

- Lytt til meg -

**En studie av innvandrerbarns sosiokulturelle og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.**



Ida Risanger Sjørsø  
Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
Våren 2010



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2010  Åpen
Forfatter: Ida Risanger Sjursø	..... (signatur forfatter)
Veileder: Hildegunn Fandrem	
Tittel på masteroppgaven: Lytt til meg. En studie av innvandrerbarns sosiokulturelle og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.  Engelsk tittel: Listen. A study of immigrant children's sociocultural and psychological adaption before and after transition from an introduction institution to a school of living.	
Emneord:  Sosiokulturell og psykologiske tilpasning Akkulturasjon Mobbing Innvandrerbarn Innføringsinstitusjon	Sidetall: 78 + vedlegg/annet: 18  Stavanger, 27.05.2010

*Dedisert til farmor, Betty Sjursø som innvandret fra England til Norge etter annen verdenskrig.*

## **Innhold**

<b>Forord.....</b>	<b>vii</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>viii</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Presentasjon av tema og problemstilling.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Avgrensing .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. Disposisjon .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Teori.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Krysskulturell psykologi.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2. Akkulturasjon.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2.1. Den opprinnelige kulturens betydning .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2.2. Den nye kulturens betydning.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.3. Modererende faktorerers betydning .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2.3.1. Akkulturasjonsstrategier .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2.3.2. Tidsaspektet .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2.3.3. Mestringsstrategier.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.3.4. Sosial støtte.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.3.5. Mobbing .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.4. Psykologisk tilpasning .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.4.1. Depressive symptomer .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.4.2. Traumer .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.5. Sosiokulturell tilpasning .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.5.1. Kulturell Identitet.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.5.2. Sosial identitet.....</b>	<b>22</b>
<b>3. Metode .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Kvalitativ metode .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. Analysemetode .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Datainnsamling.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3.1. Fremgangsmåte.....</b>	<b>25</b>

3.3.2.	Intervjuguide .....	26
3.3.3.	Utvalg.....	27
3.4.	Troverdighet .....	27
3.4.1.	Pålitelighet.....	28
3.4.2.	Gyldighet .....	28
3.4.2.1.	Forskerens påvirkning .....	29
3.4.2.2.	Forskerens verdier.....	30
3.4.2.3.	Informantens oppriktighet .....	31
3.5.	Overførbarhet.....	32
3.6.	Etikk .....	32
3.6.1.	Konfidensialitet.....	33
3.6.2.	Informert samtykke.....	33
3.6.3.	Konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt .....	34
4.	Studiens funn .....	36
4.1.	Den sosiokulturelle tilpasningen .....	36
4.1.1.	Kulturell tilknytning .....	37
4.1.1.1.	Tilknytning til ny kultur .....	37
4.1.1.2.	Tilknytning til opprinnelig kultur.....	39
4.1.2.	Mobbing .....	42
4.1.2.1.	Rasistisk mobbing.....	42
4.1.2.2.	Indirekte mobbing .....	43
4.1.2.3.	Direkte mobbing.....	44
4.2.	Den psykologiske tilpasningen.....	45
4.2.1.	Mestringsstrategier.....	45
4.2.1.1.	Emosjonsfokusert mestring .....	45
4.2.1.2.	Problemfokusert mestring .....	46
4.2.1.3.	Unngåelsesmestring .....	47
4.2.2.	Depressive symptomer .....	47
4.2.2.1.	Emosjonelt.....	47

4.2.2.2.	Motivasjon.....	48
4.2.2.3.	Somatisk .....	50
5.	Drøfting av funn .....	52
5.1.	Den sosiokulturelle tilpasningen .....	52
5.1.1.	Akkulturasjonsstrategier .....	52
5.1.2.	Tidsaspektet .....	54
5.1.3.	Mestringsstrategier.....	55
5.1.4.	Sosial støtte.....	58
5.1.5.	Mobbing .....	60
5.1.5.1.	Rasistisk mobbing.....	60
5.1.5.2.	Indirekte mobbing .....	63
5.1.5.3.	Direkte mobbing .....	64
5.2.	Den psykologiske tilpasningen.....	66
5.2.1.	Akkulturasjonsstrategier .....	66
5.2.2.	Tidsaspektet .....	67
5.2.3.	Mestringsstrategier.....	68
5.2.4.	Sosial støtte.....	71
5.2.5.	Mobbing .....	72
5.3.	Den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen – to sider av samme sak? .....	74
6.	Avslutning .....	76
6.1.	Hva kan denne studien si oss? .....	76
6.2.	Veien videre.....	77
	Referanser .....	79

**Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD**

**Vedlegg 2: Godkjenning av NSD**

**Vedlegg 3: Informasjonsskriv til skolene**

**Vedlegg 4: Informert samtykke**

**Vedlegg 5: Intervjuguide**

## Forord

Min eklektiske utdanningsbakgrunn med grunnfag psykologi og sosialantropologi, bachelor i pedagogikk og til slutt mastergrad i spesialpedagogikk får valg av tema for masteroppgaven til å fremstå som et naturlig valg. Dette fordi oppgaven på en fin måte knytter sammen alle disse spennende fagområdene jeg har lært å kjenne som student.

*Lytt til meg* er for meg en tittel med dobbel bunn. Hovedmålet med denne oppgaven er å gi innvandrerbarna i overgangsprosessen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole en sjanse til å bli lyttet til. Samtidig har jeg hatt et annet mer personlig mål. Dette målet har vært å kunne *høre* det informantene har fortalt meg. Da jeg for ca to og et halvt år siden ble diagnostisert med diagnosen otosklerose med gradvis hørselstap på begge ører var jeg usikker på hvordan mitt liv som student ville ende og om det i det hele tatt var mulig å gjennomføre en mastergrad som jeg så inderlig ønsket. Å leve med denne uvissheten har gjort hele masterprosessen veldig spesiell for meg og ikke minst intervjuprosessen da jeg har verdsatt hvert ord informantene har fortalt meg. Jeg vil derfor benytte denne anledningen til å rette en spesiell takk til overlege dr. med. Per Møller ved ØNH, Haukeland Universitetssykehus som førte meg tilbake til en verden full av lyder – flere av dem har vist seg verdt å lytte til.

Det og ha en inspirerende og god veileder har uten tvil vært avgjørende i arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil derfor rette en ekstra stor takk til min veileder Hildegunn Fandrem som etter hver veiledning har fått meg til å føle at det jeg skriver om er viktig. Hver veiledning har gitt meg ny giv og motivasjon. Jeg vil også rette en stor takk til mine fire informanter med foreldre, samt skolene som gav meg tillatelse. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven, takk! I tillegg til dette vil jeg rette en stor takk til Elzbieta som gjorde en flott jobb med å oversette noen av de informerte samtykkene.

Jeg ønsker også å takke kollegaer, venner og familie som alltid har vist interesse og kommet med interessante innspill som har inspirert meg videre. En spesiell takk til mamma, pappa og svigerfar som har tatt en ekstra titt på oppgaven.

Sist men ikke minst vil jeg takke min kommende mann Kristoffer som har holdt ut med meg det siste halvåret. Dette på tross av faglig snakk med middagsbordet og til tider fjerne blikk. Jeg gleder meg til politiske diskusjoner, turer i lavoen og ikke minst til å gifte meg med deg.

