de kommer på mer som kan være relevant for undersøkelsen.

Intervjuguiden som blir brukt på Rominformanten er preget av gjennomgående enkle, konkrete spørsmål. Grunnen til dette er at jeg ikke på forhånd kan vite hvordan det språklige nivået på norsk er. Personen som satte meg i kontakt med rominformanten rådet meg også til dette.

Gjennomføring av intervjuene

Det å bruke intervju som metode er en krevende prosess der man må ha evne til å skape en god og trygg relasjon med informanten. Spørsmålene må formuleres og intervjuet forløpe på en slik måte at det gir mye informasjon og tykke beskrivelser, som kan benyttes videre i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det bør utføres et pilot-intervju i den hensikt å sjekke ut om spørsmålene i intervjuguiden er tydelig formulert og at man har med alle relevante spørsmål (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en inspektør ved en av case-skolene. Etter intervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger på intervjuguiden min, men jeg valgte likevel å legge til noen spørsmål for å utdype noen områder jeg synes var uklare.

Intervjuene ble gjennomført ved skolene som informantene jobbet på. Rominformanten ble intervjuet ved en av Oslos Voksenopplæringsavdelinger. Det ble benyttet taleopptager i gjennomføringen av intervjuene. I etterkant av intervjuene virket det som om flere av informantene opplevde intervjusituasjonene som positiv. En informant uttalte også at ting ble klarere etter at jeg hadde stilt spørsmålene til henne når det gjaldt arbeidet med Romelever. Jeg noterte memos etter hvert intervju. Det var gjennomgående at informantene viste et mer avslappet kroppsspråk, roligere stemmeleie og tydeligere formidling utover i intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukers periode, og hvert intervju varte fra 40 til 60 minutter.

Rominformanten snakket godt norsk, men det var lettere å få ut gode tykke beskrivelser ved å ha en strukturert samtaleform, hvor informanten fikk snakke fritt. Jeg kontrollerte svarene hennes opp mot intervjuguiden, slik at jeg sikret at jeg fikk svar på det jeg ønsket.

Transkribering og lydopptak

I følge Dalen (2011) sikrer man gjennom lydopptak av intervjuene at man får med seg all informasjon informanten kommer med. Lydopptakeren ble testet på forhånd i pilot-intervjuet. Jeg tok dobbelt opptak for å sikre at jeg hadde back-up av materialet. Rett etter intervjuene transkriberte jeg intervjuene for å ha situasjonen best i minnet. Transkripsjon er en dekonstruert gjengivelse av intervjuet, hvor datamaterialet blir kontekstfritt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjorde vurderinger på hvor nøyaktig jeg skulle være med å legge inn pauseord og tonefall i forkant av transkriberingen. Jeg kom frem til at det ikke var nødvendig siden dette er en systemoppgave. Taleopptaket og det transkriberte materialet ble oppbevart på en PC med passord for at materialet ikke skulle komme på avveie (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4 Førforståelse og forskerrollen

I følge Skjervheim (1976 i Kalleberg, 1998 s. 29) er forskeren og de som studeres to subjekter, i et subjekt-subjekt forhold. Med det mener han at forskeren selv er et selvbestemmende, handlende og begrunnende vesen på lik linje med de som studeres. Dette blir, i følge (Giddens, 1987 i Kalleberg, 1998 s. 89), kalt for *dobbel hermeneutikk*. Forskeren spiller derfor en viktig rolle i datainnsamlingsperioden, gjennom at han/hun er med på å styrke integriteten og forsterke informantenes mening. Dette støttes av en hermeneutisk forståelse, som legger vekt på at det er i dialog mellom to subjekter at meningen kommer frem (Gall et al., 2007).

Det er viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle og førforståelse. Derfor bør forskeren i forkant av prosjektet reflektere over hvilken rolle han/hun har til fenomenet som forskes på. Dette er særlig viktig i forskning som berører tema som forskeren selv er berørt av, noe som

ofte er tilfellet innen pedagogikk. Dette handler om å styrke validiteten på forskningen (Dalen, 2011), noe som vil bli drøftet senere i oppgaven.

For å drøfte dette opp mot Grounded Theory tillates det at forskeren har ideer og tanker om problematikken han/hun skal forske på. Dette kommer blant annet frem i sammensetningen av utvalget. Forskeren må ha tilstrekkelig innsikt i temaet til å for å kunne sette sammen et utvalg som representerer maksimal variasjon (Dalen, 2011).

Et viktig moment jeg bør ha med meg i en førforståelse, er at en gruppe av mine informanter har en annen kulturell bakgrunn enn meg selv. I følge Hammersley & Atkinson (2004), kan etnisk bakgrunn og religiøs tilknytning virke begrensende og skape utfordringer. Dette er grunnet i at de har en annen kultur med en annen maktstruktur og personlig stil. Dette er viktige momenter jeg bør reflektere over i forkant og under analysedelen i prosjektet.

Min førforståelse av inkludering av Romelever i skolen startet først med en interesse for Rom generelt. Jeg fulgte debatten om Rom i media og ble på bakgrunn av den opptatt av hvordan vi kunne ha en minoritet i Norge som levde på siden av samfunnet. En videre begrunnelse for at jeg ønsket å fordype meg i dette temaet, handlet om at jeg ble provosert av hvordan enkelte kunne uttale seg så negativt om et annet folkeslag. Dette var en førforståelse jeg måtte være meg bevisst da jeg begynte å jobbe med prosjektet.

Rent konkret startet jeg med å avtale møter med personer som jeg fant omtalt i diverse rapporter og dokumenter om Rom. Her snakket jeg med alt fra forskere til privatpersoner som har engasjert seg i Rom sin situasjon i Norge. Det viste seg at det var mange sterke meninger og følelser i sving og ulik oppfatning av hvilke rettigheter de skulle få på bakgrunn av kulturelle særtrekk. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å ha et systemperspektiv på inkludering av Romelever, fordi jeg følte at det var på denne måten jeg kunne klare å være mest mulig objektiv, men samtidig ha et håp om å kunne peke på noe som kan føre til en bedre situasjon for Romelever i skolen. Mitt inntrykk av at det var mange meninger og følelser knyttet til Rom sin situasjon, ble ytterligere forsterket da jeg deltok på Den nordisk konferansen om blant annet inkludering av Rom (Voksenåsen kultur- og konferansehotell, 25-26. 05.13). Både Rom, statsråder, ministre og andre som jobber med Rom deltok. Jeg opplevde at denne brede førforståelsen økte min interesse for forskeroppgaven og gjorde det naturlig å være lyttende og anerkjennende under intervjuene (Dalen, 2011).

3.5 Analyse av data

I analysen av kvalitative data er det viktig å drive en strukturert analyseprosess for å avdekke mønstre. Den analytiske tilnærmingen i min masteroppgave inspirert av Grounded Theory, legger føringer for redegjørelsen av trinnene i analyseprosessen (Corbin & Strauss, 2008).

Koding og kategorisering

Etter at transkriberingen var ferdig lå råmaterialet klart for å kodes og kategoriseres.

Kodingen kan enten styres av teori i form av at man bygger forskningen på eksisterende litteratur og finner kategorier ut fra det, eller den kan styres gjennom empiristyrte koding, som innebærer at forskeren koder ved å bruke materialet. Jeg brukte den sistnevnte måten i min kodingsprosess. Å kode betyr å dele opp datamaterialet, finne temaer og stikkord som fører til kategorier. Målet er at kategoriene skal gi en fullstendig beskrivelse av informantenes erfaringer, refleksjoner og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kodingsprosessen er særlig viktig i Grounded Theory fordi man ikke bygger forskningen direkte på tidligere teorier. Kodingsnivåene deles inn i: *Åpen*, *aksial* og *selektiv* kodingen. I *åpen koding* skal man lete etter hovedtrekk i råmaterialet som senere kan klassifiseres som kategorier (Dalen, 2001). Et eksempel fra mitt prosjekt kan være da jeg stilte spørsmål om hva informantene ved skolene fremhevet som skolens sterkeste sider, hvor alle informantene svarte noe om inkludering og mangfold. På bakgrunn av det ble inkludering og mangfold en egen kategori. Deretter kommer *aksial koding*, hvor hensikten er å belyse hendelsesforløpet rundt de gitte situasjonene som informantene kommer med. Knytter man det opp til min prosess, kan det vises til da informantene snakket om hendelsesforløpet til en mobbesituasjon. Til slutt i kodingsprosessen kommer *selektiv koding*, hvor man skal komme frem til sammenhengen mellom de ulike kategoriene samlet i en overordnet forståelse som belyser de mest sentrale aspektene av det som skal studeres. I den sistnevnte prosessen er målet å utvikle teori og modeller for å forstå det som studeres (Dalen, 2011). Et eksempel kan være fraværsgrunner hos Romelevne som ble brutt ned til fem ulike faktorer. (Henvisning til kapittel. 4).

I kodingsprosessen foregikk det en konstant sammenligning av datamaterialet, hvor likheter og forskjeller fremhevet nyanser og variasjoner. Jeg anså meg ferdig med kodingsprosessen da kodene ikke lenger ga ny innsikt. Da har kodingen nådd sitt *metningspunkt* (Dalen, 2011).

Etter at jeg hadde kommet gjennom alle delene i kodingsprosessen, satt jeg igjen med følgende kategorier: *Inkludering og mangfold, organisering, holdninger til Rom, fravær, faglig nivå og tiltak.*

Analysere, tolke og trekke konklusjoner

I følge Dalen (2011) er det forskeren som bestemmer hvilke sitater fra informantene som skal fremheves. Man står også fritt til å velge om sitatene skal gjengis ordrett eller bli redigert. Jeg har valgt en kombinasjon av gjengivelse og redigering. Når jeg har redigert sitatene har jeg vært nøye med at informantens mening ikke ble endret. Jeg har vært i kontakt med flere av informantene i etterkant av intervjuene. Det kan derfor hende at jeg har blitt preget av informasjon og refleksjoner som informantene har kommet med i etterkant av intervjuene. Dette anser jeg som tilleggsinformasjon som styrker perspektivet i oppgaven.

3.6 Kvalitetsvurdering

Å sikre kvaliteten i forskningsprosjektet betyr at man bygger på informantens erfaringer, opplevelser og vurderinger. Videre skal det kunne vurderes hvordan forskeren selv har påvirket materialet og funnene. Spørsmålet er om kunnskapen som fremkommer via intervjuene er upartisk. I denne oppgaven blir det henvist til en fremgangsmåte som skal sikre at forskningen er pålitelig kunnskap som kan etterprøves og kontrolleres av en annen forsker. Til slutt handler det om generaliserbarhet til videre forskning.

Validitet

Validitet innen kvalitativ forskning er å kunne si noe om resultatene er gyldige og til å stole på, og at undersøkelsen virkelig måler det som har vært intensjonen (Gall et al., 2007). I dette tilfellet er det å finne ut hvordan Romelever er inkludert på case-skolene. For mer nøyaktig å si noe om validiteten, har jeg valgt å gå inn i Maxwells (1992) operasjonalisering av begrepet. Han benytter seg av tre former for validitet: Teoretisk-, deskriptiv- og tolkningsvaliditet. Et annet begrep Maxwell bruker er evalueringsvaliditet som ikke har relevans i dette forskningsprosjektet.

- **Teoretisk validitet**

I følge Maxwell (1992) handler teoretisk validitet om i hvilken grad forskeren har løftet datamaterialet til et teoretisk nivå. Det er knyttet til om valget av de teoretiske begrepene og

modellene som brukes gir en riktig teoretisk forståelse av det som studeres (Dalen, 2011). Den teoretiske validiteten i dette masterprosjektet er redegjort for gjennom trinnene i analyseprosessen, fra koding via kategorisering til teoretisering, til hvilke analytiske grep og verktøy som er anvendt (Dalen, 2011). Siden denne oppgaven er inspirert av Grounded Theory, bør forskeren ta hensyn til teoretisk sensitivitet. Teoretisk sensitivitet handler om personlige egenskaper hos forskeren, om denne har forstått meningen i datamaterialet, og klarer å løfte meningen til et teoretisk perspektiv som samsvarer med informantenes intensjoner og funnene for øvrig (Corbin & Strauss, 2008).

- **Deskriptiv validitet**

I følge Maxwell (1992) handler deskriptiv validitet om i hvilken grad det innsamlede datamaterialet er riktig fremstilt. Her menes det intervju situasjonen, lydopptak og transkribering til det ferdige produktet (Dalen, 2011). Den deskriptive validiteten har i denne oppgaven blitt ivaretatt gjennom at intervjuene ble transkribert på en grundig og strukturert måte rett etter gjennomføringen. Videre hørte jeg på lydopptaket samtidig som jeg gikk igjennom transkripsjonen for å dobbeltsjekke nøyaktig og korrekt transkribering (Vedeler, 2009). Siden denne oppgaven har som formål å undersøke inkludering av Romelever på et systemnivå, ble emosjonelle uttrykk fjernet fra transkriberingen. Dette betyr at jeg må ta et lite forbehold om jeg har misforstått noen av informantenes bruk av humor eller ironi.

- **Tolkningsvaliditet**

I følge Maxwell (1992) er målet i tolkningsvaliditet at forskeren finner de indre sammenhengene i datamaterialet. Målet er å få en dypere forståelse av det som undersøkes, basert på informantenes beskrivelser av erfaringer, opplevelser og vurderinger. Tolkningsvaliditet fordrer at man har gjort en korrekt og valid transkribering av lydopptakene. Dette skal sikre at forskeren har forstått og transkribert informantenes beskrivelser korrekt, slik at datamaterialet ikke blir endret og at informantene blir misforstått (Maxwell, 1992). Mine oppfølgingsspørsmål sikret at tolkningsvaliditeten ble styrket. Jeg benyttet meg av dette dersom jeg var usikker på informantens uttalelser. Da jeg var ferdig med å analysere, sendte jeg de utvalgte sitatene til de informantene som ønsket det. Dette ble gjort for å være sikker på at jeg hadde forstått informantene riktig.

Reliabilitet

I følge Kvale & Brinkmann (2009) handler reliabilitet om det er konsistens og troverdighet i forskningsresultatene. Det setter spørsmål ved om andre forskere kan reprodusere de samme resultatene som jeg som forsker, har kommet frem til. En måte man kan kontrollere reliabiliteten på, er å undersøke om man har brukt ledende spørsmål i intervjusituasjonen. Her kommer det frem at reliabilitet skal motarbeide vilkårlige subjektive holdninger, men forskeren må også passe på at det ikke bli et for stort fokus på reliabilitet som kan føre til lite kreativ tenkning og variasjon.

I denne oppgaven kan det hevdes at reliabiliteten har blitt styrket gjennom at jeg har brukt to informanter fra to av case-skolene mine. Jeg har da kunnet kontrollere om det er samsvar i uttalelsene. Videre kan det hevdes at intervjuet med Rominformanten har styrket reliabiliteten gjennom at det har belyst Rom sin side av saken opp mot forståelsen til informantene ved case-skolene.

Det at hvem som er forsker og hvem som er representert i utvalget kommer tydelige frem, handler også om reliabilitet. De analytiske begreper som er brukt, og hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er valgt, fører til høyere grad av reliabilitet gjennom at leseren kan følge de ulike trinnene i forskningen (Dalen, 2011). Til slutt styrkes reliabiliteten ved at det tydelig skilles mellom sitater og informantenes meninger, tolkninger og drøftinger.

En av svakhetene ved reliabiliteten i denne oppgaven er at jeg bare har en informant fra case-skole 3. Videre kan det hevdes at jeg også burde hatt flere Rominformanter for å tydeliggjøre deres perspektiv.

Generaliserbarhet

Å generalisere i forskning referer til om forskningsresultatene kan overføres og anvendes til andre personer eller lignende situasjoner enn til de som var gjenstand for utvalget eller situasjonen (Maxwell, 1992). Det funnene fra case-skolene viser om inkludering av Romelever, kan ikke nødvendigvis overføres direkte til andre skoler som har Romelever. I mitt utvalg representeres kun tre skoler gjennom fem informanter, noe som betyr at jeg må være forsiktig med å si at resultatene kan overføres til andre skoler. Likevel kan andre skoler ved å lese prosjektet kunne kjenne seg igjen og finne ideer til sitt arbeid med Romelever. Det

er viktig å få frem at generaliserbarhet i kvalitativ forskning heller ikke er det høyeste målet. Det handler ofte mer om å få innsyn og økt forståelse rundt et fenomen. Det som kan være med på å øke generaliserbarhetene, er å få gode og tykke beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Noe som kan styrke overførbarheten er at utvalget kommer fra de Osloskolene som har flest Romelever.

3.7 Etikk

All vitenskapelig forskning er regulert av overordnede etiske prinsipper som forskeren må ta stilling til under hele prosjektet. Det gjelder alt fra valg av tema, metodevalg, utvalg, bearbeidelse av datamaterialet og publiseringen av forskningen (Dalen, 2011). Denne masteroppgaven følger forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). I følge personopplysningsloven har man meldeplikt for prosjekter som omhandler personopplysninger som skal behandles med elektronisk utstyr. Det er tilfellet i denne masteroppgaven hvor jeg har benyttet meg av taleopptak under intervjuene. For å få tillatelse til dette, måtte det blant annet sendes inn et meldeskjema til godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg måtte informere alle mine informanter om NESH sine regler for fritt informert samtykke. Det som er hovedbudskapet her er at kandidatene kan trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen (Dalen, 2011). Jeg måtte derfor passe på at de fikk god informasjon på forhånd slik at de visste hva prosjektet mitt omhandlet.

Rom er en liten minoritet i Norge og derfor stilles det strenge krav om anonymitet. Det har også vært en del konflikter mellom storfamiliene blant Rom og det ble derfor ekstra viktig at jeg tenkte på hvordan jeg ordla meg, slik at jeg ikke fornærmet noen. Rom har også en annen kulturell bakgrunn. Derfor måtte jeg passe på at jeg uttrykte meg korrekt og tenkte over mitt nonverbale språk, så vel som det verbale. Til tross for at masteroppgaven ikke er en direkte bestilling, bør bruk av forskningsresultatene (NESH, punkt 40, 2006) ivaretas. Dette innebærer at funnene i oppgaven ikke blir farget av mitt ønske om å levere gode forskningsresultater.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere kategoriene og diskutere funnene. Det kom frem syv ulike kategorier gjennom den åpne kodingen: *Inkludering og mangfold, organisering, økonomisk støtte, holdninger til Rom, fravær, faglighet og tiltak*. Funnene i oppgaven presenteres gjennom sitater fra informantene. For å fremheve sitatene vil disse stå i kursiv med innrykk. Funnene vil først bli presentert og deretter diskutert fortløpende under hver kategori. Funnene fra intervjuet med Rominformanten flettes inn under kategoriene: *Fravær, faglighet og tiltak*. Dette har jeg valgt fordi kategoriene som kommer før de tre ovennevnte kategoriene, handler mer konkret om de tre ulike case-skolene, og Rominformanten har ikke barn på noen av skolene i utvalget.

Jeg har intervjuet fem ulike informanter fra tre skoler, i tillegg til en Rominformant. Skolene presenteres hver for seg, med innledende informasjon bygget på det informantene har uttalt. For å anonymisere informantene og til enhver tid relatere dem til hvilken case-skole de kommer fra, vil de få benevnelsene: 1.1 og 1.2 som informantene fra skole 1, 2.3 og 2.4 er informantene fra skole 2, 3.5 er informanten fra skole 3. Rominformanten vil bli referert til som **Rominformanten**.

Bakgrunnsinformasjon om case-skolene

- **Skole 1** er en barne- og ungdomsskole med omtrent 500 elever og 65-70 ansatte. Skolen har 50 prosent minoritetsspråklige elever, derav 7 Romelever.
- **Skole 2** er en barneskole med cirka 500 elever med rundt 90 ansatte. Videre har de 60 prosent minoritetsspråklige elever, derav 13 Romelever.
- **Skole 3** er en barneskole som nærmer seg 600 elever og cirka 80 ansatte. Skolen har 30 prosent minoritetsspråklige derav 14 Romelever

Det betyr at denne oppgaven til sammen representerer 34 av de i alt 74 Romelevne som var innskrevet i Osloskolen høsten 2012 fordelt på 27 ulike skoler (Utdanningsetaten, 2012).