Stavanger, 25 mai 2010

Ida Risanger Sjørsø

## Sammendrag

Å bytte skole kan være utfordrende for mange barn, uavhengig av kulturell bakgrunn, men overgangen kan være spesielt tøff for de som i tillegg til å møte en ny skole også møter en ny kultur. Dette møtet kan blant annet være avgjørende for utviklingen av innvandrerbarns sosiale og emosjonelle liv. Vi voksne mener ofte mye om hva som er det beste for barn og handler ut ifra dette i beste mening. Noen ganger kan det derimot være interessant å få et innblikk i hva barna selv tenker om situasjonen de befinner seg i. Denne studiens formål er derfor å gi innvandrerbarn i overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole en stemme ved bruk av kvalitative forskningsintervju.

Problemstillingene er; 1) hvordan er innvandrerbarns *sosiokulturelle* tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole og 2) hvordan er innvandrerbarns *psykologiske* tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.

Med utgangspunkt i krysskulturell psykologi og Berrys akkulturasjonsteori viser drøftingen av studiens funn hvor kompleks en slik tilpasningsprosess kan være og hvor mange ulike faktorer som kan spille inn. Det viser seg blant annet at de informantene som beskriver utfordringer knyttet til den sosiokulturelle tilpasningen også beskriver utfordringer knyttet til den psykologiske tilpasningen. I tillegg til dette ser det ut til at de informantene som gir uttrykk for størst utfordringer knyttet til tilpasningen på innføringsinstitusjonen også er de som har størst utfordringer på bostedsskolen. Det kan til tider være vanskelig å skille årsaksfaktorene knyttet til den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen fra hverandre noe som er med på å underbygge fenomenenes kompleksitet. Informantene beskriver for eksempel mobbing som en faktor som påvirker deres sosiokulturelle tilpasning da i forhold til venner og nettverk. Dette samtidig som det ser ut til å påvirke den psykologiske tilpasning i form av manglende motivasjon og emosjonelle og somatiske depressive symptomer.

Det at fenomenene som beskrives er komplekse sier også noe om at tankene og refleksjonene til disse barna er sammensatte og komplekse og det kan virke som om de har behov for å bli lyttet til.



# 1. Innledning

---

*Det er trist å være i det nye landet, det er ingen som forstår meg. Jeg blir ertet på skolen, det er tungt og vanskelig å være alene. Jeg mangler kunnskap om det nye landet, det er vanskelig å ikke kunne språket, og jeg føler at jeg ikke kommer videre. Jeg har mye frustrasjon i meg (Aden, 2009, s. 45).*

Slik beskriver Amal Aden sitt møte med det norske samfunnet da hun som tenåring kom til Norge fra Somalia. Skolestart kan være utfordrende for mange barn, uavhengig av kulturell bakgrunn, men overgangen kan være spesielt tøff for de som også møter en ny kultur. Hvordan skolen tar imot barn med innvandrerbakgrunn kan også få konsekvenser for hvordan det går med dem videre i livet.

## 1.1. Presentasjon av tema og problemstilling

Antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre vil øke fra 420 000 til mellom 0,8 og 2,0 millioner i 2016 (Statistisk Sentralbyrå, [SSB], 2010). Dette betyr også at stadig flere kan kjenne seg igjen i beskrivelsen innledningsvis, noe også utdanningssystemet for alvor må ta inn over seg. *Innvandrere* vil i denne besvarelsen referere til personer som selv en gang har innvandret til Norge, altså de som inntil nylig ble referert til som *førstegenerasjons innvandrere* (SSB, 2010). Innvandrere er imidlertid en uensartet gruppe da innvandring kan ha ulike årsaker som for eksempel; flukt, arbeid, utdanning og familiegjenforening. Det finnes allikevel noen fellesnevnerne:

at være nødsaget til at forlate sit samfund og sin kultur for at immigrere til et andet samfund og en anden kultur – hva enten man gør det mod sin vilje, som i forbindelse med slaveri, krig og folkedrab, eller frivilligt på baggrund af en beslutning om at søge en bedre tilværelse – er en af de viktigste kilder til stress (Lazarus & Folkman, 1984, s. 226).

I tillegg til at opplevelsen av en ny kultur kan være stressende i seg selv viser blant annet Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2009) at forekomsten av mobbing ser ut til å være langt hyppigere på skoler med mange innvandrere enn skoler med mer homogene grupper. Ser man på mulige årsaker til dette viser nyere forskning at mobbing blant

innvandrer gutter i stor grad henger sammen med et ønske om tilhørighet (Fandrem, Strohmeier & Roland, 2009b). Dette i motsetning til etnisk norske gutter som i større grad ser ut til å mobbe på grunn av behov for makt (Fandrem et al., 2009b; Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2007). I tillegg til mobbing viser også forskning hvordan innvandrer ungdom i Norge oftere enn etnisk norske ungdommer lider av depressive symptomer (Fandrem, Sam & Roland, 2009a; Oppedal & Røysamb, 2004; Sam, 1995).

Dette er igjen klare faktorer som påvirker innvandrerbarns sosiokulturelle og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole. Som utdanningsinstitusjon er dette noe man er nødt til å ta hensyn til da Opplæringsloven § 9 a – 3 første ledd krever at ” (...) den enkelte skole aktivt og systematisk *skal* arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosiale tilhørighet” (Regjeringen.no, 2006). Referansen til den *enkelte elev* viser at det i dette arbeidet er viktig å ta hensyn til de ulike forutsetningene elevene bringer med seg i skolen. Dette inkluderer også faktorer som kulturell bakgrunn og elevens sosiale og emosjonelle liv. For at individuelle hensyn skal kunne tas vil det være av stor betydning å få et innblikk i innvandrerbarns refleksjoner og opplevelser ved overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.

Denne studiens formål er å gi en stemme til de innvandrerbarna som er i en overgangsprosess fra innføringsinstitusjon til bostedsskole, en stemme som har lett for å drukne i voksnes meninger om hva som er det beste for barna. Problemstillingen er som følger:

*hvordan er innvandrebarns sosiokulturelle og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole?*

Denne overordnede problemstillingen konkretiseres gjennom to underordnede problemstillinger;

1) *hvordan er innvandrerbarns sosiokulturelle tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole?*

2) *hvordan er innvandrerbarns psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole?*

Med *innføringsinstitusjon* refereres det her til skolen elevene har gått på for å lære tilstrekkelig norsk slik at de kan overføres til det som her kalles bostedsskole. Begrepet *overgang* blir her brukt om den overføringsprosessen som finner sted når eleven bytter skole.

Psykologiske tilpasning innebærer i dette studiet depressive symptomer og psykologiske mestringsstrategier. Den sosiokulturelle tilpasning innebærer faktorer som kulturell tilknytning og sosialt nettverk.

## **1.2. Avgrensing**

En studie av innvandrerbarns tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole kan i utgangspunktet ta for seg mange ulike aspekter som alle kan synes viktige. Det er gjort en del studier på innvandrerbarns skoleprestasjoner, se for eksempel Bakken (2003). Det er derimot utført mindre forskning på innvandrerbarns psykologiske og sosiokulturelle tilpasning i skolen (Sam, Vedder, Ward & Horenczyk, 2006). Det vil derfor være den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen som her vil stå i fokus. Det er også innenfor disse typene tilpasning ulike momenter man kan legge vekt på og det er derfor tatt utgangspunkt i krysskulturell psykologi og Berrys akkulturasjonsteori. Det går ikke direkte inn på mulige tiltak som kan bedre elevenes sosiokulturelle og psykologiske tilpasning. Dette grunnet behov for avgrensing.

## **1.3. Disposisjon**

Besvarelsen består av seks hoveddeler. Del en presenterer tema, problemstillingene og målet med besvarelsen. I tillegg til dette tar den for seg definisjoner og avgrensing. Del to presenterer relevant teori og empiri på området. Videre presenterer del tre det metodologiske perspektivet og beskriver kvalitativ metode, analyse, datainnsamling, troverdighet, overførbarhet og til slutt etiske betraktninger. Del fire fremstiller studiens funn med utgangspunkt i fenomener beskrevet av informantene ved kvalitativt intervju som metode. Fenomenene som blir beskrevet i del 4 blir videre drøftet i del fem i lys av den teorien og empirien som ble presentert i del to. Avslutningsvis vil del seks se på hva studien egentlig kan si oss i tillegg til å presentere noen tanker om veien videre.