4.1 Inkludering og mangfold

I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på funnene under kategorien inkludering og mangfold. Dette er en viktig kategori fordi den sier noe om hvilket syn informantene har på

inkludering som et overordnet prinsipp i skolen. Alle skolene, gjennom informantene, legger stor vekt på at de har et bredt mangfold og at de har fokus på en inkluderende holdning overfor elevene, foreldrene og de ansatte.

Skole 1: Et funn som understreker elevmangfoldet er når informant 1.2 beskriver elevsammensetningen på skolen sin som en "hengekøye". Med det mener informanten at elevgruppen representerer en motsatt gausskurve ved at få elever ligger på midten av normalfordelingen. Elevgruppen deres består vesentlig av elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, eller elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. De har altså få elever som representerer gjennomsnittet i samfunnet. Det betyr at det kan bli en utfordring med faglige tilpasninger for elevene. Informant 1.1 understreker dette med å si:

Mangfoldet gjør at vi har stor spredning på alle fronter, særlig på det faglige som er det vi egentlig skal drive med.

Her kan det vises til hvordan informant 1.2 mener de takler den faglige utfordringen som oppstår på bakgrunn av mangfoldet:

..lærerne gjør ganske mye for å tilpasse undervisningen, som å sette seg inn i hvilke, for eksempel barn med et annet morsmål enn norsk, trenger av redskaper for å knekke lesekode. Lærerne satser ganske hardt på begrepsinnlæring, det med å øve til refleksjon på norsk. Det er noe som må til for å få norsk som et godt læringspråk.

Skole 2 ved informant 2.4 belyser elevmangfoldet gjennom forskjellene på boligprisene i bydelen. Elevene deres bor i alt fra store villaer til mange millioner, til små ettromsleiligheter. Begge informantene fra skole 2 mener at skolens styrke er personalets positive holdning til mangfoldet ved at de viser en inkluderende holdning overfor elever og foreldre. Informant 2.3 mener den positive holdningen blant de ansatte smitter over på elevene.

Skole 3 ved informant 3.5 synes det er svært positivt at de har stor variasjon når det gjelder kulturell bakgrunn hos elevene. Informant 3.5 gir et eksempel på et inkluderende tiltak de nylig har fått til:

Vi har veldig mange flere språk enn det vi har lærere som kan språk, så vi møter utfordringer der. For eksempel fikk vi en elev som kommer fra Portugal som ikke kan norsk og da kontaktet vi NAV. NAV fant da en person som kan portugisisk som nå jobber her som assistent. Vi tøyer strikken ganske langt, vi jobber veldig for at vi skal kunne gi et godt tilbud til alle.

Diskusjon: Inkludering og mangfold

De tre case-skolene har et elevmangfold der 30 til 60 prosent av elevene ikke har norsk som morsmål. Alle informantene ser på mangfold som en berikelse for skolen, men også en utfordring både faglig og sosialt. Da jeg stilte spørsmålet om hva informantene mente var de sterkeste sidene ved deres skole, svarte fire av fem informanter at mangfoldet og den inkluderende holdningen blant de ansatte var det de var mest stolt over. På den andre siden fremhevet de at mangfoldet også var en av de største utfordringene ved skolen, særlig når det gjaldt det faglige spennet i klassene. Alle tre skolene fremstår gjennom intervjuene som skoler som ønsker å strekke seg langt for å inkludere elevene. Det kan belyses gjennom det eksempelet informant 3.5 ga, om at de kontaktet NAV for å skaffe språklig kompetanse til en ny utenlandsk elev.

Det kommer frem at alle informantene mener at deres skoler har en inkluderende holdning overfor mangfoldet, og det kan drøftes dit hen at de har forstått hva det innebærer å ha en *likeverdig og inkluderende* skole for alle. Det kan derfor være interessant å undersøke om den inkluderende holdningen har noe å si for inkluderingen av Romelever.

4.2 Organisering

I kategorien organisering har jeg undersøkt hvordan de ulike skolene organiserer undervisningen for Romelevne. Dette er viktig for å vite noe om hvilket grunnlag man har for å sammenligne de ulike case-skolene.

Skole 1: I følge informant 1.2 organiserer de undervisningen for Romelever slik:

Rom er ikke bare vernet innenfor det å være en nasjonal minoritet, men de er vernet i kraft av det å være elev med særlige rettigheter. Hvis du har vedtak om § 2.8, forsterket norskopplæring, eller du har vedtak om spesialundervisning, skal alle barn kunne få utfordringer på sitt nivå. Så hvordan vi organiserer undervisningen for Rom vil være helt forskjellig, det er elever innen denne gruppen som ikke har behov for noe annet enn det som foregår i klasserommet. Hvis du tar snittet av Romgruppen, så vil du se at det ligger på snittet i en hvilken som helst annen gruppe....

Den andre informant fra skole 1 støtter det informant 1.2 sier.

Skole 2: I følge informant 2.4 er det dette som er deres grunnholdning i forhold til all organisering av undervisning for elever:

Vi er opptatt av at alle elevene skal tilhøre en helt ordinær klasse, slik at de integreres, ikke segregeres i egne grupper, men det er klart at det skoletilbudet vi nå har lagt opp til for Romelevne er et ekstra tilbud som de får fordi de er Rom, så noe segregering er det jo.

Informant 2.3 utdyper hvordan de rent konkret organiserer undervisningen:

På barnetrinnet er Romelevne hovedsakelig i klassene sine, men de får ekstra lese- og skrive undervisning med meg eller en ressurslærer, eller den andre læreren som jobber med Romelevne. De svakeste på mellomtrinnet er mye ute i egne grupper og jobber med læreren som er ansatt på stimuleringsmidler fra Utdanningsetaten. Dette gjøres for å få hevet nivået på lesing og skriving til et såpass nivå at de klarer å følge undervisningen i klassen. Samtidig er det noen Romelever på mellomtrinnet og barnetrinnet som vi nesten ikke har kontakt med, fordi de ligger på gjennomsnittet, så det er veldig store forskjeller.

Skole 3: Informant 3.5 sier at de organiserer undervisningen av Romelever slik:

Vi laget grupper ut fra mestringsnivået deres, men de var med i alle de estetiske fagene i klassene. I de estetiske fagene er det mye språk og sosial læring, da ville vi veldig at de var i klassen. Men i de tyngste fagene hvor det var regning, norsk, engelsk og naturfag, så vi at de falt utenfor, fordi de ikke hang med. Da tok vi Romelevne ut i grupper hvor de fikk være sammen og jobbe med prosjekter. I skriving og lesing og hadde de eget opplegg. Vi omdisponerte personalet slik at det var en voksen som jobbet med Romelevne noen timer hver dag eller hadde grupper. Tidligere i høst hadde en lærer Romelevne i timeplanen sin, og i år da vi fikk så veldig mange, så vi at vi trengte to ansatte som delte en full stilling, så vi har en voksen hver dag på Romelevne.

Diskusjon: Organisering

Som vist, organiserer skolene undervisningen av Romelevne litt forskjellig:

Ved skole 1 ser informantene ikke behovet for et særskilt opplegg når det kommer til organisering av undervisningen for Romelevne, utenom de generelle forutsetningene man har å forholde seg til når det handler om tilpasset opplæring, eventuell spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Det kan være ulike grunner til at skole 1 legger så mye vekt på at Romelevne ikke er noe annerledes enn andre elever. Det kan ha med grad av fravær, samarbeidet med foreldrene og kompetansen de har på skolen. Den måten skole 1 organiserer undervisningen på stemmer godt overens med den generelle tanken om inkludering i skolen.

Informantene ved skole 2 sier at de tar Romelevene ut av den ordinære undervisningen, særlig på mellomtrinnet. Det kan drøftes dit hen at Romelevene ved skole 2 har mindre kontakt med primærklassen sin i forhold til Romelevene ved skole 1. Informant 2.3 sier at de gjør dette for å styrke de grunnleggende ferdighetene deres, med fokus på lese og skriveopplæring. Informantene her understreker at de i utgangspunktet skulle ønske at Romelevene kunne følge sine ordinære klasser hele tiden, men at de på grunn av lave faglige prestasjoner finner det vanskelig å gi et godt nok undervisningstilbud kun gjennom tilpasset opplæring.

Informant 3.5 ved skole 3 sier at Romelevene deltar i ordinær undervisningen når klassen har estetiske fag. Dette er et bevisst valg fordi her mener informant 3.5 det skjer mye sosial og språklig læring som er bra for deres Romelever. Dette stemmer godt overens med forskningen til Deasy (2002) som har målt effekten av hvordan estetiske fag bidrar til en positiv utvikling innenfor lese- og skriveferdigheter, språkutvikling og matematikk. Her skal det i midlertidig nevnes at det er lite forskning knyttet direkte til norske forhold, men det er troverdig at det er en viss overførbarhet (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsen, 2010).

Det som kanskje er en bidragsfaktor til at skole 2 og 3 ikke snakker om tilpasset opplæring versus spesialundervisning for sine Romelever, er at deres Romelever har høyt fravær. Dette gjør at det er vanskelig å få til utredning gjennom PPT og eventuelt der få et vedtak om spesialundervisning. utfordringer med fravær vil bli drøftet senere. Man ser at både skole 2 og 3 har cirka dobbelt så mange Romelever som skole 1. Det fremkommer også at skole 3 ikke hadde forberedt seg på å få så mange Romelever dette skoleåret, noe som kan forklare at de ikke hadde satt av nok ressurser fra starten av.

Samtlige av skolene understreker at det er store variasjoner og at det er noen Romelever de nesten ikke trenger å tilrettelegge for, utover det man gjør for andre elever.

Drøfter en hvordan de ulike case-skolene organiserer undervisningen for Romelever opp mot teori om segregering, assimilasjon og integrasjon, kan det hevdes at skole 1 er den skolen som segregerer Romelevene minst, mens ved skole 2 og 3 forekommer det segregering i form av at Romelevene blir tatt ut og undervist i egne grupper. Segregering, i form av at Romelevene blir tatt ut av ordinær klasse, trenger ikke nødvendigvis å være negativt. Drøfter man denne typen segregering opp mot prinsippet om en likeverdig og inkluderende skole, kommer det frem i definisjonen at opplæringen skal være tilgjengelig for alle. Når

Romelevne får for lite læringsutbytte i ordinær klasse, kan det hevdes at de ikke har tilgang på den samme læringsutvikling som sine medelever. En løsning er å ta dem ut og gi en bedre tilpasset undervisning og styrke lærertettheten. Dette kan føre til at de ved et senere tidspunkt kan ta del i ordinær undervisning på samme måte som sine medelever.

4.3 Økonomisk støtte

Alle skolene som mine informanter representerer, får stimuleringsmidler fra Oslo Kommune gjennom Utdanningsetaten. Dette er midler som er øremerket Romelever.

Skole 1: informant 1.2 sier de bruker den økonomiske støtten til å:

...kjøpe inn ting til biblioteket, kanskje ekstra læremidler, det kan være ekstra assistenthjelp, det kan være at de trenger ekstra forsterket norsk utover det som eventuelt er vedtaket. Det kan være at noen av barna har ekstra behov for forsterket spesialundervisning. Det er klart at den økonomiske støtten gir oss litt romslighet, fordi akkurat nå er vi i en litt anstrengt økonomisk situasjon. Men den kompetansen vi har bygget opp på Rom, tar vi jo vare på for det om økonomisk støtte skulle utebli.

Da jeg spør om de kunne tenke seg mer økonomisk støtte i arbeidet med Romelever svarer informant 1.1:

Vi har ønsket oss mer penger som kunne ha bli brukt til elever som kommer midt i et skoleløp. Det gjelder minoritetsspråklige elever som kommer rett fra landet sitt og hit og Romelever som starter midt i skoleåret. De kommer i en mottaksklasse først og det kan jo Romelever også gjøre. Jeg skulle gjerne hatt mer lærerressurser når de kommer fra mottaksklassen for å kunne intensivere undervisningen, så de kunne ta igjen noe av den tapte skolegangen. Fordi det vi ser er at de hullene bærer de preg av hele tiden, det er vanskelig.

Skole 2 ved Informant 2.4 sier at pengebevilgningen fører til at de kan:

Opprettholde ganske mange timer per uke gjennom året med ekstraressurser til gruppa slik at Romelevne prioriteres.

Videre understreker informant 2.3 behovet for stimuleringsmidler:

Jeg synes det er en forandring etter at vi fikk inn en ekstra lærer på de ressursmidlene, det er flere Romelever som har lært seg å lese og å telle lengre. Det blir jo opp til hver enkelt skole om de velger å ta penger fra et annet sted for å prioritere Rom, men jeg håper selvfølgelig at man ser behovet av ressursene. Jeg ser at det funker å gi dem mye oppmerksomhet, ha tett oppfølging, det gir veldig god uttelling.

Ved **skole 3** understreker informant 3.5 også behovet for økonomisk støtte:

Sånn rent faglig kan det bli vanskelig uten økonomisk støtte, fordi de har jo ikke noe vedtak om spesialundervisning, så de får ikke tildelt noen ressurser så fremt de ikke er

meldt opp da, men det er jo vanskelig når de faller ut av systemet halvårlig, så vi er avhengig av ressursene for å kunne gi det beste tilbudet!

Diskusjon: Økonomisk støtte

Når en elevgruppe har så store faglige hull som Romelevene kan ha, har det vist seg at tett oppfølging er et viktig stikkord i arbeidet med å inkludere Romelevene. Dette kan føre med seg ekstra kostnader.

Ved skole 1 kommer det frem at de bruker de øremerkede midlene til læremidler, som for eksempel til PC-er. Informant 1.1 sier imidlertid at de ser behovet for ekstra ressurser når elever kommer midt i skoleåret. De kunne derfor ønske seg midler til å sette inn ansatte som kunne intensivere undervisningen over en periode.

På skole 2 har de to fulltidsansatte i hver sin 100 prosent stilling som jobber med Rom. Der tar den ene seg mest av oppfølging og samarbeid med foreldre, og den andre tar seg mer av det faglige. De fremhever at de ser resultater både når det kommer til det faglige og på et bedret samarbeid med foreldrene etter at de satte inn ekstra ressurser. Skole 3 har to personer i hver sin 50 prosent stilling som jobber med det faglige tilbudet til Romelevene. Sosiallærer og inspektør ved skolen har ansvaret for kontakten med foreldrene til Romelevene.

Skole 2 og 3 bruker nok mer direkte ressurser på Romelever enn skole 1, men det kan henge sammen med det høye fraværet hos Romelevene ved skole 2 og 3, og at de derfor ser behovet for tett oppfølging når de først er på skolen.

Skole 3 sier også at de bruker mer ressurser i vinterhalvåret på Romelevene. Grunnen til det er at Romelevene da i større grad er på skolen.

4.4 Holdninger til Rom

Storsamfunnets holdninger til Rom har tradisjonelt sett vært svært negative. I denne kategorien skal jeg presentere funnene som omhandler hvilke holdninger elever, foreldre og de ansatte har til Romelever. Dette er en viktig kategori som sier noe om i hvilken grad Romelever har mulighet til å bli inkludert i elevfellesskapet.

Mobbing

Skole 1: Informant 1.2 viser til negative episoder da Romelevne ble tilbakeført etter en periode med hjemmeundervisning. Jeg kommer til å nevne hjemmeundervisningen av Romelevne på skole 1 senere i kapitlet. Informant 1.2 sier:

Til å begynne med, hadde vi noen episoder, særlig knyttet til de eldste. De hadde hatt hjemmeundervisning over lang tid og hadde derfor ikke hatt så mye kontakt med samfunnet. Rombarna hadde vokst opp ganske beskyttet i forhold til å være i større klasser og barnesammenhenger med barn med forskjellig bakgrunn. Derfor måtte de lære den sosiale kompetansen. Videre var det en utfordring med storsamfunnet eller resten av skolesamfunnet, når det gjaldt holdninger knyttet til Rom. De andre elevene var ikke alltid snille mot Romelevne.

Informant 1.2 går så over til å fortelle litt om hvordan de løste utfordringen:

Vi løste det på den måten at alle hadde tid nok, sosiallæreren hadde tid, jeg hadde tid og rektor hadde mye tid. Rektor var kjempeflink til å gi anledning og tid til å snakke gjennom når noe hadde skjedd. Han innkalte til dialogmøte med aktuelle foreldre, og vi hadde ved en anledning også politikontakt til skolen. Det syns jeg har fungert bra, og vi fikk ordnet opp. Det kan oppstå episoder nå også, men om det er episoder fordi de er Rom eller bare elever, er vanskelig å si, fordi alle elever kan være utsatt for krevende atferd, fordi barn er barn.

Informant 1.1 ved samme skole forklarer den mobbingen de opplevde ved å si:

Det er jo holdninger i befolkningen mot Rom. Det kan gi utslag gjennom foreldrene til andre elever og at de overfører fordommer til barna sine...

Siden det har vært en del negative og til dels diskriminerende ytringer den siste tiden angående tilreisende Rom, ønsket jeg å undersøke om skolene har merket noen oppblomstring av negative holdninger til Romelevne den siste tiden. Informant 1.2 svarer følgende på spørsmålet:

...jeg har ikke registrert noe mer direkte mot Romelevne, men jeg merker at Romforeldrene tidvis kan være såre. De er opptatt av at vi skal skille mellom norske Rom og tilreisende Rom...

Skole 2: Informant 2.3 sier følgende på spørsmålet om de opplever at Romelever er mer utsatt for mobbing enn resten av elevgruppen:

Det er et spørsmål jeg har tenkt veldig mye på siden jeg startet her. Jeg trodde kanskje det skulle ha vært mer. De sier ganske ofte at de blir mobbet for at de er sigøynere eller at elever kaller dem sigøynere, men jeg tror ikke alltid det er helt riktig. Jeg føler kanskje det er som å bli mobbet for at man er fra Somalia eller Pakistan på samme måte som å være sigøyner. Jeg føler ikke de skiller seg ut, ikke i løpet av denne tiden jeg har vært her...

Skole 3: Informant 3.5 sier at de har hatt opplevelser med mobbing av Rom ved skole 3.

Informanten sier følgende om situasjonen:

Vi hadde en litt lite hyggelig opplevelse nå i vinter da vi fikk så mang Romelever. Romelevene flokket seg sammen i skolegården. Da observerte de som hadde inspeksjon og vi andre som har fulgt med, at de andre elevene plutselig talte om Romelevene, som de, de derre. De glante på Romelevene, noe som kanskje ikke var direkte mobbing, men elevene oppførte seg litt annerledes enn normalt.

Videre spurte jeg ” Kan du utdype hvorfor du tror dette skjedde?”. Informanten svarte da følgende:

Det handler mye om skolens regler, om å følge skolens regler og rutiner. Vi så at Romelevene snudde litt opp ned på skolen. Vi har melke- og fruktordning. Da Romelevene startet på skolen, så ble det stjålet melk og frukt. De tøyde på en måte reglene ved skolen, noe de andre elevene mislikte. Da tok vi tak i det og jobbet inn skolens regler med Romelevene. Det med å få inn skolehverdagen og følge skolens rutiner sånn som de andre barna gjør, er veldig essensielt for ikke å skape forskjeller.

Konfliktnivå

Jeg spurte informantene om de mente det var et høyere konfliktnivå rundt Romelevene i forhold til de andre elevene ved skolen:

Skole 1: Begge informantene her sier at de ikke mener at det er noe høyere konfliktnivå for Romelevene enn for resten av elevgruppen. De sier videre at konflikter skjer, men det gjør det generelt med elever.

Skole 2: Informant 2.3 svarer følgende på det spørsmålet:

Nei, det var også en tanke jeg satt med på forhånd, at konfliktnivået kanskje var høyere blant Romelever. Det handler litt om hva jeg hadde lest før og kanskje fått en forståelse av.

Skole 3: informant 3.5 sier at det kanskje har vært litt mer konflikter rundt Romelevene, men at det kan handle om:

...språk og det å forstå sosiale koder, samtidig som vi har undret oss litt på hvordan de føler det å komme hit, og kanskje ikke mestre språket, ikke mestre fagene. Komme inn i en kultur midt i året, og det er ganske tøft for dem. Det har vært litt konflikter rundt dem, det har det.

Diskusjon: Holdninger til Rom

I radiodokumentaren på NRK P2 (a. Engen, 12.01.13) sa Romeleven som ble intervjuet, at han ofte fikk slengbemerkinger fra medelever fordi han var Rom. Han kunne fortelle at

dersom noe ble stjålet fra skolen, kunne han få skylden for det, selv om han selv hevdet at han var uskyldig. I følge Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) ble det tidligere i oppgaven også henvist til at Romforeldre frykter at barna deres skal bli utsatt for mobbing og diskriminering i møte med skolemiljøet.

Ved skole 1 kan mobbing av Romelever drøftes gjennom det informant 1.2 sier var utfordringen da Romelevne ble tilbakeført til skolen etter en lengre periode med hjemmeundervisning. Det de så var at Romelevne manglet kompetanse og erfaring på å forstå de sosiale kodene på skolen. Det ble derfor et mål for skolen å lære Romelevne den sosiale kompetansen som var nødvendig for å kunne takle denne utfordringen. Rent konkret løste de det gjennom å avsette tid nok fra sosiallærer, inspektør og rektor. Det ble innkalt til dialogmøte med de aktuelle foreldrene, samt at det forekom kommunikasjon med politikontakten. Informant 1.2 fremhever dette som vellykkede tiltak og at det løste utfordringen.

Dette kan drøftes opp mot sosial kompetanse som det ble redegjort for i teorikapitlet. Der kom det frem at norske barn som regel blir forberedt på skolegang fra tidlig alder gjennom oppdragelsen og ved det å gå i barnehagen. Barn lærer sosiale koder i lek med andre barn, men også i interaksjon med voksne. Det ble også vist til at i Romkulturen tar man ikke hensyn til barns egne behov på samme måte som i norsk kultur.

Informant 2.3 ved skole 2 sier at da hun startet i jobben hadde hun forventet at det skulle være mer mobbing av Romelever enn hva det er. Dette begrunner hun i hva hun har lest og hørt tidligere om negative holdninger til Rom.

Ved skole 3 viser informant 3.5 til eksempler på at Romelevne brøt skolens regler og dermed utfordret toleransen til sine medelever. Informanten sier at det kunne handle om språkutfordringer og at Romelevne ikke forsto de sosiale kodene på lik linje som sine medelever. Det kan ses på som en kulturkonflikt som kan oppstå når to kulturer møtes. Dette kan ses i sammenheng med det som skjedde på skole 1 da Romelevne ble tilbakeført etter en lengre periode med hjemmeundervisning.

4.5 Fravær: ”Romelever er borte hver tredje dag”

Høyt fravær er et tema det er vanskelig å komme utenom når man snakker om Romelever. I følge tall fra Utdanningsetaten er Romelever borte fra skolen i snitt hver tredje dag (b. Engen, 12.01.13). Jeg har også stilt spørsmål om fravær til informantene. Jeg har blant annet spurt om de mener tallene fra Utdanningsetaten stemmer overens med deres skoles fraværstatistikk.

Skole 1: Informant 1.1 kjenner seg ikke igjen i tallene fra Utdanningsetaten og svarer følgende:

Romelevene på barneskoletrinnet har ikke noe større fravær enn et hvilket som helst annet barn. De følger undervisningen daglig, og det er jeg veldig klar på. De har kanskje litt høyere fravær i forbindelse med sykdom, hvor foreldrene kanskje vil ha barna hjemme litt lenger enn normalt når de er syke, men det har jeg ikke noe belegg for å mene noe om. Men her syns jeg foreldrene er ekstremt flinke til å gi beskjed, de ringer til kontoret eller ringer til meg og ber meg gi beskjed videre til kontaktlæreren.

Rominformanten svarte følgende om hvorfor hun trodde Romelever har høyt fravær utenom reiseprosedyren:

Det kan handle om at barna er syke. Barnet mitt har ikke vært sykt hele vinteren, men her om dagen trodde jeg at jeg skulle kjøre henne på sykehuset, hun spydde to ganger. Da velger man å holde barnet hjemme. Det kan jo bli en skam for henne om hun spyr i klasserommet. Hun blir fort skamfull, som for eksempel hvis hun spyr, så hun vil ikke at medelever skal se det. Jeg som mamma, velger da at hun skal være hjemme frem til hun er frisk. To dager var hun ikke på skolen, da ringte jeg til lærerinnen og sa i fra. Hun har ikke mye fravær fra skolen i det hele tatt. Blir barna våre syke, blir de ekstremt syke, men de er nesten aldri syke, men er de syke, så blir de veldig syke.

Informant 1.1 understreker at de ikke har utfordringer med fravær hos Romelevene og sier hvordan hun føler seg på møtene i regi av Utdanningsetaten:

Jeg har vært sånn ensom svale på disse store møtene hvor fravær er et ekstremt stort tema, og hvor jeg har gitt uttrykk for at vi også vil ha litt hjelp, fordi vi har dem faktisk på skolen.

Skole 2: Informant 2.4 sier følgende om fraværet:

... som regel er ikke elevene på plass før etter høstferien, og da er vi i oktober. Tradisjonelt sett reiser de i april, så tallene stemmer nok ganske bra. Det som det er store forskjeller på, er den perioden hvor de ikke reiser...

Skole 3: Informant 3.5 støtter det informant 2 sier. Videre vektlegger informant 3.5 følgende:

Jeg tror det er viktig for Romfolket å opprettholde sin kultur, og reiseperioden er en del av kulturen. Derfor holder de barna hjemme fra skolen i den perioden for det om mange av dem ikke reiser...

Rominformanten sier følgende som kan ses i sammenheng med det ovennevnte:

Vi har en tradisjon som vi har hatt i alle år. Når sommeren kommer, når våren kommer og snøen er borte, kribler det i kroppen, da skal vi ut! Det spiller ikke noen rolle, ingen kan stoppe meg. Det er noe som er tradisjonelt, det er noe vi bare må.

Informant 3.5 sier også at de har en utfordring med fravær når Romelevene ikke er i reiseperioden:

...er det kaldt så kommer de ikke, det skal så lite til før de blir hjemme. Vi setter inn ressurser og så kommer de ikke. Vi må derfor alltid lage en plan b for de ansatte som har Romelevene.

Videre fremhever informant 3.5 konsekvensene av fraværet:

Konsekvensen sosialt blir at de aldri kommer inn i miljøet. Det blir så ustabil at man nesten ikke regner med dem. Det er klart det gjør noe med det sosiale. Når de plutselig kommer, er det ikke alltid lett for elevene å skru på og inkludere dem..

Skole 2: Informant 2.4 understreker at det med vennskap på skolen kan være en utfordring:

Skolen skaper mye vennskap, er man mye borte forsvinner det litt for hver gang. Så man begynner litt på nytt igjen når de er tilbake. Når det gjelder det faglige ser vi helt klart at høyt nærvær gir en veldig god progresjon faglig, og stort fravær gjør at elevene blir hengende etter. Så fravær har mye å si faglig og sosialt...

Rominformanten: Når jeg spør om vennskap i forhold til norske barn sier hun at datteren hennes har norske venner, men at det ikke er normalt for Rombarn.

Jeg spør informant 2.3 om hva hun mener er konsekvensen av høyt fravær både når det gjelder det sosiale, faglige og klassemiljøet:

Det blir veldig tydelig for meg når du stiller disse spørsmålene, nå får jeg tenkt litt mer over det på en bedre måte. For det vi ser er de som er mye på skolen og har lite fravær, passer mye bedre inn i klassemiljøet. De leker sammen med de andre elevene, det virker som om de har forstått hvordan man går på skolen. Det stilles spesielle krav til å skole; hvordan man snakker med hverandre, oppfører seg og hvordan man følger regler. Det er ikke alle som lærer det hjemme. Det kreves at man forstår de sosiale kodene...

Informant 2.3 oppsummerte fraværsgrunnene slik:

...bakgrunnen for fraværet er reisingen for det første, for det andre er det mye sykdom og familieting. Da er de ofte borte over lang tid. I tillegg er det et miljø som har mye uroligheter i seg. Mange trusler innad i miljøet, det gjør at de holder barna borte fra skolen i frykt for at de skal bli kidnappet..

Rominformanten blir også spurt om urolighetene i miljøet og hvordan det påvirker familiene:

Ja, nå er det veldig spesielle omstendigheter, man har blitt skutt etter. For noen uker siden var det veldig hett. Det er mange som har tatt ut barna fra skolen og bare reist for å slippe hele Oslo. Som voksen går man rundt og er redd for at noe kan skje på skolen, kanskje de står utenfor døra og venter der. Det er mange ting som det også var før i tiden. Det kan også skje nå, man vil ikke som foreldre at det skal skje noe.

Skole 3: Informant 3.5 understreker også det informant 2.3 sier om at Romfamilien støtter veldig opp om hverandre ved for eksempel sykdom i familien. Informant 3.5 sier også at det mer spesifikt kan omhandle holdninger:

...det er lett å være borte fra skolen. Vi opplevde at det var veldig kaldt en periode og da var de borte hele uken. Hvis den ene er syk, så blir søsknene hjemme. De tar veldig vare på hverandre i Romkulturen, hvis bestefar er syk eller mormor, så er hele familien hjemme for å ta vare på den syke. Det handler jo om at de ikke har den holdningen til å gå på skolen som man har i norsk kultur.

Rominformanten svarte følgende om fravær og sykdom i familien:

Er det sykdom, er det dødsfall tar jeg ut barnet mitt. Da har man ikke tid til å tenke på skole.

Jeg spurte videre **Rominformanten** om skolene kunne gjøre noe for at det kunne bli lettere å sende barna på skolen i slike situasjoner:

Vi vil at barna våre skal være med når det er sykdom, dette er svaret for meg.

Skole 1: Siden skole 1 er en 1-10 skole og Romelevene har lite fravær, spurte jeg om de tror Romeleven kom til å fortsette på videregående skole. Informant 1.2 svarer følgende:

Jeg håper jo egentlig at vi hadde fått dem inn i et 13-årig løp, men det ser ut til at det er vanskelig...

Skole 2: Dette kan kanskje ses i sammenheng med det informant 2.3 sier:

Når Romelevene kommer i ungdomsskolealder, er det pubertetsfølelser som slår inn som foreldrene ikke alltid er like glad for. For eksempel det med kjærsteri og seksualundervisning gjør at de blir tatt ut, slik jeg har forstått det.

Rominformanten svarte følgende på spørsmålet om hvor lenge hun tror datteren hennes kommer til å gå på skolen:

Det må hun få velge selv. Jeg synes 10 år er veldig viktig, fordi det er den perioden de lærer mest. Deretter så får vi se. Jeg har kanskje litt annen interesse enn andre Rom. Jeg vil at barnet mitt en dag skal klare seg selv.

Videre tar jeg opp spørsmålet om pubertet med **Rominformanten** og om hvorfor de ofte tar ut barna sine så tidlig fra skolen:

...vi tar barna tidligere ut og spesielt jentene, guttene kan gå litt lengre på skolen. Vi vil ikke at jentene i 13-14 års- alderen skal finne på ting som ikke er rett i forhold til pubertetsfølelser og sånne ting. For oss er det viktig at barna ikke kommer i en posisjon hvor de kan gjøre noe galt. For eksempel når det skjer giftemål og jenta ikke er jomfru, kan det bli krig. I stedet for at det skjer, tar vi ut ungene våre tidligere ut så de slipper å bli glad i en vanlig norsk. Vi vil at vår tradisjon skal holde seg, fordi vi ikke vil at vår kultur skal dø ut. Lar vi våre barn gifte seg med norske og gifte seg som det passer dem, er det veldig dumt. Det er viktig for oss at jentene har nok skolegang til å kunne lese og skrive, da vil hun klare seg.

Informant 2.4 understreker også at det ofte er guttene som får gå lengst på skolen.

Fleksibilitet ved fravær i forhold til opplæringsloven:

Skole 2 ved informant 2.4 svarer følgende på spørsmålet om fleksibilitet når det gjelder fravær:

Opplæringsloven gir ikke noe annen fleksibilitet enn at rektor kan innvilge inntil 14 dager eller 10 skoledager av gangen, men frem til nå har det vært sånn at man kan innvilge fri flere ganger i løpet av året...

Skole 3 ved informant 3.5 sier:

Altså, vi noterer fraværet og melder fra til de instansene vi skal, på lik linje som for alle andre.

Skole 1: Informant 1.2 sier videre at:

Elevene møter til undervisning hver dag, de har svært lite fravær. Vi har et godt fungerende samarbeid med familiene og er åpne på at samme regler som gjelder alle elever i Oslo skolen også gjelder for deres barn. Det har vist seg å fungere godt her. Romfamiliene er som alle andre familier her ved skolen, de er forskjellige. Det blir derfor viktig å møte familiene ut fra de enkelte familiers forutsetninger og behov. Det er ingen forskjell mellom Rom og andre minoritetsgrupper, nasjonale minoriteter eller såkalte etnisk norske familier. Som skole snakker vi mye om hvor viktig det er for elevens læring og resultater at de møter på skolen hver dag og ikke har avbrudd i skolegangen.

Informant 1.2 sier videre:

Men det går an å snakke. I fjor var det snakk om at Romfamiliene skulle ut å reise. Da sa jeg at da er det lurt at dere reiser sånn at dere ikke må søke fri mer enn ti skoledager før skoleslutt, eller eventuelt ti skoledager i det nye skoleåret. Dette gjelder også andre grupper ved vår skole. Samtidig understreket jeg at det er kjempeviktig at barna ikke går glipp av skolegang.

Rominformanten: Når jeg spør om hvordan skolene møter henne når hun ønsker å ta ut datteren sin sier hun følgende:

De er positive. Jeg sier at barnet mitt får gå på skolen fra begynnelsen av skoleåret til nesten slutten. Vi bruker å komme tilbake cirka 14 dager ut i skoleåret. Men det er

forskjell fra folk til folk. Fordi det er noen som reiser utenlands og noen reiser til Sverige.

Rominformanten svarer følgende på spørsmålet om barna får med seg lekser og oppgaver for fraværsperioden:

I forfjor ville jeg at barnet mitt skulle ha med skoleting på reisen. Jeg vil at barnet mitt skal lære. Jeg spurte selv om hun kunne få med litt ekstra lekser mens vi var ute, fordi jeg kan sitte med barnet mitt og hjelpe henne. Jeg legger merke til at det er mange Rombarn som får hjelp ute i vognene, det er ikke sånn at de ikke kan lese og skrive. Det er ikke sånn at voksne virkelig er analfabeter, det fins dem som er det, men det fins dem som ikke er det. Noen er virkelig flinke og bruker et par ganger i uka og setter seg sammen med flere unger på benker eller rundt et bord og får dem til å gjøre lekser.

Rominformanten sier videre at Rom burde få tilbud om assistentkurs, det begrunner hun i:

... da vet vi litt mer om skole og hvordan man skal oppføre seg med barn slik at de får bedre læring. Når vi er på reise vil vi være i fred. Vi reiser fra alt som heter norsk for å være med vår egen familie. Derfor syns jeg tiltaket om Rom-skoleassistenter er lurt. Jeg syns man kan gjøre det slik at foreldrene eller noen som er veldig flinke, kan utdanne seg til assistenter. Da kan man tilby familiene at den personen er med og fungere som lærer for barna.

Diskusjon: Fravær

I følge Engebrihtsen & Lidén (2010) går flere Rombarn på skolen, men de reiser spørsmålet: ”går de på skolen fordi foreldrene er redde for å miste omsorgen for barna eller bli fratatt sosialhjelp og støtteordninger?” (s. 207). De sier videre at siden 2010 er det kun to som har fullført videregående skole. Her skal jeg diskutere fravær. Jeg vil først drøfte forskjellene på case-skolene når det gjelder utsagnet ”Romelever er bort fra skolen hver tredje dag”. Videre vil jeg dele det fraværet i undertemaer: *Grunner til fravær, utfordringer ved fravær og forslag til tiltak mot fravær.*

- **”Romelever er borte hver tredje dag”**

Ved skole 1 kjenner ikke informantene seg igjen i tallen til Utdanningsetaten som sier at Romelever er bort hver tredje dag. Informant 1.1 sier at deres Romelever er mer eller mindre bofaste når det er skole, og at de legger reisingen til skoleferien. Det gjelder ikke Romelevene ved skole 2 og 3. Der sier informantene at Romelevene reiser, eller holdes hjemme i perioden fra mars/april og frem til ca. etter høstferien. Tallen fra Utdanningsetaten stemmer overens med fraværsstatistikk deres. Videre sier informantene ved skole 2 og 3 at det er varierende hvor mye fravær Romelevene har i den perioden de er bofaste i Norge.

- **Fravær på grunn av kultur og tradisjoner**

Nomadisk liv

Den første grunnen til fravær det blir vist til ved skole 2 og 3, handler om at Rom tradisjonelt sett lever et nomadisk liv. Dette er noe informant 3.5 understreker når hun sier at hun tror det er viktig for Rom å opprettholde de nomadiske tradisjonene, og at det er sterkt bundet til egen kultur. Rominformanten bekrefter det informant 3.5 sier, og sier videre at når våren kommer er det ingen som kan stoppe dem, da skal de ut å reise. Rom sitt behov for å reise i sommerhalvåret kan også handle om at de er redde for å bli assimilert i det norske samfunnet. Dette er et funn som blir støttet i hovedfagsoppgaven til Bay (2001) hvor det kommer frem at romforeldrene er redde for barnas fremtid og romkulturens eksistens. Bekymringen blir begrunnet med at om barna slutter å ivareta egen kultur, gjennom verdier, symboler og tradisjoner, vil romkulturen stå i fare for å dø ut. En informant i prosjektet til Bay (2001) understreker det med å si: ”Vi blir ingenting hvis vi mister våre barn” (s. 97). Det kan derfor forklare noe av grunnen til at noen Rom trosser opplæringsloven og reiser, eller holder barna hjemme i reiseperioden, for å opprettholde sin kultur.

Det nomadiske livet er vanskelig å forene med det norske samfunnet. I Norge har vi, i følge opplæringsloven § 1-2, skoleplikt for barn i grunnskolealder. Det er derfor en utfordring å tilrettelegge for mennesker som har en kultur som bygger på nomadiske tradisjoner.

Drøfter man den nomadiske tradisjonen opp mot rettigheten Rom har ved å være en *nasjonal minoritet*, kan det hevdes at skolene burde få mulighet til å tilrettelegge for det reisende livet. I følge opplæringsloven kan rektorer kun innvilge inntil 10 skoledager fri for sine elever. Får Rombarna for høyt fravær, har Utdanningsetaten laget en tiltaksplan (2005) Det betyr i prinsippet at det er mange Osloskoler som sender meldinger til NAV og barnevernet angående Romelevers fravær hvert år. Det betyr ikke nødvendigvis at omsorgen er dårlig for Rombarna, men at fraværet er for høyt. Hvis konsekvensen av dette er at familien bryter helt med skolen, kan det hevdes at det vil være til barnets fordel om rektor skjønnsmessig kunne ha innvilget ytterligere tillatelse til fravær, hvis det hadde sikret at Rombarna var noe mer på skolen. Det ville i så fall bli gjort ut fra en tanke om at litt skolegang er langt bedre enn ingen, og at det gis mulighet for å kunne tilrettelegge for skolegang mens barnet er på reise. Skoleplikten er viktig å ivareta, men med en gruppe som Rom, som har liten tradisjon for

skolegang, er det fornuftig å gå sakte frem og bygge tillit og minske frykten for at vårt samfunn skal assimilere deres kultur.