## 2. Teori

---

### 2.1. Krysskulturell psykologi

Det er naturlig å ta utgangspunkt i *krysskulturell psykologi* da dette studiet kan sies å være: “the study of similarities and differences in individual psychological functioning in various cultural and ethnocultural groups; of the relationships between psychological variables and social – cultural, ecological and biological variables; and of ongoing changes in these variables” (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002, s. 3). Kulturbegrepet er sentralt i denne definisjonen og kan ifølge Berry med kollegaer (2002) defineres som en felles levemåte for en gruppe mennesker. Definisjonen tar høyde for at det finnes både *implisitte* og *eksplisitte* kulturelle trekk. Implisitte trekk som eksempelvis normer og holdninger og eksplisitte trekk som for eksempel synlige ritualer, handlinger og fysiske objekter.

Den krysskulturelle psykologien kan ifølge Berry med kollegaer (2002) sies å ha flere mål. Et er å teste allerede eksisterende teori og kunnskap innenfor det psykologiske fagfeltet. Et *annet* er å lete etter variasjoner man ikke finner ved kun å forske med utgangspunkt i egen kultur da man trenger sammenlikningsgrunnlag. Et *tredje* er å samle den kunnskapen man har tilegnet seg ved hjelp av funn fra de to forestående målene til en slags universell psykologi som vil bli gjeldende på tvers av kulturer.

Berry med kollegaer (2002) introduserer et *økokulturelt* rammeverk som inkluderer de ulike variablene som kan sies å være en del av krysskulturell psykologi. Dette rammeverket innebærer et *gruppe* og et *individnivå*, som igjen kan deles inn i *bakgrunn*, *prosess* og *psykologiske* variabler. Disse nivåene presiserer hvordan det først er når man har identifisert og vurdert økologiske, kulturelle og akkulturelle faktorer at man kan oppnå en forståelse for hvorfor folk er ulike samtidig som de er like (Berry et al., 2002). Krysskulturell psykologi er ut ifra dette et felt man kan nærme seg fra ulike vinkler. Denne besvarelsen vil videre konsentrere seg om faktorer knyttet til *akkulturasjon*.

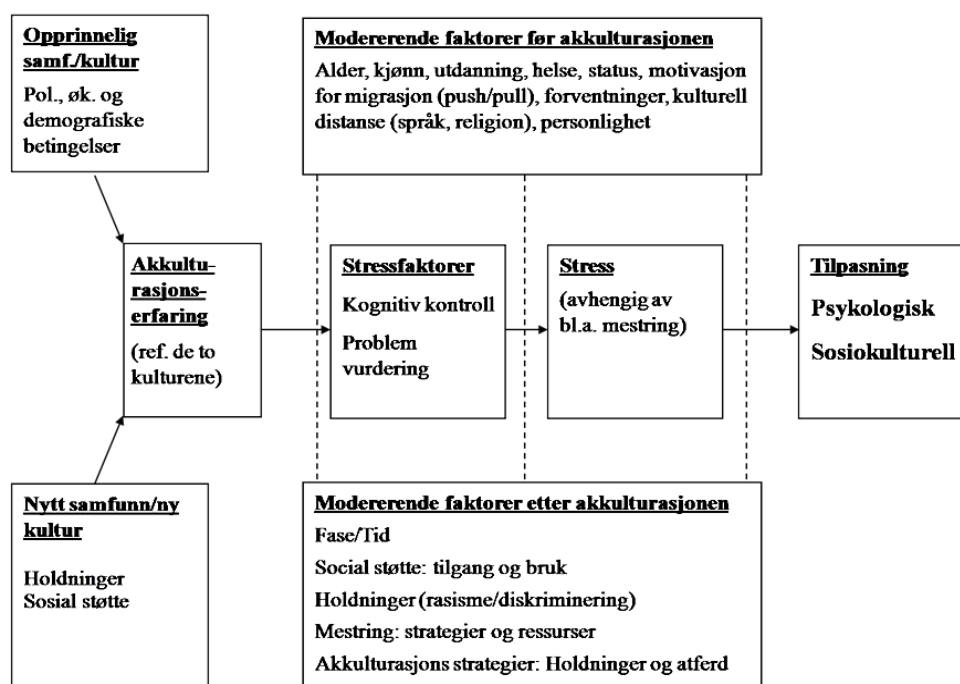
### 2.2. Akkulturasjon

Den klassiske definisjonen av akkulturasjon viser til hvordan ”acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into

continuous first – hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups” (Redfield, Linton & Herskovits, 1963, s. 149). Dette er imidlertid en definisjon som vektlegger gruppefenomenet og ikke enkeltindividet. Graves (1967) introduserte videre begrepet psykologisk akkulturasjon som fokuserer på endringer som skjer på individnivå. Slik kan man snakke om akkulturasjon både på gruppe og individnivå.

Ifølge Phinney, Berry, Vedder og Liebkind (2006) antok tidligere forskning på feltet at individer ville orientere seg i forhold til sin opprinnelige kultur og den nye kulturen, noe som førte til en relativt endimensjonal måte å studere akkulturasjon på. Dette perspektivet forandret seg derimot med *Berrys* alternative tenkemåte. For å beskrive denne kompleksiteten har Berry (1997) laget en figur hvor hovedpoenget er å vise de ulike nøkkelfaktorene man som forsker bør ta hensyn til både på gruppe og individnivå:

**Figur 1. Faktorer som påvirker akkulturativt stress og tilpasning**



(Modifisert fra Berry, 1997).

Denne figuren viser hvordan den psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen er et resultat av faktorer både på gruppe og individnivå. På gruppenivå vektlegges faktorer knyttet til opprinnelsesland og vertssamfunn. Individuelle faktorer presenteres i form av 1) modererende faktorer *før* akkulturasjon som for eksempel alder, kjønn, migrasjonsårsak og helse og 2)

modererende faktorer *etter* akkulturasjon, som valg av akkulturasjonsstrategi, tidsaspekt, mestringsstrategier, holdninger og sosial støtte. Både gruppe og individvariablene påvirker stressfaktorer og stress. Individets håndtering av negative hendelser blir taklet ved hjelp av ulike mestringsstrategier. Resultatet av disse ulike faktorene deles videre inn i; psykologisk og sosiokulturell *tilpasning* (Searle & Ward, 1990). Psykologisk tilpasning refererer til indre psykologiske mekanismer som ser individet i samspill med den nye kulturelle konteksten. Dette innebærer blant annet mental helse og personlig tilfredsstillelse i forhold til den nye kulturelle settingen. Sosiokulturell tilpasning kan defineres som tilegnelsen av sosiale ferdigheter og kulturelle verktøy som trengs for å fungere godt i et sosialt og kulturelt miljø (Berry, 1997).

Dette skillet utelukker imidlertid ikke en positiv korrelasjon mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Sam et al., 2006; Ward & Kennedy, 1993; Ward, Okura, Kennedy & Kojima, 1998). På tross av denne korrelasjonen finnes det likevel argumenter for at psykologisk og sosiokulturell tilpasning bør holdes adskilt; tilpasningenes ulike predikerende faktorer er ofte forskjellige (Ward, 1996) og de kan linkes til ulike kontekster; stress og psykopatologi i forhold til psykologisk tilpasning og sosiale evner i forhold til sosiokulturell tilpasning (Ward & Kennedy, 1993). Begrepene psykologisk og sosiokulturell tilpasning omfatter ifølge Berry og kollegaer (2002) både en positiv og en eventuell dårlig tilpasning. Dette fordi begrepet tilpasning viser til hvordan forandringer som finner sted i forhold til et individ eller en gruppe er et resultat av en respons til krav fra miljøet (Berry, 1997).