Pubertet

Det kommer frem gjennom informantene at særlig jenter blir tatt ut av skolen før pubertetsalder. Rominformanten forklarer hvorfor dette skjer ved at de er redde for at kulturen deres skal dø ut, og at jentene kan falle for fristelsen til å bli sammen med en norsk gutt. Det fremheves også hvor viktig det er at jentene er jomfruer når de gifter seg innenfor tradisjonen. Det kan også ses i sammenheng med tradisjonen for arrangerte ekteskap som har blitt vist til i innledningskapitlet.

Informant 2.3 viser til at Romforeldrene ikke ønsker seksualundervisning for sine barn. Rom er ikke i en særstilling når det gjelder motstand mot denne undervisningen. Andre minoritetsforeldre stiller seg ofte også kritiske, derfor bør dette være et kjent fenomen for skolene.

- **Fravær utenom reiseperioden**

Sykdom

Skolene merker når det er sykdom i en Romfamilien. Barna blir da ofte holdt hjemme for å støtte den syke og vise medfølelse. Rominformanten forklarer fravær i forbindelse med sykdom med at fokuset ikke er å få barna på skolen når noen er syke. Dette er noe som står sterkt i kulturer med kollektivistiske familietradisjoner.

Informant 1.1 sier at når Romelever er syke er de muligens litt lengere hjemme enn hva som er normalt for andre elever. Rominformanten støtter uttalelsen til informant 1.1 og sier at Rombarn blir ekstra syke når de først blir syke. Det er i utgangspunktet en selvfølge at man holder et barn hjemme når det er sykt, men her er det ulik vurdering av hva det vil si å bli frisk igjen. Dersom det stemmer at det er et problem at Romelever er lengre hjemme ved egen sykdom enn det som er normalt, kunne det eksempelvis være formålstjenlig med opplæring i dette temaet i Voksenopplæringen.

Et annet poeng er at flere av mødrene til Rombarna er alenemødre. Dette kan vanskeliggjøre å følge barna på skolen om for eksempel søsken er syke. Flere av Rombarna ved skolene bor

langt unna. Det betyr at de trenger å bli fulgt til skolen. Her kan et forslag til tiltak være å hente barn hjemme med for eksempel minibuss når slike situasjoner oppstår.

Uroligheter i miljøet

Informant 2.3 sier at fraværet også kan handle om uroligheter i miljøet. Den siste tiden har det i følge media, vært drapsforsøk i Rom-miljøet. Det har blant annet vært en hendelse hvor det ble skutt mot en leilighet der det befant seg barn. I denne forbindelsen har blant annet en rektor og Romlosen vært ute i media og sagt at når slike alvorlige ting skjer, kommer enkelte Romelever ikke på skolen (Skogstrøm, 2013). Dette stemmer overens med beskrivelsene til mine informanter. Frykten for at barna skal bli kidnappet, eller at personer fra Rom-miljøet kan skade dem, er forståelig. Ny konflikter bygger ofte på gamle. Mitt arbeid med denne oppgaven har blitt påvirket av urolighetene. Rominformantene som hadde sagt seg villig til å stille opp, trakk seg av frykt for konflikten. Det er noe av grunnen til at det bare er en Rominformant i denne oppgaven. Rominformanten støtter det informantene fra skolene sier om urolighetene i miljøet, og at mange reiste tidligere enn normalt i år for å komme seg unna konflikten.

Holdninger

Informant 3.5 mener at noe av fraværet utenom reiseperioden kan handle om holdninger til det å gå på skolen. Dette begrunner hun med at når det for eksempel er kaldt ute, kommer ikke Romelevne på skolen. Dette kan settes opp mot uttalelsen til Millon (b, Engen, 12.01.13), som selv har Rom bakgrunn, og hva hun sa i et intervju til NRK:

Barna lever med oss i voksenlivet. Så lenge vi ikke har noen jobb er vi oppe kanskje til klokken to på natten, og barna er med oss. Da er det ingen mamma som vekker sitt barn klokken 7 om morgnen og det er 10 minus grader ute. For moren har heller ikke gått på skolen, og heller aldri blitt til noe. Så det blir en ond sirkel (hentet fra: <http://www.nrk.no/programmer/radio/radiodokumentaren/1.10864811>).

To informanter har nevnt at Romfamiliene ikke benytter seg av kollektivtransport, og at barna derfor er avhengig av foreldrene for å komme seg frem og tilbake. Informantene ved skole 1 fortalte at det til å begynne med var vanskelig å få med Rombarna når de skulle bruke kollektivtransport på klassens utflukter. Romforeldrene ønsket heller å kjøre barna selv og være med på utflukten. Skolen tillot dette til å begynne med, men da foreldrene ble tryggere, fikk elevene reise sammen med de andre.

Rominformanten sier også at hun ikke ønsker at barnet hennes skal ta buss til og fra skolen. Dette begrunner hun med at det kan være farlig, men også med at hun heller ikke ser poenget i at datteren skal stå ute å fryse for å vente på bussen når hun kan bli kjørt. Det Rominformanten sier her, er i og for seg forståelig når man tenker på hvordan de ser på barna. I Norge er vi opptatt av at barna skal bli selvstendige, og at vi derfor oppfordrer dem relativt tidlig til for eksempel å ta bussen til og fra skolen, slik som ved skole 1.

Dette kan ses i lys av kronikken til Abrahamsen (12.01.13) hvor han reiser spørsmålet: ”Er det ikke vår oppgave å hjelpe Rom til å forstå at skolen er et gode for barna deres?” Spørsmålet kan drøftes opp mot holdninger, fordi Rom har så liten tradisjon for å gå på skole, og derfor trenger en holdningsendring i forhold til å se viktigheten av å gå på skole. En del av dette endringsarbeidet må skolene gjøre gjennom å bygge opp foreldrenes tillit. Tiltak for å få til dette har blitt nevnt tidligere ved viktigheten av kontinuitet blant personalet som jobber med Rom.

En annen utfordring ved holdninger er at Rom anser skolen som en gaze-arena, altså ikke Rom sin arena. Dette støttes av magistergradsoppgaven til Lidén (1990), hvor hun sier at Romelevne ”forholder seg til skolebygningen og skolens respektive elever som en del av gaze verden. Lærerne er gaze. Det etniske aspektet ved møtet i klasserommet synes å være tilstede, og underliggende for hvordan samhandlingen mellom lærer og elev forgår” (s. 223). Dette forklarer Lidén (1990) videre med at Romelevne må motta beskjeder og rette seg etter hva læreren sier. Utfordringen er at læreren blir ansett som gaze og derfor har Romelevne ofte vanskeligheter med å godta at læreren definerer situasjonen.

• **Utfordringer med fravær**

Et annet viktig drøftingsaspekt er hvordan fraværet påvirker Romelevne sosialt og skolemiljøet for øvrig.

Sosiale

Informant 2.3, 2.4 og 3.5 fremhever at det sosiale kan være en utfordring for Romelevne når de er så mye borte. Informant 3.5 sier at medelevene slutter å regne med dem, og når de først kommer, er det vanskelig å inkludere dem. Det kan også handle om at det er en del sosiale koder man må forstå og forholde seg til i lek med andre. Man har ofte sett at

minoritetsspråklige barn må lære seg disse kodene, fordi man har forskjellig kultur i lek. Når Rombarna har så høyt fravær, kan det være vanskelig å komme inn og forstå den sosiale konteksten i leken i for eksempel friminuttene. Dette er noe informant 2.3 understreker når det vises til en sammenheng mellom at jo mindre fravær Romelevne har, desto bedre er de inkludert i skolemiljøet. I en dialog med informant 3.4 i etterkant av intervjuet, viste hun til et eksempel fra en tur med Romelevne. Noen jenter løp bort til et fremmed, lite barn og løftet det opp og begynte å leke voldsomt med barnet. Dette var noe som sjokkerte moren, men for jentene var dette naturlig. Eksempelet er slående når det kommer til å beskrive forskjeller i sosiale koder hos Rom og hos majoritetsbefolkningen.

Vennskap

Informant 2.4 sier at skolen er en viktig arena for å skape vennskap. Når Romelevne er mye borte, er det vanskelig for dem å komme inn i miljøet. De andre elevene ved skolen regner på en måte ikke med Romelevne. Dette er også noe Rominformanten understreker ytterligere når hun sier at det er få Rombarn som har andre venner utenom miljøet.

Å danne vennskap med andre enn Rombarn kan også forklares ut i fra en gaze-forståelse, at Rombarn anser sine medelever som gaze og derfor ikke ønsker å leke med dem.

- **Fleksibilitet**

Når det gjelder fleksibilitet i forhold til fravær hos Romelevne, mener alle informantene at de ikke forskjellsbehandler Rom i forhold til andre. De forholder seg til opplæringsloven og følger de samme prosedyrene som er fastsatt fra myndighetens side dersom fraværet blir for høyt. Det betyr at det Grande (nr. 90, 2011-2012) la frem i sin interpellasjonen der hun sier at enkelte skoler i Oslo bryter norsk lov når det gjelder hvordan de behandler skolefraværet for Rom, ikke stemmer overens med mine informanternes inntrykk. Det som imidlertid blir fremhevet er at dialogen med foreldrene må være god og at skolene prøver å tilrettelegge også ved reising. Rominformanten sier at de prøver å tilpasse dette ved datterens skole.

- **Tiltak**

Rominformanten skisserer et mulig tiltak for en lærings situasjon når barna er på reise. Hun ønsker at Rom skal følge et assistentkurs i regi av Voksenopplæringen slik at de kan ha opplæring med barna på reise. Romassistenter i skolen er, som tidlige nevnt, prøvd ut i

Sverige og har gitt gode resultater. Dette tiltaket støttes av Millon i intervjuet til NRK (b. Engen, 12.01.13), hvor hun sier følgende: ”Det viktigste er at det vi gjør for rom, er med rom. Det er vi flinke på i Sverige, derfor ansetter vi rom i barnehager og som skoleassistenter slik at vi får forbilder” (<http://www.nrk.no/programmer/radio/radiodokumentaren/1.10864811>). En forklaring på at dette kan fungere, er at Romassistenter har Rombakgrunn og derfor ikke blir ansett som gaze. Samarbeider skolens personale godt med en Romassistent, vil dette kunne styrke lærernes rolle overfor Romelevne.

Reiser ikke familiene bort i reiseperioden, kan et eksempel på løsning være å gi dem hjemmeundervisning. Samtidig kan det være en utfordring å få dette til på en god måte, noe som blant annet har vist seg ved skole 1. Der hadde foreldrene selv ansvaret for opplæringen hjemme over en lengre periode. De faglige resultatene ble for dårlige, og Romelevne måtte tilbakeføres til skolen. Hjemmeundervisning er også et eksempel det er vist til i Handlingsplanen, men det blir sett på som en utfordring å få til på grunn av tilsyn og regelverk. Handlingsplanen ser dette i sammenheng med at foreldrene har et lavt utdanningsnivå og dermed har utfordringer med å følge opp barna på det faglige. Det er flere Romforeldre som har ønsket hjemmeundervisning for sine barn, fordi de opplever at det er utrygt å sende barna sine på skolen, selv om barna gir uttrykk for at de trives på skolen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Gjennom det informant 1.1 sier om hvor gode foreldrene til Romelevne er til å si i fra ved fravær, kan det tolkes dit hen at samarbeidet skole-hjem er godt. Et godt samarbeid med foreldrene til Romelevne er et viktig stikkord i utfordringen med å minske fraværet hos Romelevne

4.6 Faglighet

Alle informantene mener at faglige mangler er den andre store utfordringen i tillegg til fraværet. Under kategorien organisering, kom det frem at skole 2 og 3 bruker ressurser på ansatte som jobber direkte med Romelever blant annet på grunn av svake faglige prestasjoner. Dette er noe av grunnen til at *faglig* har blitt en egen kategori.

Tapt skolegang er en naturlig forklaring på de svake faglige prestasjonene. Som nevnt tidligere, handler det om fravær generelt i løpet av skoleåret som ved skole 2 og 3, eller at det kan være tap av skolegang ved et tidligere tidspunkt, slik som ved alle skolene.

Skole 1: Informant 1.1 sier at den faglige utfordringen er tilstede hos Romelevnene:

...de har ikke den bakgrunnsskolen som andre elever, enkelte har for eksempel ikke 1.2. 3. 4. 5. klasse. Sånn at det er en utfordring både for skolen og for dem..

Skole 2: Informant 2.3 sier følgende om de faglige hullene hos Romelevnene:

Vi ser at de klarer å henge greit med på småskoletrinnet, men når det går over til mellomtrinnet blir det veldig store hull. De har et veldig lavt nivå når de starter. På bakgrunn av det, klarer de ikke å følge med i undervisningen i klasserommet, som igjen fører til at de ikke har lyst til å være der. De blir da uengasjerte, urolige, umotiverte, lager støy. Det blir en ond sirkel at man ikke forstår ting. Det er derfor viktig at de klarer å henge med fra småskolen av. Men når de etter hvert har så mye fravær i løpet av mange år, sier det seg selv at det blir utfordrende å klare og få med seg det faglige på mellomtrinnet.

Informant 2.4 understreker også at det er store individuelle forskjeller i gruppen:

Det er viktig å ta med seg at vi har Romelever på beste nivå på nasjonale prøver, og vi har elever på 6.trinn som er i ferd med akkurat å knekke lesekode, så det er store individuelle forskjeller.

Når jeg videre spør hva de tror er hovedgrunnen til de svake faglige prestasjonene, mener informant 2.3 at det nok må være det høye fraværet:

Fordi vi ser jo det at hvis vi klarer å ha dem her over en periode og jobbe intenst med dem, da lærer de seg jo ting på to-fire uker. Så glemmer de det igjen når de er borte, og det blir litt som å starte på nytt igjen. Og hvis man ikke jobber noe med norsk eller matte hjemme, og ellers ikke er på skolen, mistes alt. Da blir det å starte på nytt og på nytt. Vi ser tydelig sammenhengen mellom dem som klarer å henge med i klassen og undervisningen og som skårer høyt på alle tester og prøver, er de som er her mest. Så det er utfordrende med mye fravær, selvfølgelig, og vi har ikke klart å knekke den koden ennå.

Jeg spør videre hva informant 2.3 mente er konsekvensen for skolemotivasjonen med så lave faglige prestasjoner:

...Null motivasjon, engasjement, de starter dagen med å si "jeg vil ikke være her", "jeg har ikke lyst til å gjøre noe", da blir det veldig vanskelig å skulle snu. De har et veldig negativt syn på skolen, de er ikke vant til å gå på skolen. De får ikke noe igjen for å gå på skolen, de ser ikke at de har bruk for det.

Skole 3: Informant 3.5 sier at de faglige forskjellene er vanskelig å tilrettelegge for i klassene, og at Romelevne generelt er faglig svake:

... Vi synes det er en stor utfordring når en 5. klasseelev har tilhørighet til 5. trinn, men er på nivået til 2. klasse. Lærerne synes det er en kjempeutfordring. De roper om hjelp opp til skolens ledelse: "hvordan skal jeg tilpasse når de ikke kan språket og de ikke kan lese som de andre i klassen?" Det var da vi så at vi må ta dem ut i grupper hvor de kan jobbe sammen med elever på samme faglige nivå.

Samme informant legger også vekt på faglig variasjon hos Romelevne:

Vi har noen som er veldig flinke! Vi har for eksempel en som skåret veldig bra nå på Oslo prøven for 6. trinn, så vi ser absolutt potensiale i enkelte. Vi har også hatt en elev som har hatt kjempegode resultater og har gått ut av 7. klasse og vært veldig skolemotivert! Samtidig som vi i en og samme søskenflokk på kanskje fire, ser at den yngste er veldig skolemotivert og skolelysten og er aktivt med i timene og engasjert og har en rask progresjon. Så det er litt forskjellig fra elevene og familiene. Jeg tror det kan være litt sånn kulturelt innad i familiene også, fordi noen er på skolen hver dag og noen er sjelden på skolen.

Videre sier informant 3.5:

Det har vist seg at å tilpasse timeplanen til at de kan tas ut i grupper har gitt resultater. Lærerne har kartlagt Romelevne og analysert resultatene, så bestilte vi bøker tilpasset nivået, og det ga resultater. Vi så det fremmet skrivemotivasjon. I forhold til lesing har de også blitt tatt ut i grupper, og det har også gitt resultater.

Rominformant: Jeg spurte Rominformanten om datterens faglige prestasjoner, hvor hun svarte at hun trengte ekstra oppfølging i matte. Jeg spurte videre om datteren hadde vedtak om spesialundervisning. og om de eventuelt hadde vært i kontakt med PPT. Da fikk jeg følgende svar:

Skolen ville at hun skulle bli henvist til PPT, men jeg sa i fra at PPT ikke skulle blande seg i dette. Etter to måneder fikk jeg brev fra PPT, og da protesterte vi veldig, fordi vi vil ikke ha noe PPT i mitt barns liv. Vi har fått rede på at om PPT blander seg inn i barnets liv, så kommer de til å følge dem opp helt til voksen alder. Det har vi lest og fikk vite fra folk. PPT sa at det ikke var på den måten, men vi nektet. Vi ville ikke ha PPT sin hjelp og da gikk vi til rektor.

Videre spurte jeg Rominformanten om hva som var grunnen til at hun ikke ville ha noe med PPT å gjøre. Da svarte hun følgende:

Det handler om at da jeg var liten, da blandet PPT seg inn på grunn at vi var dårlig, vi kunne ingen ting. Det var sikkert fravær og forskjellige ting. Da blandet PPT seg. Jeg har forstått det slik at jeg ikke skulle få være hjemme hos familien min. Da reiste familien min, rettere sagt de pakket tingene og reiste der i fra. Flere Romfolk har opplevd den behandlingen av PPT. Nå prater jeg for meg selv da, men jeg vil ikke ha noe med PPT å gjøre.

Diskusjon: Faglighet

Informant 1.1 ser at de største faglige utfordringene ligger hos de eldste Romelevne på grunn av sen skolestart. Romelevne hadde over en lengre periode hjemmeundervisning med for dårlige resultater. De faglige hullene som oppsto da, er noe de fremdeles bærer med seg oppover. Informant 1.1 sier videre at foreldrene til Romelevne var svært positive til at barna deres skulle tilbakeføres til skolen og følge normal undervisning.

Informant 2.3 legger vekt på at det helt klart er en sammenheng mellom fravær og dårlige faglige prestasjoner. Her påpekes det at de Romelevne som har lite fravær, passer bedre inn i skolemiljøet og generelt gjør det bedre faglig. Det legges videre vekt på at de ser resultater gjennom tett oppfølging og intensivering av undervisningen for Romelevne. Dette henger til en viss grad sammen med hvordan de legger opp undervisningen for Romelevne, noe som ble redegjort for under kategorien organisering. Der kom det frem at to fulltidsansatte er tett på Romelevne hver dag. Dette kan drøftes opp mot hva skole 1 sier om at de eldre elevene bærer med seg de faglige hullene oppover i klassene. Et tiltak kunne da være å få ekstra ressurser for å intensivere undervisningen for den eldste gruppen. Her sier informant 2.3 at de har sett gode resultater med tett faglig oppfølging.

Informant 3.5 stiller seg bak det informant 2 sier om at fraværet er hovedgrunnen til de lave faglige resultatene. Det fremheves som vanskelig for lærerne å gi tilpasset opplæring for Romelevne når de forstår norsk så dårlig, og leseferdighetene er mye lavere enn forventet for alderstrinnet. Videre understrekes det at det er store variasjoner innad i elevgruppen. De har elever som har skåret høyt på Oslo-prøven og som generelt gjør det bra på skolen. Informant 3.5 fremhever at det kan ha mye med hvordan kulturen innad i familien er, og hvilken læringsmotivasjon eleven selv har. Det med elevens egen motivasjon og engasjement, er også noe informant 2.3 understreker som en viktig faktor for faglige utvikling. Det begrunnes i at ikke alle Romelever ser hensikten med å gå på skolen.

For å drøfte funnene fra Rominformantens intervju, ser man at hun ikke ønsker at hennes datter skal ha kontakt med PPT. Hun begrunner det med at om man først kommer i kontakt med PPT, blir det noe som ”forfølger” barnet videre. Videre bruker hun et eksempel fra hun var liten, der familien måtte pakke og dra fordi PPT kom for å ta barna fra foreldrene. Dette viser at Rominformanten har misforstått mandatet til PPT. Det kan virke som hun tror at PPT

og barnevernet er samme instans. Hvis så er tilfelle, har man en utfordring. Det kan handle om at Rom generelt har liten tillit til systemet i Norge. De har blitt utsatt for så mye dårlig behandling og tillitsbrudd gjennom generasjoner slik at beskyttelsesfaktoren mot systemet står sterkt. Det kan også handle om dårlig formidling om hva de ulike instansene står for. Videre kan det handle om at de ikke har begreper i sitt språk for å uttrykke det PPT og barnevernet står for. Grunnen til at dette blir drøftet i kategorien faglig, er at PPT sitter på mandatet til å vedta spesialundervisning. Det kommer frem ved skole 2 og 3 at de bruker ekstra lærerressurser på Romelever. Hadde Romelevene fått et vedtak om spesialundervisning ville de fått enda tettere oppfølging slik, man ser ved skole 1.

Ved skole 1 kommer det frem at Romelevene får spesialundervisning, det betyr at ikke alle Romforeldre har samme holdningen til PPT som Rominformanten i denne oppgaven.

Et annet eksempel jeg kan vise til i forhold til lite tillit til systemet, er gjennom en samtale jeg hadde med en person jeg møtte på den nordiske konferansen om Rom. Der kom det frem at politiet hadde hentet Rombarn mens de var på skolen. Omsorgsovertagelsen kom som et sjokk på foreldrene og Rom-miljøet. Foreldrene hadde ikke forstått at en omsorgsovertagelse var nært forestående. Andre foreldre ble da redde for at det samme kunne skje dem. Dette er igjen et eksempel på at det trengs en bedre dialog mellom hjelpeinstanser og Rom-miljøet. Hjelpeinstanser som PPT og barnevernet bør være seg bevisst sitt ansvar ved å bygge tillit og trygghet til Rom-miljøet.

Funnene i denne kategorien kan oppsummert støtte seg til det Millon (b. Engen, 12.01.13) uttalte i et intervju til NRK: ”Vi har ingen akademisk tradisjon, det er der det bryter sammen. Det er ikke så nøye med skolen, for de voksne har heller ikke gått på skolen” videre sier Millon ”Har du noen gang vært hjemme hos en rom som har bokhylle med masse bøker? Nei, vi mangler akademisk tradisjon”.

4.7 Tiltak

Under denne kategorien skal jeg presentere tiltak som skolene har gjort og gjør for Romelevene. Det vil bli vist til betydningen av et godt samarbeid med foreldrene og med andre instanser, og hva slags tiltak informantene mener man bør satse på. Videre vil jeg

presentere funnene i forhold til Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Til slutt kommer jeg med forslag til fremtidige tiltak.

4.7.1 Tiltak som gjøres

Skole 1: Informant 1.1 sier følgende om grunnen til at de har lyktes med å få Romelevene på skolen daglig:

...vi har brukt lang tid på å skape den tilliten og tryggheten som jeg tror er hele bakgrunnen for å få det til. Jeg tror at man kan lage så mye egne opplegg som bare det, det har jo vært all verdens forsøk på å få dem inn i skolen. Det med at de får denne tryggheten, og får beskrevet hvilke plikter og rettigheter de har i det norske skolesystemet fremmer deltagelse. Jeg tror at det er å behandle barna så langt det er mulig som vanlige elever, men vitende om at de har ting i sin kultur som vi må ha respekt for og ta vare på...

Skole 2 og informant 2.3 mener følgende er svaret for å få Romelevene mer på skolen:

...må vi være tett på dem, altså fra de dukker opp morgenen, i friminutt, i alle timer og til de har kommet seg hjem igjen. Det er den varianten vi har kjørt nå de siste månedene, noe som synes å funke veldig godt. Kontoret mitt har fungert litt som en velkomstbase, at de kommer hit før de går til klasserommene, med mindre vi har egne grupper, fellesundervisning. Ja, vi lager for eksempel mat sammen, har felles aktiviteter slik at de får en person å forholde seg til. Nå har de i hovedsak meg og den læreren som har undervisning med dem, i tillegg til sin kontaktlærer. Jeg tror de føler seg ganske trygge og at det er ganske stabilt rundt dem akkurat nå, de har få personer å forholde seg til.

Informant 2.3 sier videre:

Vi jobber aktivt for å inkludere Romelevene, som å være med på ting og være sammen med dem ute i friminuttene. I starten av skoleåret da det ikke var mange Romelever her, var jeg en del med i klasserommet til dem som var på skolen, da ble jeg kjent med klassen. Det gjør at det er enklere å spille fotball med noen av gutta i en klasse, og få med seg Romelevene der. Ja, det blir jo litt sånn å ta en hånd og putte dem sammen og være den mellompersonen, fordi de ikke er så flinke eller ivrige eller motiverte for å leke med andre.

Skole 3: Her presenterer informant 3.5 hvordan de har jobbet:

Vi tok initiativ og kontaktet en annen skole med Romelever fordi vi så at vi trengte hjelp og råd. En ansatt derfra kom ned på et møte og fortalte og lærte oss litt mer om hvordan de organiserte undervisningen av Romelever ved deres skole. Vi har kontaktet Voksenopplæringen og hatt to Romvoksne som har stått i fellestime og fortalt om kulturen sin til alle lærerne for å gi mer forståelse, så vi søker informasjon og lærdom om kulturen for å kunne tilpasse oss bedre, men det er ikke noe vi får, det er noe vi selv tar initiativ til.

Rominformanten var positiv til at Rom selv var rundt på skoler for å fortelle om kulturen. Det begrunnet Rominformanten med at skolene som har Romelever, trenger bedre innsikt i hvordan kulturen deres er, og at det er best at Rom formidler det selv.

Diskusjon: Tiltak som gjøres

- **Tillit, trygghet og tid**

Informantene ved skole 1 fremhever *tillit*, *trygghet* og *tid* som oppskriften for å få Romelevne til å gå på skolen. Det handler om *trygghet* og *tillit* hos foreldrene og hos barna. Den tilliten skole 1 har oppnådd har blitt bygget opp over tid ved at de har en sosiallærer, informant 1.1, som har jobbet med Romelevne og deres familier over en lang periode. Informant 1.1 har over flere år hatt mulighet til å opparbeide seg nettopp *tillit* og *trygghet* i Rommiljøet. Det at skole 1 har denne tilliten fra Romforeldrene, gjør at skolen kan sette krav til dem når det for eksempel gjelder å følge fraværsregler. Dette med kontinuitet blant ansatte kan bli en utfordring i dagens arbeidsliv. Nå er det vanlig med hyppigere bytte av arbeidssted. Med tanke på tillitsbygging i Romsammenheng vil dette kunne slå negativt ut.

Man begynner å se resultatet av å bygge tillit og trygghet og ha tid nok ved skole 2. Gjennom informant 2.3 hevdes det at de ser gevinsten ved å være tett på Romelevne både i undervisningssituasjonen og i friminuttene. De har et fast møtepunkt når elevene kommer om morgenen. Informant 2.3 tar i mot Romelevne og sender dem til riktig klasse eller til gruppeundervisning. Det fremheves videre at fordi Romelevne har fått faste ansatte å forholde seg til, har de blitt tryggere på skolen. Det kan virke som om dette er et viktig poeng, spesielt når man ser det i sammenheng med hva skole 1 sier. Der kan det se ut til at Romforeldrene for det meste har forholdt seg til sosiallæreren som har jobbet sammen med dem over flere år. Dette kan drøftes dit hen at det er viktig med forutsigbarhet og stabile ansatte som jobber med Romelevne og deres foreldre. Dette funnet kan støttes av hva Bay (2001) fant ut i sin hovedfagsoppgave: ”Ved skolen har en lærer hatt spesielt ansvar for undervisningen av sigøynerbarna. I tillegg har hun hatt og har løpende kontakt og god kommunikasjon med foreldrene, takket være hennes langvarige kjennskap til sigøynerne og på grunn av gjensidig tillit.” (s. 65). Det kan også være et argument for langsiktig finansiering av tiltak for Romelever grunnet i at det tar tid for Romfamiliene å få tillit til skolen.

Informant 3.5 viser ikke til konkrete tiltak som har fungert direkte i arbeidet med Romeleven, men sier hva de har gjort for å øke kompetansen på Rom. Informant 3.5 understreket at de har følt seg hjelpeløse i arbeidet med Romelevnene i år, fordi de plutselig fikk så mange, og hadde liten erfaring med å tilrettelegge for en så stor gruppe. Som nevnt tidligere, har de 14 Romelever ved sin skole og den største gruppen Romelever i mitt utvalg. De har tatt initiativ selv til å opparbeide seg kunnskap på Rom, blant annet ved å se på hva andre skoler gjør. Det skal her fremheves at informant 3.5 hadde mange gode forslag til tiltak for at de skal bli bedre forberedt til neste skoleår. Dette er tiltak det vil bli vist til under kategorien *fremtidige tiltak og forslag*.

4.7.2 Samarbeid skole-hjem

Som nevnt i teorikapitlet, er det fastsatt i opplæringsloven at skolen skal legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Målet er at det skal sikre foreldrenes medansvar i skolens virke og i tilretteleggingen for deres barn. Dette er et viktig mål fordi foreldre/foresatte har hovedansvaret for sine barn og deres engasjement har stor betydning for elevens motivasjon og læringsutbytte. Samarbeid skole-hjem har derfor blitt en egen underkategori i kategorien tiltak.

Skole 1: Informant 1.1 fremhever igjen betydningen av tillit og trygghet i arbeidet med Romelevnene:

Jeg mener at tett foreldresamarbeid er veldig viktig, og det er kanskje ekstra viktig med Romfamiliene, fordi de ikke har noen naturlig skoletradisjon. Det er da kjempeviktig å lage den tryggheten og tilliten først. Jeg synes personlig at det har hjulpet og at foreldrene har blitt mer åpne rundt det de mener er problematisk, hva de synes er vanskelig å godta, hva deres kultur sier om hva barna kan være med på. Jeg må formidle hvilke forpliktelser som ligger i skolesystemet, og så må vi på en måte møtes på midten. Det arbeidet synes jeg er noe av det som har vært mest spennende, fordi vi har fått det til på mange områder.

Informant 1.2 sier videre at de la grunnlaget for et godt samarbeid da Romelevnene ble tilbakeførte til skolen etter at de hadde hatt flere år med hjemmeundervisning. Dette ble gjort ved at rektor, inspektør og sosiallærer alltid tok seg tid til å kontakte Romforeldrene og at de alltid hadde tid når foreldrene tok kontakt. I tilfellet av konflikter, innkalte rektor til dialogmøter med de involverte foreldrene, slik at det ble en gjensidig dialog. Informant 1.2 sier videre:

Jeg får telefon fra Romforeldrene når det er noen som har vært slemme i anførselstegn, mot barna deres, men de ringer også hvis de oppdager at deres eget

barn ikke har oppført seg pent. Så jeg synes det er et veldig godt samarbeid, jeg opplever at det er tillit. Så er kanskje måten man henvender seg på litt forskjellig, det er mye temperament, men det er greit nok, sånn er vi forskjellige!

Rominformanten fremhever også at hun har et godt samarbeid med læreren til sin datter:

Jeg snakker med lærerinnen til jentungen min rett som det er, kanskje to ganger i uken. Så jeg har ,veldig, veldig god kontakt med skolen. Jeg har henne ikke som en lærerinne, jeg har henne som venn. Vi har et veldig godt forhold. Det fins mange av dem som ikke har det, så det er litt følt.

Skole 2 har, i følge informant 2.4, lang tradisjon med å ha Romelever. Når jeg stiller spørsmål om skole-hjem samarbeidet svarer informant 2.4:

Jeg synes samarbeidet er bra! Foreldrene har forståelse for at jeg har et regelverk å forholde meg til, jeg har forståelse for at de har en kultur som de er opptatt av å ivareta, men jeg poengterer i møter hvor viktig skole er. Barna skal få mulighet til å velge et annet liv som innebærer skole og utdanning.

Rominformanten sier følgende om hennes datteren skal få fullføre grunnskolen:

Jeg mener jentene skal få bestemme selv om de vil gå videre til videregående etter 10. klasse. Jeg mener at datteren min skal gå ut grunnskolen. Om hun ønsker å fortsette, så får hun det. Vil hun ikke det, så er det opp til henne å ta det valget. Fordi jeg kan ikke bestemme som mamma, fordi om jeg bestemmer alt, så kanskje jentungen til slutt gjør akkurat som hun vil, jeg vil ikke tvinge henne til å gjøre ting. Mitt barn skal ha friheten til å velge selv, mener jeg...

Skole 2: Informant 2.3 støtter det informant 2.4 sier og legger til:

Jeg har tatt over mye av den daglige og ukentlige kontakten med Romforeldrene som ledelsen og sosiallærer hadde før. Jeg er i kontakt med foreldrene ofte ukentlig, om ikke daglig. Jeg føler jeg har en veldig god dialog med dem. Hvis et barn uteblir fra skolen ringer, jeg ofte hjem og spør: Hvorfor er ikke barnet her i dag? Jeg får da gjerne en begrunnelse på det, og spør videre: Kommer han eller hun i morgen? Ja, han kommer i morgen da er han frisk, eller da er operasjonen over. Eller så kan jeg få som svar at nå er vi redde for å sende barna på skolen, så jeg ringer deg opp igjen om et par dager, så sjekker vi ståa da. Jeg får begrunnelse for ting som skjer, og de er veldig åpne, og da er det på en måte ikke mer vi kan gjøre enn det. Det hender at jeg tar dem i løgn, men jeg føler vi har en god dialog jevnt over. Jeg tror at å ha tette bånd og tett oppfølging hjelper i arbeidet med Rom. Videre håper jeg og tror at foreldrene er fornøyde med jobben vi gjør her, de er veldig positive til skolen. Vi har et veldig godt rykte innad i miljøet, altså mange av Rombarna vil gå på skolen vår.

Videre sier informant 2.4 at:

Når det nærmer seg reiseperioden har vi alltid et møte med Romgruppa. Da tar vi for eksempel opp konsekvensene av om de velger å reise. De ber da ofte om bøker og skolearbeid som de ønsker å ta med seg, og det får de da, uavhengig av om de er i ferd med å bryte loven, eller ikke. Denne tilretteleggingen gjør vi fordi det er så viktig for barna å få skolegang.

Skole 3 ved informant 3.5 svarer følgende på spørsmålet om hvordan skole-hjem samarbeidet med Romforeldrene er:

Det skulle jeg ønske var mye bedre, jeg synes vel ikke det er så godt. Det handler litt om forståelse og vilje fra foreldrene, samtidig som det er utfordringer med språk og kommunikasjon. Vi har prøvd å snakke om det med lekser og gi dem oppgaver og komme riktig kledd og være med på turer og alt det skolebarna skal gjøre. Jeg synes det er vanskelig, men det er litt opp til familiene. Vi har noen familier som er veldig positive og lette å samarbeide med, og så er det andre som styrer alt selv.

Da jeg spør videre om de ved skole 3 har gjort noen tiltak for å få til et bedre samarbeid svarer informant 3.5 følgende:

Vi har kalt inn foreldrene til samtaler og da kom to av dem. Der har vi prøvd å formidle hva vi ønsker og prate positivt om barna deres. Til neste år skal vi prøve å få en Romlos eller noen som kan være litt tolker og samle til et foreldremøte for å forklare viktigheten av at de kommer hver dag. Når vi diskuterer ting som fravær får vi som svar at "Det forstår vi", men man merker at de ikke kommer til å gjøre noe særlig med det.

Informant 3.5 kommer videre med et eksempel:

... Det var en familie som begynte hos oss nå etter jul. De har en elev i 1. og en i 7. De to elevene har forskjellig timeantall og slutter forskjellig. Foreldrene ville da at de to skulle starte og sluttet likt. Så når jeg sa at da vil den eldste gå glipp av skoletimer, så møtte vi ikke noen forståelse på det. De mente at barna så skulle dra og hentes på samme tid. Så prøvde jeg å få eleven i 1. klasse inn på aktivitetsskolen, og hun stortrives der, slik at broren i 7. klasse kunne slutte litt senere. Men det er jo sånn at man må jobbe veldig for det! Et annet eksempel er om en annen Romfamilie hvor foreldrene nektet at datteren skulle begynne på det trinnet hun hadde tilhørighet til, fordi hun skulle gå med andre Romelever på et trinn under. Da satte vi foten ned, og sa at hun skal gå i klassen sin, men ville bli tatt ut i grupper så de ville møtes der. Det er ikke så lett å samarbeide, de styrer det litt selv!

Diskusjon: Skole-hjem

Informantene ved skole 1 og 2 har et godt samarbeid med Romforeldrene. Informant 2.4 legger vekt på at det er en gjensidig forståelse hvor informantene har respekt for Romkulturen og foreldrene har respekt for at skolens ansatte må forholde seg til lover og regler, og at disse også gjelder Romelever. Når reisetiden for Romfamiliene nærmer seg, innkaller skole 2 til et møte hvor de blant annet forteller hva de må gjøre om fraværet til Romelevne blir for høyt i den nærmeste perioden. Velger foreldrene likevel å ta barna ut av skolen, prøver lærerne å sende med oppgaver og tilrettelegge så godt de kan for læring. Dette gjør de, i følge informant 2.4, for barnas skyld. Dette er et eksempel på fleksibilitet fra skolens side uten at de bryter opplæringsloven.

Setter man Rominformanten opp mot det informant 2.4 sier, understreker hun at datteren skal få lov til å velge selv om hun skal gå på videregående skole eller ikke. utfordringen kan være om datteren til Rominformanten får store faglige hull at hun mister motivasjonen til eventuelt å ta videregående skole. Noe av grunnen til at de faglige hullene kan bli større enn de trenger å være for datteren, er at moren ikke ønsker at datteren skal bli henvist til PPT.

Det fremkommer at informant 2.3 stort sett har ansvaret for den daglige kontakten med Romelevens foreldre. Skolen har satset veldig på den tette oppfølgingen. Kommer ikke barna på skolen en dag, ringer informant 2.3 hjem og hører hvor barna er og hvorfor de ikke er på skolen. Denne tette oppfølgingen er noe informant 2.3 fremhever som noe positivt som skaper en god toveis kommunikasjon. Videre sier begge informantene ved skole 2 at de tror de har et godt rykte i Rom-miljøet. Det kan også gjenspeiles gjennom at de har ganske mange Romelever.

I følge informant 3.5 er samarbeidet med Romforeldrene en utfordring. Dette er et funn som skiller seg fra skole 1 og 2, hvor samarbeidet med foreldrene fremheves som noe positivt. Informanten ved skole 3.5 sier at utfordringen ligger i dårlig kommunikasjon og manglende vilje fra Romforeldrenes side. Informant 3.5 viser til konkrete tiltak hvor de har forsøkt å bedre samarbeidet. Informant 3.5 sier videre at de gjerne skulle ønske veiledning og hjelp fra personer som har mer kunnskap enn dem selv. Dette behovet ble større da de plutselig fikk mange nye Romelever. De ønsker selv å få knyttet til seg en Romløs, det bør være personer som kjenner Romfamiliene og situasjonene deres slik at Romfamiliene føler seg trygge når barna er på skolen.

4.7.3 Samarbeid skole-andre instanser

Som redegjort for i teorikapitlet, har myndighetene i Norge gjort flere tiltak for å inkludere Rom i det norske samfunnet. Det er flere personer som har jobbet iherdig og har opparbeidet seg mye kompetanse på Rom og deres kultur. Det er også flere instanser som har arbeidet sammen om tiltakene. Samarbeid på tvers av instanser kan ofte før til et bedre og mer helhetlig tilbud. Dette er også noe som fremheves i Handlingsplanen for å bedre levekårene til Rom i Oslo (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Dette var også noe jeg stilte spørsmål om i mine intervjuer.