I følge Berry (1997) finnes det ulike grader av tilpasningsproblemer. Den mest moderate er når en *atferdsendring* oppstår. Man kan slik tilegne seg nye sosiale ferdigheter for å øke graden av tilpasning. Dersom dette er tilstrekkelig har man kun moderate utfordringer. Oppstår det derimot alvorligere utfordringer kan det føre til *akkulturativt stress*. Dette har ofte blitt omtalt som *kultursjokk* (Oberg, 1960). Berry (1997) foretrekker på den andre siden betegnelsen *akkulturativt stress*. Dette fordi *sjokk* indikerer at det utelukkende er negative opplevelser knyttet til kontakt mellom kulturene, mens *stress* er enklere å forbinde med stressteorier. Akkulturativt stress kan ifølge Al – Issa og Tousignant (1997) gi seg utslag i depressive symptomer noe som igjen henger sammen med psykologisk tilpasning. Den tredje graden av tilpasningsproblemer kan relateres til *psykopatologi* og skyldes at de opplevde endringene går ut over individets mestringssevne. Dette kan igjen føre til *diagnoser* som for eksempel depresjon og angst.

### 2.2.1. Den opprinnelige kulturens betydning

Av alle faktorene som kan ha noe å si for den ene eller den andre typen tilpasning omtales først den opprinnelige kulturen og betydningen av ulikheter mellom denne og mottakerkulturen. I hvor stor grad og på hvilken måte innvandreres opprinnelige kultur kan påvirke akkulturasjonsprosessen og deres psykologiske og sosiokulturelle tilpasning finnes det ulike oppfatninger om. Hovedfunnet i en studie utført av Engebrigtsen, Bakken og Fuglerud (2004) på somalisk og tamilsk ungdom mellom 14 og 17 år og deres foreldre viser at det finnes en del likheter mellom disse gruppene. Dette på tross av at man ofte har sett på dem som veldig ulike. Studien viser for eksempel en sterk familieorientering hos begge grupper. Mange av ungdommene er mer opptatt av å tilpasse seg norske tradisjoner og kultur enn det foreldregenerasjonen er. Man finner også innen begge grupper ungdommer som tar klart avstand fra norsk praksis innen skole og fritid. Samtidig finnes det en del ulikheter. Tamilene har for eksempel 90 % av sin samlede inntekt fra arbeid, mens Somalierne har 80 % fra offentlige overføringer. Tamilene har høyere utdanningsambisjoner enn somalierne samtidig som somalierne er mer sosiale på fritiden og har flere venner enn tamilene.

Dette er spennende funn da mange tamiler ser på seg selv som både norske og tamilske, mens mange somaliske kun identifiserer seg med den somaliske kulturen. Det viser seg derimot videre at de somaliske ungdommene har flere norske venner enn de tamilske som i mye større grad har venner fra den opprinnelige kulturen. Engebrigtsen med kollegaer (2004) presiseres at det kun er snakk om tendenser og at forskjellene derfor er langt fra så dramatiske som det først kan se ut til. ”I motsetning til mye konvensjonell <<kunnskap>>, avkrefter vår undersøkelse ideer om at levekår eller kultur er determinerende faktorer” (Engebrigtsen et al., 2004, s. 172).

I tillegg til å studere ulikheter mellom etniske grupper kan man også se på forskjellen mellom ulike kulturer i forhold til hva som tillegges størst vekt av individet og kollektivet (Hofstede, 2001). Enhver kultur kan sies å ha både individualistiske og kollektivistiske aspekter. Dette fører til at det er snakk om *i hvilken grad* man fokuserer på de ulike aspektene.

Begrepene *individualisme* og *kollektivism* kan beskrives slik:

Individualism stands for a society in which the ties between individuals are loose: Everyone is expected to look after him/herself and her/his immediate family only. Collectivism stands for a society in which people from birth onwards are integrated into strong, cohesive in – groups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty (Hofstede, 2001, s. 225).

Individualisme og kollektivism påvirker verdier og atferd og reflekteres blant annet gjennom hvordan folk lever sammen (Hofstede, 2001). De kulturene som er sterkest preget av en individualistisk tankegang kan sies å være lite tradisjonelle, heterogene og folk er medlemmer av mange ulike grupper. Individuelle verdier er det som blir mest vektlagt. I motsetning til dette er kulturene som er sterkest preget av en kollektivistisk tankegang, mer tradisjonelle, homogene samfunn og man har en tendens til å være medlem av færre grupper (Hinkley, Marsh & McInerney, 2002).

Forskning utført av blant annet Draguns (1997) viser hvordan ulike kulturer preger både den psykologiske og den sosiokulturelle tilpasningen. Ulikheten viser seg for eksempel ved at deprimerte pasienter fra individualistisk pregede kulturer ofte lider av mer skyldfølelse og problemer med å takle stress forbundet med personlige avgjørelser. Deprimerte personer i kollektivistisk pregede kulturer har derimot ofte mer styrke til å takle slike situasjoner bedre grunnet sitt sosiale nettverk og støtte i vanskelige situasjoner. Ulikheter i forhold til sosiale nettverk og vennskap viser seg for eksempel ved hvordan vennskap i kollektivistisk pregede kulturer som oftest er direkte relatert til de sosiale nettverkene man allerede befinner seg i, mens vennskap i de individualistisk pregede kulturene må derimot som regel brukes mer tid og krefter på (Hofstede, 2001; McClelland, 1976).

### **2.2.2. Den nye kulturens betydning**

I tillegg til at den opprinnelige kulturen kan påvirke innvandreres psykologiske og sosiokulturelle tilpasning må man også ifølge Berry (1997) se tilpasningen i lys av aspekter knyttet til den nye kulturen. Akkulturasjonsstrategiene integrasjon, assimilering, separasjon og marginalisering ble utformet med utgangspunkt i at individet står fritt til å velge hvilken strategi de vil ta i bruk, noe som også ligger i begrepet *strategi*. Valg av strategi blir ifølge Berry (1997) derimot ikke nødvendigvis ett fritt valg og teorier på området har etter hvert





Øzerk (1997) viser til hvordan *negative holdninger* og *diskriminering* kan ses på som to viktige faktorer i forhold til utviklingen av negative fordommer. Disse fordommene kan for eksempel ramme mennesker med en annen kulturell bakgrunn i tillegg til / eller en annen hudfarge. Synlige karakteristika som eksempelvis hudfarge er faktorer som kan påvirke den psykologiske akkulturasjonsprosessen. For eksempel kan innvandrere som har en annen hudfarge enn vertssamfunnet oppleve at de blir diskriminert og trakassert fordi de ser annerledes ut. Dermed tiltrekkes de gjerne av en assimileringstrategi for å prøve å gli inn i mengden fordi de ikke er godtatt for den de egentlig er (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989). Rasisme er ifølge Fernando (1993) sannsynligvis den mest alvorlige risikofaktoren i forhold til innvandrere og deres mentale helse.

### 2.2.3. Modererende faktorerens betydning

I tillegg til det kulturelle aspektet viser Berry (1997) også til modererende faktorer *før* og *etter* akkulturasjon som kan påvirke den sosiale og psykologiske tilpasningen. Berry (1997) presenterer modererende faktorer før og etter akkulturasjon hver for seg. Med modererende faktorer før akkulturasjon menes faktorer som kjønn og alder. Akkulturasjonsstrategier, tidsaspekt og mestringsstrategier er derimot eksempler på modererende faktorer etter akkulturasjon. På tross av denne inndelingen er det naturlig å presentere dem samlet da det er faktorer som opptrer sammen og derfor bør ses i en sammenheng. Presentasjonen av de modererende faktorene i forhold til akkulturasjon vil her presenteres med utgangspunkt i de modererende faktorene *etter* akkulturasjon, men vil også trekke inn de modererende faktorene før akkulturasjon der det kan ses ut som det finnes en relasjon.

#### 2.2.3.1. Akkulturasjonsstrategier

Som beskrevet i figur 2. i kapittel 2.2.2. tar Berrys (1997) fire ulike akkulturasjonsstrategier; assimilering, integrering, marginalisering og separasjon utgangspunkt i to grunnleggende prinsipper, ønske om; *kulturell opprettholdelse* og *kontakt & deltakelse mellom gruppene*. *Assimilering* blir beskrevet som en tilstand hvor man ikke ønsker en kulturell opprettholdelse, men er interessert i kontakt og deltakelse med vertssamfunnet. *Separasjon* beskrives som en motsetning til assimilering hvor man ønsker en opprettholdelse av opprinnelig kultur, men ikke kontakt og deltakelse med vertssamfunnet. *Integrasjon* innebærer en interesse for både opprettholdelse av ens opprinnelige kultur samtidig som man vil interagere med andre. *Marginalisering* vil si når mulighetene er små eller interessen liten for å holde på sin opprinnelige kultur samtidig som det er liten interesse for å ha en relasjon til andre. Forskning

utført av Phinney og hennes kollegaer (2006) viser hvordan ulike akkulturasjonsprofiler fordeler seg i forhold til innvandrerbefolkningen i 13 land (blant annet Norge). Det ble her brukt fire akkulturasjonsprofiler; *integrert, etnisk, nasjonal* og *diffus*. Dette er profiler som klart kan relateres til Berrys akkulturasjonsstrategier; integrering, separasjon, assimilering og marginalisering hvor nasjonal kan relateres til assimilering, diffus til marginalisering og etnisk til separasjon. Resultatene viser blant annet at Norge er ett av to land hvor ungdommene fordelte seg noenlunde likt i forhold til de ulike profilene. Disse akkulturasjonsstrategiene er ifølge Berry (1997) en del av en større og mer omfattende prosess man som innvandrer står overfor. Hva som avgjør hvilken strategi som blir tatt i bruk avhenger både av opprinnelses og av vertskulturen. I tillegg til det kulturelle aspektet viser forskning også at hvor lenge en har oppholdt seg i et nytt samfunn er en demografisk nøkkelfaktor i forståelsen av akkulturasjonsprosessen (Phinney et al, 2006).

### **2.2.3.2. Tidsaspektet**

Ifølge forskning utført av Phinney og kollegaer (2006) skjer det en økende involvering i det nye samfunnet både i forhold til akkulturasjonsprofilene og de individuelle variablene. Blant de relativt nyankomne innvandrerne er det den diffuse profilen som dominerer. Det ser også ut til at innvandrere med en sterk etnisk orientering har en tendens til å forandre seg relativt lite og fortsetter å ha sterke bånd til den etniske gruppen. Disse resultatene er med på å gi et bilde av hvor kompleks akkulturasjonsprosessen kan sies å være i forhold til ulike etniske grupper. I tillegg til dette har hver etnokulturelle gruppe i en spesiell kontekst ulike situasjoner og akkulturelle utfordringer de møter. Resultatene kan ut ifra dette ikke nødvendigvis sies å være helt generaliserbare (Phinney et al., 2006). Dette kan igjen ha betydning både for den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen.

Den sosiokulturelle tilpasningen beskrives som oftest ved hjelp av en positiv lineær kurve (Lysgaard, 1955; Ward & Kennedy, 1996; Ward et al., 1998). En av årsakene til den gradvise positive utviklingen kan sies å være at man som tilflytter til et nytt land har med seg ulike måter å sosialisere på (Gullahorn & Gullahorn, 1963). Dette kan føre til at det derfor tar lengre tid å knekke den sosiale koden. Forskning utført av Sam og kollegaer (2006) viser for eksempel hvordan generasjon er en faktor som påvirker den sosiokulturelle tilpasningen. Resultatene viser blant annet hvordan andregenerasjonsinnvandrere i Norge syntes å ha en generelt bedre sosiokulturell tilpasning enn førstegenerasjonsinnvandrere. Disse resultatene står slik i motsetning til det som kalles innvandrer paradokset hvor det blant annet er funn som tyder på at andregenerasjonsinnvandrere har en dårligere tilpasning enn

førstegenerasjonsinnvandrere. Dette er et komplekst paradoks som det videre ikke vil bli gått mer inn på da resultatene fra Norge ikke ser ut til å støtte disse tidligere funnene samt at hovedfokus i denne studien er rettet mot førstegenerasjonsinnvandrere. Dette støttes også av forskning utført av Phinney og kollegaer (2006) som viser hvordan mengden kontakt innvandrere har med innfødte også kalt nasjonale og andre etniske bekjente avhenger av hvor lenge de har vært i vertssamfunnet. Dette er ifølge figur 1 en modererende faktor etter akkulturasjon. Resultater fra Phinney og kollegaer (2006) viser at dess lengre innvandrere har bodd i vertssamfunnet dess mer kontakt har de vanligvis med unge innfødte. Den gruppen som har vært i vertssamfunnet fra 0 – 6 år viste seg å være den gruppen som hadde flest etniske og færrest nasjonale bekjente. Antallet nasjonale bekjente økte gradvis i de to andre gruppene hvor de hadde vært i vertslandet i 6 – 12 og 12 – 18 år.

I motsetning til sosiokulturell tilpasning beskrives ofte psykologisk tilpasning med en U – kurve, første gang presentert av Lysgaard (1955). I begynnelsen av oppholdet ser man relativt lyst på tilværelsen. Man kan så etter hvert oppleve utfordringer av mer og mer alvorlig karakter for så å få en økende forbedring av tilværelsen igjen, men ikke så bra som det var da man først ankom. Empirien spriker i testingen av denne teorien og selv om det er funnet støtte for den er det også ifølge Berry og kollegaer (2002) funn som tyder på at teorien har sine svakheter. Mye av forskningen er blant annet utført på voksne som har flyttet fra ett land til et annet. Dette kan sees på som kritikkverdi da en teori som er testet på voksne ikke nødvendigvis er noe man lett kan generaliserer til barn og unge. Flere studier som i etterkant har gått inn for å teste U – kurve teorien konkluderer med at teorien bør forlates da det ser ut til at flertallet av deltakerne i studiene har en gradvis bedre tilpasning i motsetning til det denne teorien predikerer (Klineberg & Hull, 1979; Ward & Kennedy, 1993; Ward et al., 1998). Ward og kollegaer (1998) presiserer hvordan man istedenfor en U – kurve blant annet burde legge vekt på stress og mestringsperspektiver.

### **2.2.3.3.Mestringsstrategier**

I tillegg til tidsaspektet har også valg av mestringsstrategier påvirkning på den psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen (Berry, 1997). Dette er noe som står sentralt i Lazarus og Folkman (1984) sitt stress og mestringsperspektiv. De vektlegger individet i samspill med samfunnet og hvordan man ut ifra dette kan mestre *like* situasjoner *ulikt*: ”the overarching problem is how best to understand the relationships between the individual and society and the disturbances of that relationship that fall under the heading of stress” (Lazarus & Folkman, 1984, s. 227). Det er ofte vanskelig å skille mellom det som er kulturelt betinget og

individuelle emosjonelle opplevelser ettersom den subjektive vurderingen av situasjonen også får konsekvenser for hvordan man *mestrer* stress. Stress er slik et resultat av sammenhengen mellom *situasjon* og *person* (Lazarus & Folkman, 1984).