Skole 1: Informant 1.1 viser til et positivt samarbeid med Voksenopplæringen. Det hele startet med at ansatte som har ansvaret for Voksenopplæringen av Rom, fortalte til informant 1.1 at de ikke fikk foreldrene til å benytte seg av Voksenopplæringen. De ville da forsøke å leie et lokale i nærheten av skole 1, fordi foreldrene uansett brakte og hentet sine barn. Dette ville kanskje gjøre det litt enklere for dem å delta i Voksenopplæringen, men det viste seg at det ikke fungerte noe bedre. Det neste forslaget ble å finne et klasserom de kunne benytte på skole 1. Det viste seg å være en stor suksess:

Romelevene våre syntes det var kjempespennende at foreldrene deres gikk på skolen. Det endte med at Voksenopplæringen fikk en liten avdeling her. Det startet med tre dager i uken, så utvidet de vel til fire dager. Foreldrene har holdt matkurs og vi har hatt lunsjer hvor de har laget mat. Det har også vært planer om at noen av de eldre i familiene skulle komme å fortelle om Romfolket, bakgrunn og kultur. Men jeg tror ikke de har fått gjennomført det, men det har vært litt planen at de selv skal kunne få være med på å formidle sin kultur.

Rominformanten: Jeg spurte også Rominformanten om hva hun synes om eventuelt å lokalisere Voksenopplæringen til barnas skoler. Dette var noe hun var svært positiv til. Jeg spurte om hun trodde barna ville bli påvirket negativt av at foreldrene var der. Det svarte hun nei til, det hadde bare vært positivt.

Det kommer også frem at de har samarbeidet med NAV i den bydelen som Romfamilien ved skole 1 tilhører. Jeg spurte også om de har samarbeidet med barnevernet, og da sier begge informantene at de har et generelt samarbeid med barnevernet, men ikke spesifikt rettet mot Rom. Her sier informant 1.2:

Vi opplever at omsorgen for våre Rombarn er god. Så da blir det mer sånn faglige oppdateringsmøter på ting man bør være oppmerksom på, se etter, altså ting for å kunne hjelpe til med nesten sånn navigering i forhold til det norske storsamfunnet.

Skole 2: I følge informant 2.3 og 2.4 samarbeider de noe med voksenopplæring. Videre vises det til møtevirksomhet i Utdanningsetaten der man i følge informant 2.3 får:

Jevnlig oppdatering, erfaringsutveksling i forhold til om det for eksempel skjer noe i miljøet. Det er veldig greit å bli oppdatert sånn sett, men når det gjelder selve undervisningsopplegget samarbeidet vi mest med skole 3. Vi samarbeider også litt med et kulturhus, som har et aktivitetstilbud noen dager i uken etter skoletid for Romelevene.

På spørsmålet om de samarbeidet med for eksempel barnevernet, svarer informant 2.4 at de ikke har noe ekstra samarbeid med barnevernet i forhold til Rom. Som et

oppfølgingsspørsmål spør jeg om hva informant 2.4 synes om omsorgssituasjonen til

Romelevene:

Nei, den er absolutt god, og det synes jeg er viktig å få frem! Foreldrene der er like glad i barna sine som alle andre foreldre er i sine barn. Rombarna har alltid riktig påkledning, matpakke og hjelp til transport til skolen og fra skolen. De er veldig opptatt av barna sine.

Skole 3: Informant 3.5 sier at de har tatt kontakt med:

...de instansene vi tror vi kan få hjelp, råd, tips og veiledning fra.

Informanten sier videre at de fikk Romlosen til å komme på et møte med ansatte ved skole 3, for å høre hvordan andre skoler organiserer undervisningen for Romelever. Videre sier informant 3.5:

Vi har hatt kontakt med Voksenopplæringen, hvor de hjalp oss med å skaffe to Rom til å fortelle lærerne om sin kultur for å gi mer forståelse. Vi søker informasjon og lærdom om kulturen for å kunne tilpasse bedre, men det er ikke noe vi får, det er noe vi selv tar initiativ til.

Diskusjon: Skole-andre instanser

Ved skole 1 kommer frem at de har samarbeidet med Voksenopplæringen, og at dette er positivt. Det virker som om foreldrene er mer positive når de kan få opplæring på barnas skole. Det at foreldrene får opplæring, kan igjen påvirke deres holdningen til å la barna fullføre skolen. Får foreldrene skoleopplæring, blir det kanskje lettere for dem å motivere barna til å gjøre lekser og jobbe med å tette de faglige hullene. Det at både foreldre og barn er opptatt av skole og lekser, kan skape motivasjon begge veier. Dette tiltaket var også noe Rominformanten stilte seg positivt til.

Informant 1.2 fremhever at omsorgen for Romelevene er god, og at de derfor ikke samarbeider spesifikt med barnevernet angående Rom. Gjennom media kan vi få et annet bilde. Flere tilfeller av omsorgssvikt har dukket opp i forhold til Rom. Dette viser at forholdene er sammensatte. Barnevernet er også nevnt som et satsningsområde i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Skole 2 har ikke et like tett samarbeid med Voksenopplæringen som skole 1. Det kommer frem at skole 2 ikke ønsker at foreldrene til Rombarna skal få opplæring ved barnas skole. Det blir begrunnet med at ledelsen ved skolen mener det er bra for barna å ha et sted hvor de ikke har foreldrene sine rundt seg. Dette er et forståelig argument, men det kan drøftes opp

mot hvordan Romfamiliene er organisert. De er organisert gjennom storfamilier og er rimelig vant til å leve tett på hverandre, og barna ser derfor ikke det å ha foreldre sine på skolen som noe spesielt, kanskje heller som en trygghet.

I følge informant 3.5 kan det virke som om de ved skole 3 har forsøkt å tilegne seg kunnskap og kompetanse om Rom gjennom å ta kontakt med andre instanser og skoler. Dette har de følt nødvendig fordi de plutselig fikk ansvaret for mange nye Romelever og savnet et system rundt som kunne gi støtte og hjelp. De føler også at samarbeidet med Romforeldrene er en utfordring.

4.7.4 Handlingsplanen

”Handlingsplanen for å bedre levekårene til Rom i Oslo” er som tidligere nevnt i teorikapitlet et dokument som ble laget i 2009 (Arbeids- og inkluderingsdepartementet) med den hensikt å gjøre noe med livssituasjonen til Rom i Oslo. Siden utdanning og skolegang kan ses på som en viktig vei til bedre inkludering i et samfunn, har jeg valgt å ta med ulike syn på Handlingsplanen i min oppgave. Handlingsplanen har blitt kritisert av blant annet Barneombudet Anne Lindboe (Wilden, 16.01.13) for å ha lite barnefokus og at den er lite skolerettet. Det er noe av grunnen til at jeg ønsket å undersøke om informantene har merket noen forskjell/bedring etter at denne planen kom i 2009.

Jeg har videre valgt å presentere funnene som sier noe om fremtidige tiltak for Romelever i skolen. Dette er en underkategori som særlig har kommet frem gjennom intervjuet med informanten fra skole 3.

Skole 1: Informant 1.1 sier at hun kjenner til Handlingsplanen, men at hun ikke har lest den så nøye. Informanten sier videre at:

...det var vel rundt tiden da Handlingsplanen kom at de øremerkede midlene til Romelevne kom, men jeg er ikke sikker på om det er på bakgrunn av Handlingsplanen.

Videre sier informant 1.2 at de må rapportere for bruk av midler og hvilke resultater de har oppnådd med midlene, og at det da kanskje henger sammen med Handlingsplanen.

Skole 2. Her stilte jeg spørsmål om de merket noe forskjell etter at Handlingsplanen kom og informant 2.4 svarer følgende:

...vi har ansatt en egen ansatt til å styrke dialogen mellom skole og hjem, det har vært veldig positivt! Så jeg tror det nytter. Men til spørsmålet ditt om vi merker noe forskjell, tror jeg vi har blitt litt utålmodige her, fordi man har forsøkt å hjelpe Rombefolkningen til å klare seg i storsamfunnet gjennom 40 år, så er ikke 40 år egentlig veldig lang tid, så man bør vel kanskje vente en 20 år til før man ser noen gode effekter.

Informant 2.3 har satt seg inn i Handlingsplanen og har undret seg over hvorfor noen av tiltakene har kommet sent i gang. Informanten begrunner det slik:

...for å jobbe med Rom, må man ha et langtidsperspektiv, og man må kunne se utviklingen over flere år for å kunne se endringer.

Når jeg retter et oppfølgingsspørsmål til informanten om det har skjedd en endring etter at hun startet å jobbe med Rom, svarer hun følgende:

Fraværet har minsket noe og vi ser at flere av våre Romelever nå leker med de andre elevene på skolen. Romelevene gir selv uttrykk for at de trives og ikke ønsker å reise. Jeg tror svaret er å være tett på Romelevene og på deres foreldre for å kunne bygge tillit og trygghet. Det koster tid og ressurser, men vi mener vi ser positive resultater.

Da jeg kontaktet informant 2.3 sent i april kunne informanten informere om at mange av Romelevene fortsatt var på skolen og ikke hadde reist. Informanten sa følgende:

Vi er veldig glad for at det fortsatt er noen Romelever som her, og det til tross for at det i år har vært større og kraftigere konflikter i miljøet enn det har vært på mange år. Det ble en del fravær i etterkant av konflikten, men at de nå er tilbake, ser vi på som veldig positivt!

Skole 3. Informant 3.5 har hørt om Handlingsplanen, men merker lite til tiltakene som er nevnt. Informant 3.5 sier følgende om hendelsen de opplevde:

Sånn jeg opplevde det nå i høst, fikk vi som nevnt veldig mange Romelever, da sto vi litt alene om det. Vi måtte selv ut å søke kompetanse og hjelp. Det var på en måte ingen som ga oss noe bistand eller hjelp rundt det, vi måtte selv rope om hjelp. Så det er fint med en plan, så fremt at man merker det i praksis at det er et apparat rundt.

Rominformanten: Jeg spurte Rominformanten om hun kjente til Handlingsplanen. Hun sa ja, men uttalte seg ikke noe mer om den. Jeg spurte videre om hun hadde vært en del av sigøynertiltaket på 80-tallet:

Ja, det var jeg, det var veldig gøy. Vi fikk opplæring og det er mange som fikk veldig mye opplæring i løpet av de fem årene. Jeg hadde mye fravær, mye hull i min skolegang. Men hadde jeg fulgt skolen, så hadde jeg lært meg ting veldig godt i dag. Broren min har lært seg masse, søsteren min har lært seg masse og familien min prøvde virkelig at vi skulle gå på skolen. Det var klubb for Romungdommene, vi var i barnehage og vi var på skolen. Det var kjempegøy å møte så mange Rom, bare oss barna og ikke foreldrene.

Videre sier **Rominformanten**:

Personlig mener jeg det har skjedd en stor forandring fram til og fra de to siste årene. Jeg synes ungene går mer på skolen, flere enn det var før.

Diskusjon: Handlingsplanen

I følge Handlingsplanen for å bedre levekårene til Rom i Oslo (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) skal de skolene som får øremerkede midler rapportere til Utdanningsetaten om resultater, fremgang og fravær hos Romelevene. Dette er det punktet alle informantene kjente til. Informantene 1.1, 1.2 og 3.5 var litt mer usikre på hvem som spurte om rapporteringen og om den var et resultat av Handlingsplanen. Skole 2 ved informant 2.4 visste at rapporten de sendte inn til Utdanningsetaten ble sendt videre opp i systemet til byrådsavdelingen.

Informant 2.3 undrer seg over hvorfor noen av tiltakene i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) kom i gang så sent. Det begrunner hun i at når man jobber med Rom, bør man ha et langtidsperspektiv, noe som blir en utfordring når prosjektene i Handlingsplanene etter planen går ut i 2013. Informant 2.3 har tidligere sagt at noe av utfordringen i arbeidet med Rom er å komme inn i miljøet og bli akseptert. Det er noe informant 2.3 mener går bedre og bedre, men det tar tid. Romelevene er nå på mange måter bedre inkludert i skolemiljøet og de gir uttrykk for at de trives på skolen. Man kan forstå undringen til informant 2.3 når man leser Handlingsplanen (2009) som sier at arbeidet med Rom må være langsiktig og helhetlig.

Handlingsplanen refererer til et prosjekt kalt "Nattergal" som er knyttet til noen høyskoler i Norge der studenter får tilbud om å være mentorer for minoritetsbarn. Ut fra dette foreslår Handlingsplanen at Rombarn kan få studenter som mentorer. Da jeg skulle undersøke dette tiltaket hadde jeg mail-korrespondanse med den ansvarlige for "Nattergal" (privat mailkorrespondanse, 26.10.12). Jeg fikk høre at de aldri hadde blitt kontaktet om et samarbeid om Rombarn. Kan man da se en sammenheng mellom hva informant 2.3 sier om at enkelte tiltak i har kommet sent i gang, og at tiltaket "Nattergal" aldri har kommet i gang overfor Rombarn? Dette kan ses på som en indikator på at det har vært for dårlig innsats fra regjeringens eller kommunens side når det gjelder å satse på tiltak rettet mot Rombarn. Dette støttes videre av interpellasjonen til Grande (nr. 90 2011-2012), som er kritisk til hvor lite det gjøres for Rom i Oslo.

Det kommer også frem at man skal rapportere for bruken av stimuleringsmidlene. Informant 2.3 vet ikke om de ved skole 2 har gode nok målbare resultater. Det er ikke sikkert at selv om en Romelev knekker lesekode, eller en annen kommer på skolen hver dag, at det er gode nok resultater for myndighetene. Her er det igjen viktig å fremholde at det handler om jobbing over tid, og at man ikke kan forvente de store resultatene med en gang. Dette understøttes av informant 2.4, som fremhever at Rom har blitt utsatt for utstøtning og diskriminering over så lang tid, og derfor er skeptiske overfor storsamfunnet. Man må regne med at utviklingen tar lengre tid enn den kanskje gjør med andre minoriteter i den norske skolen. Informant 2.3 og 1.1 fremhever at man må sette av tid, jobbe tett på og gi trygghet. Dette stemmer også overens med det som fremheves i Handlingsplanen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009) som en riktig vei å gå.

Til å underbygge at Handlingsplanen ikke fungerer optimalt, kan man se på situasjonen ved skole 3 når det gjelder Romelevne. Hadde iverksettelsen av tiltakene i Handlingsplanen vært som de burde, hadde kanskje situasjonen til skole 3 og Romelevne der, vært litt annerledes. Det burde ha vært et system som kunne bistå skolene i slike situasjoner som skole 3 kom i tidligere dette skoleåret.

Det blir her noe motstridene når Rigmor Aasrud, som har ansvaret for Handlingsplanen i regi av å være fornyings-, administrasjons- og kirkeminister, kommer med følgende uttalelse i Aftenposten (Skogstrøm, 06.04.13) ”Å sørge for at rombarna får skolegang er noe av det viktigste tiltaket man kan gjøre for rom-befolkningen i Oslo” (<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/rombarn-holdes-hjemme-fra-skolen-etter-drapsforsok-7166099.html#.UaEZbpWTGvs>). For å kunne sørge for dette, trenger skolene ressurser nok til å bygge tillit mellom skolen og Romfamiliene over tid. For å lykkes, trenger skolene langsiktig økonomisk støtte og forutsigbarhet. Handlingsplanen gjelder som sagt ut 2013. Det blir spennende å se hva som skjer videre med tiltakene som er opprettet, og hva evalueringene viser.

Det Rominformanten fremhever om tiltakene på 80-tallet, er viktig å ta med seg. Det kan virke som om det som skjer av positiv endring nå, kan være en følge av at Romelever fra 80-tallet nå sender sine barn på skolen. De har sett verdien av skolegang. Rominformanten har ikke mer en fem års skolegang, men den er fra perioden det ble satset på Rom i Oslo.

Rominformanten sier videre at hun har sett en endring de to siste årene på hvor ofte Rombarne er på skolen. Om det henger sammen med tiltak i henhold til Handlingsplanen, eller om det har sin årsak hos foreldrene til de Rombarne som går på skolen i dag og selv har en del skolegang, er vanskelig å vite noe om.

4.7.5 Forslag til tiltak

Skole 3. Informant 3.5 snakker ofte om hva de skal gjøre annerledes og hvordan de skal forberede seg til neste år når Romelevene kommer tilbake fra reise:

Til neste skoleår bør vi prøve å undersøke hvor mange Romelever vi eventuelt får. Vi bør kanskje forberede de andre elevene litt bedre. Kanskje høre på musikk fra Romkulturen? Vi vet jo cirka når de kommer, så vi skal være litt i forkant til neste år. Kanskje vi skal legge til rette for aktiviteter i friminuttene som er mer inkluderende, hvor de norske elevene kan lære om Romkultur og Romelever kan lære om norsk kultur. Da vil kanskje elevene som går her til vanlig, ha litt raushet og et ønske om å inkludere Romelevene. Til neste år skal vi altså tenke litt mer på den sosiale inkluderingen i friminuttene, slik at de blir tatt godt i mot av de andre elevene.

Jeg spurte videre informant 3.5 om hva drømmetiltaket ville ha vært om hun fikk velge på øverste hylle uten ressursbegrensinger:

Drømmetiltaket ville ha vært at bydelen hadde en Romlos som kunne bistå skolene i perioden de er mest stabilt til stede. Kanskje kommet og hatt litt undervisning, veiledet lærerne, hjulpet oss litt. Samtidig foreldrene, viktig å kunne få tak i foreldrene og møte dem og snakket med dem og fortelle hva skolen ønsker og vil. Fordi jeg tror det er mye med kommunikasjon og holdningen fra foreldrene som gjør at vi ikke kommer så veldig mye lengre enn det vi gjør. Så drømmetiltaket ville ha vært å ha en "Romekspert". Kanskje noen av dem vi møtte i Voksenopplæring som kjenner kulturen, kjenner familiene, kunne ha vært formidlere. Vi vet jo at Romelevene kommer hvert år og vi vil gjerne ta dem i mot. Vi ønsker og er opptatt av å kunne gi et godt tilbud til alle elever, men vi ser at det er vanskelig innimellom. Vi vil gjerne ha Romelevene på skolen, men vi skulle kanskje ønske at foreldrene jobbet litt mer for å sende dem på skolen...

Informanten sier videre at kanskje det beste hadde vært om det var én skole i hver bydel hvor alle Romelevene gikk. Det ideelle hadde vært at en person hadde ansvaret for all kommunikasjon med Romforeldrene.

Rominformanten: Jeg stilte også spørsmål om tiltak til Rominformanten:

Jeg synes at barnet mitt skulle ha lært Romanes på skolen. Vi er ikke så mange Rom og er redde for at språket skal bli borte. Jeg synes derfor at de bør lære seg Romanes på skolen, fordi det er viktig å lære seg morsmålet sitt.

Videre spurte jeg om hun hadde noen ideer om hvordan det kan gjøres:

At nordmenn skal lære seg språket mitt, har jeg litt problemer med, men hadde det vært et pluss for barna, så hadde det vært veldig bra. Det er veldig mange som er i mot det i Rom-miljøet, det er vårt språk. Det blir ikke det samme at en norsk snakker Romanes, men jeg ønsker at datteren min skal lære det bedre på skolen. Man kan også skrive Romanes, det blir brukt på for eksempel facebook. Der ser vi betydningen av å skrive det, i Sverige finnes det bøker og forskjellige ting på Romanes.

Diskusjon: Forslag til tiltak

Informant 3.5 har et forslag som går på at alle Romelevne i bydelen kan gå på samme skole. Da vil all kompetanse og ressurser være samlet på ett sted. Så lenge det er fritt skolevalg i Oslo, blir dette vanskelig å gjennomføre. Et annet poeng kan være at konfliktene innad i Rom-miljøet kan komme mer til uttrykk hvis elevene er på samme skole. Rent økonomisk og resursmessig kan dette virke som en god tanke, men drøfter man dette opp mot segregering er dette kanskje ingen god idé.