Med bakgrunn i dette har Lazarus og Folkman (1984) med utgangspunkt i det engelske begrepet "coping" identifisert to hovedkategorier innen psykologisk mestring; *problemfokuset* og *emosjonsfokuset* mestringsstrategi. Problemfokuset mestringsstrategi vil si når man lokaliserer problemet, finner ut hvordan man kan løse det for så å begynne på denne prosessen. Den emosjonsfokusede mestringsstrategien innebærer derimot at man for eksempel tenker på problemet på en annen måte eller ikke tenker på det i det hele tatt. Nyere teori har også identifisert en tredje mestringsstrategi kalt *unngåelses* mestringsstrategi. Dette er en strategi hvor man unngår problemet (Endler & Parker, 1990). En faktor som ser ut til å ha innflytelse på individets valg av mestringsstrategier er kjønn.

Jenter rapporterte signifikant høyere emosjonsfokusede mestringsstrategier, mens gutter rapporterte signifikant høyere problemfokusede mestringsstrategier (Olah, 1995). Dette støtter en sosialiseringshypotese som går ut på at jenter og gutter sosialiseres inn i ulike måter å mestre stressende situasjoner på. I tillegg til dette ser også kultur ut til å være en påvirkningsfaktor da forskning på området viser at valg av mestringsstrategier kan påvirkes av om man tilhører en kollektivistisk eller individualistisk preget kultur (Essau & Trommersdorff, 1996; Olah, 1995). Det viser seg blant annet at informanter fra mer kollektivistisk pregede kulturer rapporterer mer emosjonsfokusede mestringsstrategier. Dette i motsetning til informanter fra mer individualistisk pregede kulturer som rapporterte mer problemfokusede mestringsstrategier. Når det gjelder den tredje typen mestring, unngåelsesmestring peker Yeh, Arora og Wu (2006) på hvordan harmoni ofte er noe som blir verdsatt i kollektivistiske kulturer noe som fører til at denne typen mestring også kan knyttes til en mer kollektivistisk preget kultur.

I tillegg til dette er det funnet en positiv korrelasjon mellom innvandreres mestring og akkulturasjonsstrategier. Schmitz (1992) fant for eksempel en signifikant positiv korrelasjon mellom akkulturasjonsstrategiene integrasjon og assimilering og problemfokuset mestring. Segregering hadde på den andre siden en signifikant positiv korrelasjon med både unngåelse og emosjonsfokuset mestring. Ifølge Sam med kollegaer (2006) er problemfokuset mestring og akkulturasjonsstrategien integrasjon det som kan sies å være de mest gunstige strategiene i forhold til *akkulturativt stress*. Dette fordi det er funnet høyest positiv korrelasjon mellom

integrasjon og både psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Problemfokuset mestringsstrategi er blant flere forskere utpekt som den mest funksjonelle mestringsstrategien (Endler & Parker, 1990; Herman – Stahl, Stemmler & Petersen, 1995; Lazarus & Folkman, 1984; Seiffge – Krenke & Klessinger, 2000). Denne strategien er imidlertid avhengig av at den nye kulturen er interessert i å møte innvandrere. Hvis den nye kulturen ikke er det har en mestringsstrategi som innebærer å endre konteksten en relativt begrenset gyldighet for innvandrere. At den problemfokusede mestringsstrategien er den mest gunstige er også blitt kritisert da teoriene som ligger dette til grunn kan sies å være preget av et individualistisk perspektiv (Bjorck, Cuthbertson, Thurman & Lee, 2001; Dunahoo, Hobfoll, Monnier, Hulsizer & Johnson, 1998). Hvor stor vekt man så skal tillegge det kulturelle perspektivet kan ut ifra dette syntes å være et omdiskutert tema.

Personlige ressurser, hvordan en ser på seg selv og verden og målforpliktelser er også faktorer som kan påvirke valg av mestringsstrategi i den gitte situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Dette støttes blant annet av *resilienceforskning* som viser til hvordan det enkelte barns ulike mestringsstrategier også kan gi seg utslag i ulike psykologiske reaksjoner.

”Resilienceforskerne har vært opptatt av å kartlegge resiliente menneskers naturlige måter å komme videre i livet på, til vekst og utvikling” (Christie & Waaktaar, 2004, s. 18). I tillegg til dette viser denne typen forskning hvordan mestring kan være situasjonsbestemt. Dette kan man eksempelvis se ved at barn som opplever flukt fra hjemlandet kan mestre dette på en relativt god måte, samtidig om de kan utvikle negative psykologiske reaksjoner ved for eksempel situasjoner som rasisme og ekskludering på skolen de kommer til (Larsen & Øzerk, 2001).

#### **2.2.3.4. Sosial støtte**

Sosialt støtte er ifølge Berry (1997) en modererende faktor etter akkulturasjon og kan slik påvirke den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen på for eksempel skolen i form av sosiale nettverk der. Et sosialt nettverk defineres av Mitchell (1969) som et spesifikt sett med forbindelser mellom et definert antall personer. I følge Sam og kollegaer (2006) er skolen en av hovedarenaene for intergruppe kontakt og akkulturasjon for innvandrerbarn. Den sosiale støtten fra venner som oppleves i form av et sosialt nettverk på skolen er viktig og venner kan ses på som spesielt viktige støttespillere (Fandrem, 2009). I tillegg til venner kan også lærere og andre voksne ses på som viktige sosiale støttespillere (Davidson & Demaray, 2007). Dette samtidig som kulturelle forskjeller kan komplisere en ønsket kommunikasjon med medelever og lærere (Berry et al., 2002). I en studie utført av Oppedal og Røysamb (2004) skårer

deltakerne med innvandrerbakgrunn lavere på nettverksstøtte enn deres etnisk norske klassekamerater. Tilgang til sosial støtte ved behov kan for enkelte påvirke tilpasningen i en positiv retning, men det er viktig å *bruke* de sosiale nettverkene en har *tilgjengelig* (Lazarus & Folkman, 1984).

Forskning indikerer at tilgjengelighet er viktig for å føle tilhørighet og for å få sosiale nettverk der man kommer. Hallinan og Williams (1989) viser for eksempel hvordan kun en sjettedel av deltakerne i deres studie ville valgt en venn med en annen etnisk bakgrunn enn dem selv om de fikk velge helt fritt. I tillegg til dette kan de se ut til at antallet intra og inter etniske sosiale nettverk reflekterer hvilke muligheter elevene har for å etablere sosiale nettverk (Baerveldt, Van Duijn, Vermeij og Hermert 2004; Moody, 2001). En annen påvirkningsfaktor kan være kjønn da jenter ser ut til å ha nærere vennskap med færre, men gutter derimot ser ut til å flere, men ikke fullt så nære vennerelasjoner (Cotterell, 1996).

Sosial støtte kan også ses i sammenheng med akkulturasjonsstrategier da mengden sosial kontakt et individ søker med etnisk og nasjonal kultur indikere hvilken akkulturasjonsstrategi vedkommende velger (Fandrem, 2009). Forskning utført av Phinney og kollegaer (2006) viser at det finnes en korrelasjon mellom etnisk og nasjonal identitetsfølelse og akkulturasjonsstrategien integrasjon, mens akkulturasjonsstrategien marginalisering er negativ eller ikke korrelerende. Etnisk identitet korrelerte negativt med assimileringstrategien, men positivt med separasjon, mens nasjonal identitet korrelerte positivt med assimileringstrategien og negativt med separasjon. Dette indikerer en sammenheng mellom akkulturasjonsstrategi, sosialt nettverk og identitet.