Rominformanten kunne også ønske at datteren lærte seg Romanes på skolen. Hun sier at det kan by på vanskeligheter at nordmenn skal lære seg Romanes, fordi Rom ønsker å ha språket for seg selv. Rominformanten er imidlertid positiv til at andre enn Rom kan lære Romanes hvis det kan gagne barna på skolen. Å bruke Romanes i undervisningen er noe de gjør i Finland. I følge delegasjonen derfra på Den nordiske Romkonferansen (Lindberg, 25.04.13, Voksenåsen Kultur- og konferansehotell) får Romelevne der muntlig karakter i Romanes.

5 Avslutning

Formålet med dette masterprosjektet har vært å øke kunnskapen om inkludering av Romelever i skolen. I dette kapitlet skal jeg konkludere og oppsummere funnene mine, deretter skal jeg vurdere problemstillingen min i lys av et systemperspektiv og en kulturforståelse. Til slutt skal jeg vise til pedagogiske refleksjoner, begrensninger ved prosjektet og forslag til videre forskning.

5.1 Konklusjon og oppsummering

Høyt fravær i en eller annen form er hovedutfordringen til alle tre case-skolene. På Skole 1 går Romelevne på skolen daglig, men de har hatt en lengre periode med hjemmeundervisning, noe som har ført til faglige hull og da særlig for de eldste. Skole 2 og 3 sliter fortsatt med stort fravær hos de fleste Romelevne. Fraværsgrunnene kan deles inn i to:

- 1. Fravær ved reiseperiode:

Høyt fravær i sommerhalvåret er kulturelt betinget og knyttet opp mot Rom sin tradisjon for et nomadisk liv.

- 2. Fravær utenom reiseperioden:

Sykdom i familien: Er det sykdom i familien blir Rombarna ofte holdt hjemme for å støtte den syke sammen med resten av familien. Dette kan begrunnes kulturelt gjennom hvordan Rom organiserer seg: De er organisert i storfamilier og er i høy grad styrt av kollektivistiske familietradisjoner. En annen grunn er at de er avhengige av foreldrene for å bli kjørt frem og tilbake til skolen. Rombarn blir ikke oppfordret til å ta kollektivtransport, slik som norske barn ofte oppfordres til.

Uroligheter: Er det konflikter i Rom-miljøet, er det få Romelever på skolen. Dette kan begrunnes i at Romforeldrene er redde for at barna deres skal bli kidnappet av andre Rom.

Sykdom hos Rombarnet: Det har blitt vist til funn i forbindelse med fravær når Romelevne er syke. Dette er normalt for alle barn, men ved skole 1 har de blant annet observert at Romelevne muligens er noe lenger hjemme ved sykdom enn hva andre barn er.

Det kan videre vises til funn i forhold til fravær på bakgrunn av pubertetsutvikling. Dette gjelder særlig Romjenter som tidlig tas ut av skolen, fordi foreldrene er redde for at barna skal falle for noen andre enn Rom. Videre kan det handle om at Rom ikke ser verdien av skolegang på samme måte som man gjør i norsk kultur.

Fravær har gjort at Romelever har store faglige hull. Det har vist seg at Romelevne som er mye på skolen har en bedre faglig utvikling, derfor bør det være et mål for skolene å forebygge fraværet.

I arbeidet for å få Romelevne mer på skolen har funnene vist at foreldrene er viktige samarbeidspartnere. Skolene må derfor sette av nok tid til å bygge tillit og trygghet. En god dialog med foreldrene, kan også føre til at de stoler mer på andre hjelpeinstanser, som for eksempel PPT. Dette må ses på som et viktig mål. Skole 1 har som tidligere nevnt, Romelevne på skolen daglig. De har da kommet i en posisjon hvor de kan sette krav til foreldrene i forhold til opplæringsloven. Dette bør være et mål, men det krever tillit og trygghet for at Rom ikke skal segregere seg ytterligere.

Det har gjennom prosjektet kommet frem at Romelevne har en utfordring med å bli inkludert av medelevene. Dette er grunnet mangel på sosial kompetanse. Dette betyr at skolene bør sette inn tiltak på området. Skolene bør også jobbe med medelevenes holdninger til Rom.

5.2 Vurdering av problemstilling

For å drøfte funnene opp mot problemstillingen: *”På hvilke måter tilrettelegger de gitte skolene for inkludering av Romelever i lys av et kulturperspektiv, og hvordan kan man bedre forstå kompleksiteten av å inkludere Romelever ut fra en systemforståelse?”*

Problemstillingen kan deles i to:

- *”Hvordan kan man bedre forstå kompleksiteten av å inkludere Romelever ut fra en systemforståelse?”*
- *”På hvilke måter tilrettelegger de gitt skolene for inkludering av Romelever i lys av et kulturperspektiv?”*

Problemstilling i lys av systemforståelse

Som det fremkommer gjennom funnene er det noe ulikt hvor langt case-skolene har kommet i arbeidet med å inkludere Romelevne. På skole 1 går Romelevne daglig på skolen, ved skole 2 ser de nå at elevene går mer på skolen etter tett oppfølging, og til slutt skole 3 hvor de gir uttrykk for at arbeidet med å inkludere Romelevne er vanskelig. Drøfter man inkludering

av Romelever opp mot systemperspektiv og Bronfenbrenner, kan det hevdes at case-skolene gjør det slik:

Skole 1: Drøfter man funnene opp mot Bronfenbrenner og det økologiske systemperspektivet i forhold til Romelevens *mikronivå*, kan det sies at ved skole 1 har de kommet inn i Rombarnets *mikrosystem*. Skole 1 har betydning for Romelevne daglig, og kan være med å påvirke deres utvikling positivt. De har nådd hit gjennom mange års arbeid med å bygge *tillit* og *trygghet* til Romforeldrene. En annen faktor som kan ha bidratt til positiv utvikling, er at noen av foreldrene til Rombarna har startet ved Voksenopplæringen som er lokalisert på skole 1. Dette kan føre til at foreldrene får en egen faglig utvikling og at de ser en større verdi i at barnet også får skolegang.

Drøfter man videre funnene fra skole 1 opp mot Rombarnets *mesosystem*, som handler om sammenhenger og relasjoner mellom mikrosystemene, viser informantene til et godt samarbeid med foreldrene til Romelevne. Skolen kan sette krav til Romfamiliene i forhold til eksempelvis opplæringsloven. Skolen kan på sin side prøve å tilrettelegge på en best mulig måte innenfor lovverket ut fra Romforeldrenes ønsker. Et annet eksempel på positivt samarbeid og dialog er at Romforeldrene ringer til skolen og gir beskjed dersom barnet blir borte. Det kan bety at Romforeldrene ser viktigheten av at barna får skolegang.

Det neste nivået er *eksosystemet*. Informantene ved skole 1 viser til at de har Romelever som har vedtak om spesialundervisning. Det betyr at PPT er i *eksosystemet* til enkelte Romelever ved skolen. PPT er en instans som ikke har direkte påvirkning på barnets daglige liv, men for de Romelevne som har behov for spesialundervisning, har PPT betydning for elevens faglige utvikling.

Det siste nivået er *makrosystemet*. Det har ikke til daglig så stor påvirkning på Romelevne ved skole 1. Der hvor de merker det mest er gjennom de øremerkede midlene fra Utdanningsetaten.

Skole 2: Her kan det hevdes at det fortsatt er storfamilien som har mest påvirkning i *mikronivået* til Rombarnet, men skolen er på god vei inn i det innerste systemet. Det kan forklares med at skole 2 ser gode resultater med økt bemanning, slik at de kan skape *tillit* og

trygghet. Romelevene får tett, daglig oppfølging hvor en viktig del er å bedre skole-hjem samarbeidet.

I forhold til *mesosystemet* gir begge informantene ved skolen uttrykk for at de har god dialog med foreldrene til Romelevene, som bygger på gjensidig respekt. Skole 2 som helhet, har nok foreløpig mest påvirkning i *mesosystemet*. Det er derfor viktig å fortsette det gode arbeidet med tett oppfølging og god dialog med foreldrene.

Ser man på *eksosystemet* i forhold til Romelevene ved skole 2, kommer det frem gjennom informantene at de ikke har noen Romelever med vedtak om spesialundervisning. Dersom det stemmer, betyr det at dette nivået har liten påvirkning på Romelevene. Hadde skole 2 hatt tettere samarbeid med Voksenopplæringen, kunne de som aktør kommet inn på dette nivået.

Til slutt kan det hevdes at skole 2 er den av skolene som i sterkest grad merker *makrosystemet*. Det kan begrunnes i at de blant annet har fått en ekstra stilling på bakgrunn av midler fra politisk hold. Det er også den skolen som har det mest bevisste forholdet til tiltakene i Handlingsplanen.

Skole 3: Det kan hevdes at skole 3 er den av case-skolene med minst påvirkning i Romelevens *mikrosystem*. De ikke har hatt mulighet til å arbeide like godt med alle elevene, da de fikk mange nye Romelever uten å være forberedt. De har ikke hatt samme mulighet som skole 1 og 2 til å bygge opp den samme *tilliten* og *tryggheten* til Romforeldrene.

I forhold til *mesosystemet*, viser det seg gjennom informanten 3.5 at de har forsøkt å innkalle til et eget foreldremøte med Romforeldrene, men at få kom. Skole 3 har videre forsøkt å tilrettelegge for at Romforeldrene skal bli tilfreds med skoletilbudet, men det har vist seg å være vanskelig.

Det kan videre virke som om Romelevene ved skole 3 har liten påvirkning fra *eksosystemet*. Skolen har ikke kommet i en posisjon til å kunne henvise Romelevene til for eksempel PPT på grunn av stort fravær. Det kan hevdes at skolens initiativ til å ta kontakt med Voksenopplæringen og Romlosen kan ha påvirkning i Romelevens *eksosystem*. Det kan begrunnes med at elevene ikke merker dette initiativet direkte, men kunnskapsutviklingen som lærerne får, kan ha betydning for hvilke holdninger lærerne har i møte med Rom.

I forhold til det ytterste systemet, er det liten merkbar påvirkning å observere i Romelevens *makrosystem*. Dette kan begrunnes i at Romelevene er lite på skolen og derfor påvirker overordnede prinsipper i liten grad Romelevene.

Andre overordnede faktor som er relevante for alle Romelever er at de defineres som *nasjonal minoritet* og at prinsippet om en inkluderende skole og Kunnskapsløftet gjelder.

Forslag til tiltak i forhold til systemteori

Ser man inkludering av Romelever ut fra Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv og opp mot hva slags tiltak man kan sette inn for Romelevene på de ulike case-skolene, kan det hevdes:

Skole 1: Her er de godt inne i *mikronivået* til Romelevene, men informantene sier at de henger etter faglig. Det betyr at ved skole 1 bør det settes inn særlige tiltak for å øke den faglige kompetansen.

Skole 2: Den er på god vei inn i *mikronivået*, men har ikke kommet like langt som skole 1. Det kan bety at de fortsatt må sette inn tiltak mot mikrosystemet. Måten å løse dette på, er å fortsette arbeidet med å bygge tillit og trygghet til foreldrene og barna. Det neste steget kan være å sette inn tiltak for å øke Romelevenes sosiale kompetanse. Resultatet av økt sosial forståelse, kan være at Romelevene bli bedre inkludert i skolemiljøet. Er Romelevene godt inkludert og akseptert i miljøet, kan det lettere fokuseres på faglig utvikling.

Skole 3. Der gjenstår det mest arbeid med å inkludere Romelevene. Det kommer frem at skole 3 får liten forståelse fra Romforeldrene med tanke på at skolen må forholde seg til overordnede lover og regler. Det betyr at skole 3 i første omgang bør sette inn tiltak for å bedre tilliten til Romforeldrene. Det kan igjen føre til større påvirkning i barnas *mikronivå* fordi foreldrene kanskje bedre forstår verdien av å sende barna på skolen.

Problemstillingen i lys av kulturforståelse

Funnene viser at alle skolene i sitt arbeid med å inkludere Romelevene har en viss forståelse av Rom sin kultur. Her kan det for eksempel vises til informant 3.5 som sier at reisingen i

sommerhalvåret er en viktig del av Rom sin kultur. Informant 2.4 sier at ”Romforeldrene har forståelse for at jeg har lover og regler å forholde meg til, og jeg har respekt for deres kultur og tradisjoner”. Til slutt viser informant 1.1 til skolens fokus på å bygge tillit og trygghet til Romforeldrene. Det kan hevdes at dette var et valg som ble tatt på bakgrunn av at skolen kjenner til hvordan Rom har blitt behandlet gjennom historien, og at de fremdeles har liten tillit til storsamfunnet.

Et tiltak som ytterligere kan styrke skolens kulturforståelse for Rom er å inkludere Voksenopplæringen og deres prosjekt med å veilede frem Romassistenter. Dette kan også føre til andre positive ringvirkninger som at Romelevne får rollemodeller i Romassistenten.

5.2.1 Konklusjon for problemstilling

Det viktigste skolene kan gjøre er å bygge opp tilliten mellom skole og hjem. Dette er et arbeid som tar lang tid og det kreves kontinuitet og forutsigbarhet. Til slutt kan det konkluderes med at alle tre skolene er bevisst den bakenforliggende kulturen til Rom. I arbeidet med å inkludere Romelever vil det for pedagoger være en hjelp å ha et systemfokus. Dette kan begrunnes i at det vil være lettere å se helheten av hva som påvirker Romelevens utvikling.

5.3 Pedagogiske refleksjoner

Knytter man funnene opp mot pedagogiske implikasjoner kan det oppsummert hevdes at inkludering av Romelever i skolen er en kompleks oppgave, fordi pedagogen må jobbe på ulike nivåer: Skape trygghet og god dialog med foreldrene, sette inn tiltak for å heve det faglige nivået til Romeleven, øke den sosiale kompetansen til Romelevne og jobbe med holdningene til medelevene generelt på skolen.

5.4 Begrensninger, styrker og videre forskning

- **Begrensninger**

Begrensningen i denne oppgaven er at utvalget er noe ensidig. Case-skolenes informanter representerer kun skolens administrasjoner og sosiallærere. Dersom de tre skolene skulle bli ansett som fullverdige case, burde pedagoger, Romforeldre og Romelever også vært blant

informantene. Ved for eksempel å inkludere kontaktlæreren, som har det pedagogiske ansvaret for elevene, kunne det gitt et tydeligere bilde av de faglige utfordringene til Romelevne. En annen begrensning er at Rominformanten ikke har barnet sitt på noen av case-skolene. Det betyr at skolen til datteren kan ha andre erfaringer med å inkludere Romelever enn det som er presentert i oppgaven. En svakhet ved fravær av Rominformanter på de representerte skolene, er at jeg ikke kan kontrollere svarene fra Rominformanten opp mot noen andre informanter. Til slutt kan det fremheves at jeg kun har en informant fra skole 3.

Jeg mener til slutt at denne undersøkelsen kan gi et bidrag til å forstå mer av kompleksiteten av å inkludere Romelever i skolen, men det må tas forbehold om hvorvidt resultatene kan overføres til andre skoler. En av grunnen til det er den begrensede størrelsen på utvalget.

- **Styrker**

En styrke ved prosjektet kan være at de tre case-skolene er de Osloskolene som har flest Romelever. En annen fordel kan være at skolene viser noe av bredden og kompleksiteten av å inkludere Romelever, siden det er så forskjellig hvor langt de har kommet i arbeidet. Til slutt kan det være et pluss at jeg har tre skoler som gjør at jeg kan sammenligne resultater og dermed styrke validiteten. Det er også en styrke at jeg har forsket på et område det er lite forsket på tidligere, samtidig som jeg har satt prosjektet inn i et historisk perspektiv.

- **Videre forskning**

Det var egentlig planen å utføre et fokus-gruppeintervju av skolens ansatte og Romforeldre. Jeg mener det ville ha vært en god måte å samle inn data på, fordi det kunne ha styrket validiteten og kanskje økt forståelsen av kompleksiteten. Underveis i prosjektet har jeg sett at det kunne ha vært interessant å undersøke andre problemstillinger, for eksempel å ta utgangspunkt i en gruppe Romelever og følge dem over tid ved observasjon og intervju. Videre kunne det vært gjort et komparativt studium av hvordan de inkluderer Romelever i Sverige i forhold til i Norge. Til slutt kunne det ha vært interessant å samle inn data om hvordan det går med Rom som var en del av tiltakene fra 1970-1990 – går deres barn mer på skolen enn andre Rom barn som ikke hadde foreldrene sine med på tiltakene? Er Rom som var en del av sigøynersatsningen, bedre inkludert i storsamfunnet i forhold til andre?

Litteraturliste

- Abrahamsen, F. (2013, 12. januar). Still krav til Romfolket, kronikk. *NRK.no*. Hentet 15. mai 2013, fra <http://www.nrk.no/ytring/still-krav-til-Romfolket-1.10867449>.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2009): *Handlingsplan for å bedre levekårene for Rom i Oslo*, Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Askheim O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment, Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*, Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bay, T. (2001). *Før det er for sent. Om å være den Andre som seg*. Hovedoppgave. Oslo: Høgskolen I Oslo, Avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag.
- Bay, T. (2009). Rapport til Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Befring E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bjørndal C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet, observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. & Nislen, S. (red.) (2008). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, B. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrådsak 402/90:20. *Sigøyneravdelingen – nedleggelse*. Oslo kommune.
- Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning. (2012). *Rapportering på losprosjektet tilpasset rombarn*. Oslo kommune
- Cala A. (2010, 16. september) Spain's Tolerance of Gypsies: A Model for Europe? *Time World*. Hentet 9. oktober 2012 fra,

<http://www.time.com/time/world/article/0,8599,2019316,00.html>.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research 3e*. California: Sage Publications, Inc.

Council of Europe (2006). *Education of Roma children in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Hentet 15. mai 2013 fra,
http://www.coe.int/t/dg4/education/Roma/Source/TextsActivitiesISBN_EN.pdf.

Dagbladet, Nyheter. (2012, 3. September). Skylder på rotter, lukt og smittefare. *Dagbladet.no*. Hentet 28. mai 2013, fra
<http://www.dagbladet.no/2012/09/03/nyheter/romfolk/innenriks/politikk/23237612/>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deasy, R.J. (edit) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.

Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Engebrigtsen, A. (2012). *Tiggerbander og kriminelle bakmenn eller fattige EU-borgere? Myter og realiteter om utenlandske tiggere i Oslo*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Notat 2/2012.