### **2.2.3.5. Mobbing**

Ifølge Berry (1997) er holdningen innvandrere møter en viktig modererende faktor i forhold til sosiokulturell og psykologisk tilpasning. Dette kan være både i form av negative og positive holdninger. Et eksempel på negative holdninger er mobbing som kan være et tegn på at det sosiale nettverket ikke fungerer. Det er bred enighet innen fagmiljøet om at mobbing kan defineres som en fysisk eller sosialt negativ handling, som repeteres over lengre tid, av en eller flere personer sammen og hvor det finnes et skjevt maktforhold i favør av mobberen (Olweus, 1993; Roland, 1999).

Mobbing er ofte et resultat av aggressivitet og det er vanlig å dele aggressivitet inn i to ulike typer; *reaktiv* og *proaktiv aggresivitet*. Reaktiv aggresjon beskrives som et behov for å utøve

negativ atferd for å få utløp for sinne (Dodge, 2001). Proaktiv aggresjon er den aggresjonstypen som i størst grad er forbundet med mobbing (Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2007; Fandrem et al., 2009b). Denne typen aggresjon defineres av blant andre Roland og Idsøe (2001) som det å føle *makt* ved avmakt og en følelse av *tilhørighet* ved felles negativisme. Mobberen får en tilfredsstillende av å skape ubehag. Det å se avmakt hos offeret blir en viktig stimulus. Flere studier på området viser at det som regel er flere mobbere og at antallet som går igjen ofte er to eller tre (Olweus, 1993; Roland, 2007). Dette indikerer det som kan kalles for en *negativ fellesorientering* mot mobbeofferet. Denne fellesorienteringen er noe som igjen gir en tilhørighetsfølelse (Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2007). Behov for tilhørighet beskrives også av Lazarus og Folkman (1984), som viser til hvordan et barn som ønsker å bli akseptert av andre medelever deltar i de aktivitetene som er godkjent av elevgruppen.

Roland (1989) peker på funn som viser en betydeligere forekomst av mobbing i nyetablerte boligområder enn områder som har satt seg. Roland (2007) viser til hvordan disse funnene kan bety at nettverk har signifikant betydning. Det ble innledningsvis nevnt at resultater fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2009) viser at skoler med flere innvandrere har en større mobbeproblematikk enn skoler med en mer homogen elevgruppe. I forhold til innvandrerungdom og mobbing indikerer nyere forskning at innvandrerungdom som gruppe mobber mer sammenlignet med sine etniske norske medelever (Fandrem et al., 2009b). Den samme studien viser at innvandrer gutter i større grad mobber grunnet et ønske om tilhørighet som videre kan knyttes til proaktiv aggresjon. Dette i motsetning til etnisk norske gutter hvor mobbingen også i stor grad kan knyttes til maktrelatert proaktiv aggresjon (Fandrem et al., 2009b; Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2007). I tillegg til ulikheten mellom innvandrerungdommer og etnisk norske ungdommer ser også kjønn ut til å være en påvirkningsfaktor.

Jenter er i ifølge Roland (1999) i større grad opptatt av tilhørighetsaspektet, mens gutter er opptatt av maktaspektet. Dette gir seg videre utslag i måten jenter og gutter mobber på da det hos gutter er mer vanlig med fysisk trakassering i motsetning til jenter, som oftere tar i bruk metoder som utfrysning (Olweus, 1993; Roland, 2007). Disse ulike måtene å mobbe på omtales ofte som *direkte* og *indirekte mobbing* (Olweus, 1993; Roland, 1999). "Direct bullying refers to relatively open attacks, physical or verbal, on the victim, whereas indirect bullying is understood as social isolation of another individual" (Roland, 1999, s. 23).

Fandrem og kollegaer (2009b) fant overraskende resultater i forhold til mobbing fordelt på



kjønn blant innvandrerungdom. Det viste seg her at innvandrerungdoms mobbing i stor grad kan relateres til proaktiv aggresjon og behov for tilhørighet, mens det for innvandrerjenter som mobbet ikke ble funnet noen signifikante relasjoner mellom aggresjon og det å mobbe andre. Dette tyder på at mobbing også kan ha andre årsaker enn proaktiv aggresjon.

Om det finnes noen spesifikke ytre trekk som går igjen hos alle mobbeofre er lite sannsynlig, men det er en utbredt oppfatning at man kan være mer utsatt for mobbing om man har visse sosiale stigma. Det som kan kalles tilhørighets / ekskluderingshypotesen predikerer hvordan "(...) mobbeofrene vil ha sosiale stigma, altså heftelser som plagerne kan være enige om å mislike" (Roland, 2007, s. 79). En slik heftelse kan for eksempel være etnisitet noe som fører til at man risikerer å skille seg ut. Mobbing grunnet etnisitet, rase eller kulturell gruppe kan defineres som "rasistisk mobbing:" "racial / ethnic bullying", which attacks the target explicitly based on race or ethnicity" (Fox & Stallworth, 2005, s. 439).

#### **2.2.3.6. Rasisme**

Når rasediskriminering er noe som utøves bevisst og blir en ideologi kan det betegnes som rasisme. Rasisme kan sies å finne sted under ulike kombinasjoner av *negative fordommer*, *diskriminerende holdninger*, *etnisk begrunnet menneskeforakt* og *negativ makt*. (Øzerk, 1997). I etterkrigsårene kan rasisme sies å ha utviklet seg til et begrep som innebærer ulike betydninger avhengig av kontekst og ut ifra dette kan man si at det finnes ulike typer rasisme i dag. Øzerk (1997) deler rasisme inn i to kategorier; *handlingsrasisme* og *holdningsrasisme*. For å kunne kalle noe for en handlingsrasisme må man finne en kombinasjon av negativ maktutøvelse og fenomenene negative fordommer, holdninger eller menneskeforakt. Rasistisk mobbing kan ut ifra dette ses på som et eksempel på handlingsrasisme. Holdningsrasisme kan ifølge Øzerk (1997) sies å være hvis man har negative holdninger til mennesker med en annen etnisk bakgrunn enn seg selv. Her brukes ikke negativ makt, men det holdes på holdningsplanet.

Raundalen og Lorenzen (1995) viser hvordan det de kaller modernisert rasisme består av holdninger og handlinger og definerer denne typen rasisme som "strømninger av negative holdninger i befolkningen til andre etniske grupper, spesielt fargede utledninger og muslimer, holdninger som fører til negative handlinger av ulik alvorlighetsgrad" (Raundalen & Lorenzen, 1995, s. 35). De peker videre på hvordan denne typen rasisme har en følelsesmessig forankring i en generell redsel for det som er fremmed. De viser til egne studier som peker på at det i den moderniserte rasismen først og fremst er innvandrere fra land

med andre hudfarger som blir negativt dømt og sett på som innvandrere i større grad enn svensker, engelskmenn og dansker. Dette kan beskrives som om:

a tactic 'we feeling' has arisen in one and the same European culture. But excluded from this are the Turk – peoples, the Palestinians, North Africans and others from totally alien cultures. They and only they are the 'foreigner problem' in the Federal Republic (Fernando, 1993, s. 2).

Det som da ofte refereres til som 'innvandrersproblemet' handler plutselig ikke om alle innvandrere, men ifølge Fernando (1993) om man har den rette hudfargen eller ikke. Dette kan igjen være med å påvirke innvandreres sosiokulturelle og psykologiske tilpasning.