Lidén, H. & Engebrigtsen, A. (2010). Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge & Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge. I A.B. Lund & B.B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. (s. 87-139 & 199-211). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

A) Engen, G. (2013, 12. januar). Borte fra skolen hver tredje dag. *NRK.no* Hentet 24. mai 2013, fra <http://www.nrk.no/programmer/radio/radiodokumentaren/1.10864811>

- B) Engen, G. (2013, 12. januar). Fra campingliv til skolebenken. *NRK.no*. Hentet 24. mai 2013, fra <http://www.nrk.no/programmer/radio/radiodokumentaren/1.10865935>
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A. (2003): *Kulturforskjeller i praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Espeland, M., Allern T-H., Carlsen K. & Kalsnes S. (2010). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*, Kunnskapsdepartementet i samarbeid med høgskolen i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund. Hentet 24. mai 2013 fra, http://brage.bibsys.no/hsh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_16239/1/Rapport.pdf
- Gall, M., J.P. Gall and W. Borg (2007): *The Nature of Educational Research*. NY: Longman Publishers USA.
- Gjerde, L. (1994). *The Orange of Love and other stories: The Rom-Gypsies Language in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Grande, T. Interpellasjon nr. 90 (2011-2012) til Fornyings-, administrasjons- og krikeministeren ved Aasrud, R. Hentet 15. mai 2013, fra Stortinget <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Interpellasjoner/Interpellasjon/?qid=53683>
- Hammersley M. & Atkinson P. (2004). *Feltmetodikk*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hanisch, T. (1976). *Om sigøynerspørsmålet. En undersøkelse av bakgrunnen for sosial konfrontasjon*. Oslo: Instituttet for samfunnsforskning.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyer, A.B. (2012, 23. juli). Skulle ønske at noen snittet opp romfolket i småbiter og brukte det som hundefôr. *Nordlys.no*. Hentet 2013, 28. mai, fra <http://www.nordlys.no/nyheter/article6159973.ece>
- Isaksen, T.R. (2013, 3. mai). Romfolket. *Morgenbladet.no*. Hentet 2013, 28. mai, fra <http://morgenbladet.no/baksiden/2013/romfolket>

- Jåvo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold E. & Vedeler L. (2010). *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kalberg, T. (1973). *Samfunnsendring og sosial kontroll: bidrag til norsk løsgjengerhistorie*. StensilsSerie. Oslo, Instituttet for kriminologi.
- Kalleberg, R. (1998): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog I: Blandingskompendium (6. november 2012); *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Kleven, T., A., (2002). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Retten til læring*. NOU 2009:18: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*, Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I Lund, T.(red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Lidén, H. (1990). *Vokse opp som sigøynere i Norge Sosialisering i en etnisk minoritetsgruppe*. Magistergradsavhandling. Institutt for Sosialantropologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in qualitative Research. *Harvard Educational Review* Vol.62 (3), ss 279-300.
- Murtnes, S. & Aanstad, K. (2012, 16. juli). Barnevernsleder: - Uforsvarlig å bo i romleiren. *Vg.no* Hentet 28. mai 2012, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10051554>
- NESH. (2006, 1 1). *Etikkom*. Hentet 15. mai 2013 fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

[PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](#)

Nordisk konferanse om Rom/Sigøyerne og Romanifolket/taterne 25-26. april 2013. Oslo:
Voksenåsen kultur- og konferansehotell.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* m.v. av 17. Juli 1998 nr. 61. Hentet 15. mai 2013, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*, Oslo: Universitetsforlaget.

Privat mailkorrespondanse. (2012 26. oktober) Tema: Nattergalen.

Rossvoll, M. & Bielenberg N. (2012). *Antisiganisme, stereotypier og diskriminering av rom*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter temahefte nr. 14.

Skogstrøm, L. (2013, 6. april). Rom barn holdes hjemme fra skolen etter drapforsøk. *Aftenposten.no*. Hentet 25. mai 2013, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Rombarn-holdes-hjemme-fra-skolen-etter-drapforsok-7166099.html#.UaEZbpWTGvs>

St. melding. Nr. 15 (2000-2001) Nasjonale minoriteter I Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, Rom, Romanifolket og skogfinnar.

St.melding. Nr. 37 (1972-73) *Om tiltak for de norske sigøynere*, Sosialdepartementet.

St.melding. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet.

St.prp.nr.80 (1997-98). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. Februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*, Utenriksdepartementet.

Utdanningsetaten (2012). *Rapportering på tildelte midler 2012*. Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, Oslo kommune (Unntatt offentligheten off § 14).

Utdanningsetaten (2005). *Behandling av ugyldig fravær i grunnskolen i Oslo*, Oslo kommune.

Wilden, A. (2013, 16. Januar) Barneombudet bekymret for rombarna. *NRK.no*. Hentet 22. mai 2013 fra, <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/--skole-viktigere-enn-tradisjon-1.10874386>

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1 – Forespørsel til skolene

Forespørsel til skolene om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Maren-Johanne Nordby og jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Instituttet for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave om inkludering av romelever i skolen.

Masteroppgaven min er et kvalitativ studium om hvilken sammenheng det er mellom handlingsplanen "for å bedre levekårene for rom i Oslo" og det som faktisk gjøres av tiltak i praksisfeltet for å inkludere romelever. Metoden jeg skal benytte meg av er fokusgrupper og individuelle intervjuer. Denne oppgaven har et systemfokus som tar sikte på å intervjuer personer som jobber med romelever i skolen.

Det jeg i første omgang ønsker å finne ut er om dere er interessert i et videre samarbeid og om dere er interessert i å bistå som informanter i mitt masterprosjekt.

Mvh
Maren-Johanne Nordby

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Informasjonsskriv om prosjektet "inkludering av romelever i skolen".

Dette er en forespørsel om du ønsker å delta i studiet "Inkludering av romelever i skolen". Dette er et masterprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i fordypningen psykososiale vansker. Jeg, Maren-Johanne Nordby, skal samle inn datamaterialet og videre analysere det som kommer frem. Datamaterialet vil til slutt bli analysert og drøftet i min masteroppgave. Planen er at dette prosjektet skal ferdigstilles 31. mai 2013.

Jeg er tilknyttet et forskningsprosjekt ved instituttet med navnet "Uro i skolen". Jeg har mottatt et masterstipend på kroner 5000 fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet for å skrive denne oppgaven.

Med denne oppgaven ønsker jeg å gjøre et kvalitativt studie av hvilken sammenheng det er mellom handlingsplanen "for å bedre levekårene for rom i Oslo" og det som faktisk gjøres av tiltak i praksisfeltet for å inkludere romelever i skolen.

Er du forelder til romelev vil du få spørsmål om hvordan du ønsker at den norske skolen best mulig kan inkludere romelever. Er du ansatt ved en skole vil det bli stilt spørsmål angående hvordan dere konkret organiserer undervisningen av romelever, hva som er positivt ved denne organiseringen og hva du ser på som utfordrende når det gjelder å inkludere romelever.

Metoden jeg skal benytte meg av er fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer, hvor enkeltintervjuene vil bli holdt først og deretter fokusgruppeintervjuet. Spørsmål som vil bli diskutert i fokusgruppeintervjuet er et utdrag av spørsmål fra intervjuguiden, som har vist seg gjennom enkeltintervjuene, at er interessant å drøfte videre i en gruppe.

Dette er en oppgave som er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Datamaterialet jeg får inn vil anonymiseres på en slik måte at ingen informasjon kan spores tilbake til den enkelte person eller den enkelte institusjon. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil bli slettet med en gang jeg

har transkribert det inn på PC. Transkripsjonen og all informasjon som inneholder personopplysninger vil bli slettet fra min PC når jeg har levert oppgaven.

Videre gjelder reglene om informert samtykke og fritt samtykke. Det betyr at informantene til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det vil få negative konsekvenser for dem selv. Siden deler av dette er et fokusgruppeintervju vil alle deltakerne i disse få tilgang til den informasjon som deles fra de øvrige deltakerne i fokusgruppeintervjuet. Dette er ikke underlagt taushetsplikt, men jeg vil sette pris på om alle forholder seg til opplysningene som om det var taushetsbelagt. Dette betyr også at alle informanter bør tenke igjennom hvor mye informasjon den enkelte ønsker å gi ut om seg selv. De etiske hensynene i oppgaven er i henhold til retningslinjene til de nasjonale forskningsetiske komiteene. Jeg er underlagt taushetsplikt.

Mvh

Maren-Johanne Nordby

Kontaktinformasjon:

Kontaktinformasjon daglig ansvarlig ved instituttet for
spesialpedagogikk, UiO:

Maren-Johanne Nordby

Peer Møller Sørensen

Email: Marennordby@gmail.com

p.m.sorensen@isp.uio.no

Tlf: 92052320

22858144

Dato/sted:

Informantens underskrift

.....

Vedlegg 3 – Intervjuguide skole

Intervjuguide til ansatte i skolen om inkludering av romelever

Informasjon om skolen:

1. Kan du gi meg litt bakgrunnsinformasjon om skolen?
 - Hvor mange elever har dere totalt ved skolen?
 - Hvor mange ansatte?
 - Hvilket geografisk område rekrutteres elevene fra?
 - Hvordan er den sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunnen til gjennomsnittseleven ved skolen?
 - Hva vil du si er de sterkeste sidene ved din skole?
 - Hva vil du si er noen av utfordringene ved skolen?

Spørsmål vedrørende minoritets elever i henhold til dine erfaringer

2. Mener du generelt at den norske skolen er fleksibel nok til å inkludere grupper som har en annen kulturell bakgrunn enn norsk?
3. Mener du at dere klarer å tilpasse undervisningen og skolen for minoriteter?
 - Hvis ja: Hvordan gjør dere det og kan du fortelle litt om hvordan dere gjør det?
 - Hvis nei: Hvor mener du hovedutfordringen ligger?

Spørsmål vedrørende romelever:

4. Cirka hvor mange romelever har dere ved skolen?

Erfaringer med romelever:

5. Hva slags erfaringer har dere med å undervise romelever?
 - Hvor lenge har dere undervist romelever?
 - Hvor lang erfaring har du personlig med å jobbe med romelever?
6. Opplever dere at romelever er mer utsatt for mobbing enn andre elever?
 - Hvis ja: Hvorfor tror du det?
 - Hvis nei: Legger dere noe ekstra til rette for at det ikke skal forekomme?
7. Opplever du at rom er mer innblandet i konflikter?
 - Hvis ja: Hva tror du er grunnen til det?
8. Hvordan vil du beskrive det faglige nivået til romelevnene når det gjelder de grunnleggende ferdighetene for deres alderstrinn?
 - Svakere: Hva tror du er grunnen til det?
 - Sterkere: Hva tror du er grunnen til det?

Tiltak for å inkludere romelever:

9. Prioriteres romelever i forhold til andre elever, og hvordan gjøres det?
10. Gjøres det tiltak for å inkludere romelever?

- Hvis ja: Hva gjøres?
- 11. Får dere økonomisk støtte til tiltakene?
 - Hvis ja: Vil det være mulig å fortsette med tiltakene om økonomisk støtte uteblir?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke?
 - Hvis ja: Hvordan mener du at dere kan klare det?
- 12. Får dere faglig støtte til tiltakene?
 - I form av for eksempel ekstern veiledning
- 13. Er det satt noen grense på varigheten av tiltakene?
 - Dersom ja: Har dere tro på at målet med tiltakene er/blir nådd?
 - Dersom målene ikke er nådd vil tiltakene evt. videreføres?
- 14. Har dere evaluert tiltakene for romelever?
 - Hvis nei har dere planer om evaluering?
 - Hvis ja: Hva viste disse evalueringene?
- 15. Hva mener du hadde vært de beste tiltakene for å inkludere romelever?
- 16. Har romelever noe å lære bort til norske barn?
- 17. Lærer de andre elevene på skolen noe om romkultur?

Organisering:

- 18. Hvordan organiserer dere undervisningen for romelevnene?
- 19. Kommer det for eksempel inn en støtte lærer eller tar dere romelevnene ut av klasserommet for å gi de tilpasset undervisning?
- 20. Er det noen enkeltpersoner som har ansvar for organiseringen av undervisningen av romelevnene?
- 21. Har sosiallærer ved skolen spesifikke ansvarsområder i forhold til romelever?

Fravær:

- 22. I følge tall fra utdanningsetaten er romelever borte fra skolen hver tredje dag.
 - Opplever du det samme som tallene fra utdanningsetaten sier?
- 23. Hvis ja: hva er konsekvensene for romelevnene selv ved at de har så høyt fravær, når det gjelder det: Sosiale, faglige og klasse miljøet generelt?
- 24. Hva tror du er grunnen til fraværet?
- 25. Har det noen betydning for de andre elevene i klassen?
- 26. Pleier dere å dokumentere fraværet?
- 27. Hvor fleksible er dere ved din skole overfor fravær når det gjelder romelever i forholdt til fravær hos andre elever?
- 28. Tidligere undersøkelser har vist at det er ekstra viktig å legge til rette for at romelever trives ved skolestart fordi ansvaret ofte ligger hos eleven selv når det gjelder å komme seg opp og å gå på skolen. Trives de er det en ekstra motivasjon for oppmøte.
- 29. Kjenner du deg igjen i denne uttalelsen?
- 30. Hvis ja: hva er dine erfaringer med skolestart og romelever?
- 31. Tilrettelegger dere noe ekstra ved romelevers skolestart?
- 32. Hvordan er skole-hjem samarbeidet med romfamiliene?
- 33. Gjør dere noe ekstra for å få til et godt skole-hjem samarbeid for romelevnene?
- 34. Hvis ja: hva gjøres og hvordan går dere frem?
- 35. Diskuterer dere for eksempel fravær med romforeldrene?
- 36. Gir foreldrene noe uttrykk for at de er fornøyd med det skoletilbudet barna deres har?

Inkludering av romelever:

37. Gjøres det nok for å inkludere romelever?
38. Hva mener du vil være det ideelle skoletilbudet for romelever?
39. Hvor mener du den største utfordringen for inkludering av romelever ligger?
40. Fullfører vanligvis romelever grunnskolen?
 - Hvis nei: hvorfor ikke, og hvilke tiltak vil dere evt. foreslå for at flere romelever skal fullføre?
 - Hvis ja: Har det blitt gjort noe spesielt for å få det til?
41. Har dere noen romelever her som du tror kommer til å fullføre et normalt grunnskoleløp?
42. Tror du overganger mellom for eksempel barneskole og ungdomsskole kan påvirke frafallet for romelever?
 - Hvis ja: Hvorfor tror du overganger er en utfordring?
 - Barneskole: Tror du det hadde vært lettere å få romelevnene til å fullføre om dere var en 1-10 skole?
43. Tror du noen av deres romelever kommer til å gå videregående skole?
44. Samarbeider dere med andre aktører som har erfaring og kompetanse på rom, som for eksempel Skullerud VO, NAV, barnevern eller andre skoler som har romelever?

Handlingsplanen for å bedre levekårene til rom i Oslo:

45. Visste du at det fantes en handlingsplan ”for å bedre levekårene til rom i Oslo”?
 - Hvis ja: hva tenker du om handlingsplanen?
46. Merker du noen forskjell etter at regjeringen utviklet handlingsplanen? (da tenker jeg materielt i form av mer penger og andre ressurser eller holdningsmessig)?
47. For å sitere HP: ”endringer vil skje gjennom en helhetlig tilnærming, hvor tiltakene er målrettet og samlet”.
 - Kjenner du deg igjen i den uttalelsen, og mener du at det er det som blir gjort fra myndighetens side?
48. I følge HP skal Oslo kommune gjennomføre årlige rapporteringer til regjeringen om resultater, fremskritt og erfaringer fra prosjekter og tiltak for rom.
 - Visste du at det ble gjort?
 - Hvis ja: Er dere delaktig i denne rapporteringen?
 - Hvis nei: Ønsker du å bli med i denne rapporteringen?
 - Og hadde du hatt noen innspill til evalueringen og hva ville du da ha lagt vekt på?
49. Til slutt ønsker dere å tilføye noe?
50. Kommer dere på noe mer som er relevant i ettertid er det bare til å ta kontakt.

Vedlegg 4 – Intervjuguide Rom

Intervjuguide til rom om inkludering av romelever

Personlig:

1. Har du gått på skole?
 - Hvis ja: hvor lenge?
2. mener du at det er viktig å gå på skole?
3. Har du eller andre fra rom-miljøet vært rundt på skoler og snakket om historien og kulturen deres?
4. Har du endret syn på skole etter at du startet på Voksenopplæringen?
5. Hva syns du om Handlingsplanen for å bedre levekårene til rom i Oslo?
 - Har du merket noe forskjell etter at HP kom?
 - Negativ til den: Hvorfor mener du at HP ikke er bra?

Dine barn:

6. Har du barn som går på skolen?
7. Er du redd for at barnet ditt skal bli mobbet på skolen?
8. Har barnet ditt blitt mobbet?
 - Oppfølgingsspørsmål hvis ja: Har du noen gang latt være å sende barnet ditt på skolen fordi du er redd for at barnet skal bli mobbet?
9. Opplever du at barnet ditt krangler mye med sine medelever?
 - Hvis ja: har du kontakt med skolene og de tar deg seriøst hvis du har en bekymring om ditt barn?
10. Hvem kontakter evt. Hvem: tar du først kontakt med skolen eller tar de kontakt med deg?
11. Hvor ofte har du kontakt med skolen?
12. Føler du at du kjenner ansatte på skolen til barnet ditt godt?
 - Har det vært de samme personene hele tiden?
13. Har barnet ditt noe tilbud om ekstra oppfølging på skolen? For eksempel går de i en vanlig klasse, for han/hun spesialundervisning, for eksempel i en liten gruppe.
14. Er du fornøyd med undervisningsopplegget barnet ditt får?
15. Hva kunne ha vært bedre på skolen for barnet ditt?
16. Har barnet ditt alltid hatt det samme opplæringstilbud hele tiden, eller føler du at det forandrer seg ofte?

17. Har ditt barn venner blant andre elever på skolen.
 - Hvis ja: tror du det er normalt for andre rombarn?
 - Hvis nei: Hva tror du er grunnen til det?
18. Hvor mye skolegang tror du barnet ditt kommer til å få?

Generelt om rom:

19. Hvorfor tror du mange romforeldre ikke ser at skolen er viktig for barna deres?
20. Kan du fortelle meg litt om hvorfor rombarn er så mye borte fra skolen?
21. Kjenner du deg igjen i at de kan være borte fordi det er sykdom i familien?
22. Kulturen deres handler mye om reising og holde kontakten med familie i resten av Europa: Hvor viktig mener du det er at det blir opprettholdt?
23. Tror du konflikten i miljøet påvirker barna, og at konflikten gjør at flere er redde for å sende barna sine på skolen?
24. Forståelig nok er flere romforeldre redde for å sende barna sine på skolen i disse dager når konfliktnivået i rom-miljøet er så høyt som nå: Hva skal til for at dere hadde vært trygge nok til å sende barna deres på skolen?
 - Politisamarbeid?
 - Skolen henter barna hjemme?
25. En del av de skolene jeg har vært i kontakt med sier at romforeldrene ikke lar barna ta for eksempel buss til og fra skolen, hva tror du er grunnen til det?
26. Hva mener du skolene kunne ha gjort de gangen du ikke har mulighet til å kjøre barnet ditt på skolen?
27. Har du noen forslag på hvordan skolene kan tilpasse seg reiseperioden deres?
 - Mener du at skolen bør akseptere at dere reiser?
28. Hva tror du er grunnen til at romelever har så høyt fravær utenom reiseperioden?
29. Hva mener du hadde vært det beste skoletilbudet til romelever?
30. Tror du det hadde vært bedre om dere fikk Voksenopplæring på skolene som barna deres går på? Kunne det for eksempel ha gjort det lettere for foreldrene å møte opp på Voksenopplæringen?
31. Hvordan tror du barna hadde synes det var om dere gikk på samme skole som dem?
32. Man har sett at romelever blir tatt ut av skolen i ungdomsalderen hva tror du er grunnen til det?
 - kommer du til å ta ut barnet ditt på ungdomsskolen?

33. Tror du det hadde vært bedre om barna hadde blitt hentet hjemme av lærere på skolen og blitt kjørt til og fra?
34. Hadde det vært bedre å ha noe undervisning på romanes for barna deres?
- Og ville det latt seg gjøre?
35. Jeg vet at i Sverige og noen steder i Oslo har det blitt prøvd ut at dere selv er assistenter i skolen, tror du det kan være en god løsning?
- Hvorfor?
36. Har du noe å tilføye på det jeg har spurt om?

Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 08.03.2013

Vår ref: 33126 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33126	<i>Inkludering av romelever i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Maren-Johanne Nordby</i>

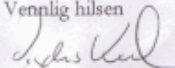
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maren-Johanne Nordby, Bjerregaardsgate 3 A, 0172 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tlf: +47 73 59 10 07. kyrra.svarval@st.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 35. nsdmas@svf.uib.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33126

Formålet med studien er å undersøke om tiltakene i skolen beskrevet i regjeringens handlingsplan for å bedre levekårene til rom i Oslo samsvarer med praksisen i skolene.

Utvalget vil bestå av rektorer, lærere og andre fagpersoner som har erfaring med å jobbe med romelever, samt foreldre til romelever. Det legges til grunn at det er skolen som formidler forespørsel om deltakelse til foreldre.

Personvernombudet finner det reviderte informasjonsskrivet til utvalget mottatt 26.02.2013 tilfredsstillende utformet.

Det skal foretas både individuelle og gruppeintervjuer. Personvernombudet forutsetter at det gjennom intervjuer med fagfolk ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.