## 2.2.4. Psykologisk tilpasning

### 2.2.4.1. Depressive symptomer

Lazarus presiserer at depresjon ikke er "(...) en enkelt, samlet følelse, men en kompleks følelsmessig tilstand, en blanding af en hel række følelser (...)" (Lazarus, 2006, s. 294). Depresjon er altså komplekst, noe symptomene også kan sies å være. Det er ifølge Rosenhan, Walker og Seligman (2001) vanlig å dele depressive symptomer inn i fire underkategorier; emosjonelle symptomer, kognitive symptomer, motivasjons symptomer og somatiske symptomer. Det er ikke nødvendig å ha alle symptomene for å bli karakterisert som 'deprimert', men dess flere en har dess sikrere kan en være på at vedkommende har en slags depresjon. *Emosjonelle symptomer* er avhengig av personens emosjoner og om man er for eksempel sint eller glad. De vanligste symptomene er tristhet og skyldfølelse. *Kognitive symptomer* er relatert til tanker om ens egen situasjon og om man ser lyst eller negativt på den. Symptomer relatert til *motivasjon* kan relateres til vedkommendes motivasjon og *somatiske symptomer* er mer knyttet til kroppslige vondter som for eksempel vondt i magen, hodeverk og søvnløshet (Rosenhan et al., 2001). Flere av eksemplene på depressive symptomer som her nevnes står også oppført i Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders [DSM IV] (American Psychiatric Association, 2000). Disse ulike kategoriene viser hvordan depresjon kan gi seg ulike utslag hos mennesker. Ulike symptomer åpner også opp for at symptomene kan være kulturelt betinget. Yeung (2002) viser for eksempel til hvordan somatiske symptomer er noe som ofte blir brukt i målingen av depresjon i den japanske kulturen som kan ses på som en kollektivistisk kultur. Dette i motsetning til hvordan det man kan kalle for mentale symptomer fokuseres mer på i vestlige land, som også ofte har en mer individualistisk orientering. Ifølge Fandrem og kollegaer (2009a) er det derfor viktig å

identifisere ulike symptomer i forhold til ulike etniske grupper og kontekster. I tillegg til at depressive symptomer kan være kulturelt betinget finnes det også forskjell mellom kjønn.

Kjønn er som nevnt en modererende faktor før akkulturasjon og forskning på området indikerer en forskjell mellom kjønn i forhold til depressive symptomer (Fandrem, 2009a; Oppedal & Røysamb, 2004; Sam et al., 2006). Sam med kollegaer (2006) konkluderer for eksempel med at innvandrer gutter generelt sett har en bedre psykologisk tilpasning enn innvandrerjenter. Sammenlikner man derimot resultatene mellom samme kjønn, men med ulike etnisk opprinnelse viser nyere forskning større forskjeller på grader av depressive symptomer i sammenlikningen av innvandrer gutter og etnisk norske gutter. Dette i motsetning til sammenlikningen av innvandrerjenter og etnisk norske jenter (Oppedal & Røysamb, 2004; Fandrem et al., 2009a). Ulike resultater skyldes mest sannsynlig her at de sistnevnte studiene i tillegg til å skille mellom kjønn også har delt gruppene inn med utgangspunkt i etnisk bakgrunn. I måling av depressive symptomer og stress kan det være vanskelig å vite om fenomenet er et tegn på akkulturatv stress, traumer eller om det ikke kan sies å være knyttet til den nye situasjonen i det hele tatt.

#### **2.2.4.2. Traumer**

Traumer kan defineres som "(...) overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen" (Dyregrov, 2000, s. 11). I tillegg til denne overordnede definisjonen deler Terr (1991) traumer inn i to typer; *type I* som er et resultat av dramatiske engangshendelser og *type II* som er et resultat av gjentakende dramatiske hendelser. Eksempler på slike vedvarende påkjenninger kan for eksempel være mobbing eller krigsopplevelser. Alle traumer kan ifølge Terr (1991) forårsakes av ytre faktorer og ikke ene og alene fra barnets indre. Hun presenterer fire karakteristika som finnes hos traumatiserte barn uansett når man måtte observere dem etter hendelsen og uansett hvor gamle de er; sterke visuelle minner, repeterende atferdsmønster, traumespesifikk frykt og endret holdning i forhold til mennesker, hendelser i livet og fremtiden.

Barn som har opplevd traumer kan i mange tilfeller få det som kalles for post traumatisk stressyndrom [PTSD]. Det finnes ifølge DSM – IV (American Psychiatric Association, 2000) tre kategorier med utfordringer barn må ha for at man skal kunne stille diagnosen PTSD. Den første kategorien er *tilbakevendende gjenopplevelser* av hendelsen som eksempelvis minner. Den andre kategorien er *unngåelse og nummenhet*. Her unngår barnet for eksempel assosierte

tanker, mennesker eller situasjoner, har hukommelsestap i forhold til viktige aspekter ved en situasjon og en begrenset følelsesbredde. Dette kan for eksempel gi seg utslag i at ”barna kan føle seg alene ”inni seg” etter krigen og unngår å knytte seg til andre mennesker etter det de har opplevd under krigen” (Larsen & Øzerk, 2001, s. 10). Den tredje og siste kategorien er et konstant aktivt nervesystem og barna er her i konstant alarmberedskap. Dette kan gi seg utslag i blant annet søvnproblemer, sinne, irritasjon og vansker med å konsentrere seg. Forskning har funnet en positiv korrelasjon mellom det å bli mobbet og PTSD (Glasø, Nielsen, Einarsen, Haugland & Matthiesen, 2009; Tehrani, 2004). Dette understreker viktigheten av at man som voksen tar barn som forteller om mobbing på alvor, noe som igjen kan gjøre det lettere for dem å fortelle hva de er blitt utsatt for. Man må som voksen tørre å stille direkte spørsmål om det som foregår, ettersom det og kun spørre hvordan det går på skolen kan føre til at mobbeofferet trekker seg og svarer at det går fint (Roland, 2007).

Det er viktig å være klar over at mange av forholdene som her nevnes også ifølge Dyregrov (2000) er vanlige hos personer som ikke kan sies å lide av PTSD. Det er sammensetningen, omfang og varigheten av symptomene som avgjør om vedkommende lider av PTSD. I tillegg til PTSD kan traumer også forårsake problemer som depresjon og atferdsproblemer. Det er altså viktig og her presisere at ikke alle barn som opplever traumatiske hendelser sliter med langvarige post – traumatiske utfordringer. Dette blant annet fordi det kan motvirkes ved at barnet befinner seg i et godt og støttende miljø. *En* hendelse i seg selv trenger ikke være traumatisk; mye avhenger av hvordan barnet tolker situasjonen som oppstår. Psykologiske mestringsstrategier varierer også hos traumatiserte barn; en aktiv *mestringsstrategi* hvor barnet aktivt prøver å endre eller forbedre på situasjonen eller en mer passiv *emosjonsfokusert mestringsstrategi* hvor barnet søker en emosjonell, eller kroppslig forandring for å føle seg bedre (Dyregrov, 2000). I tillegg til disse indre psykologiske mekanismene hos barnet styres det også av ytre psykososiale mekanismer i form av sosiokulturell tilpasning.

### **2.2.5. Sosiokulturell tilpasning**

Sosiokulturell tilpasning kan best utforskes i lys av sosial kompetanse som for eksempel hvordan man takler dagligdagse utfordringer med spesielt fokus på familie, jobb og skole (Berry, 1997). Det er blant annet funnet ulikheter mellom kjønn i forhold til denne tilpasningen da innvandrerjenter ser ut til å ha en bedre sosiokulturell tilpasning enn innvandrer gutter (Sam et al, 2006). I søken etter en identitet er menneskene rundt oss viktige noe som knytter denne utviklingen til den sosiokulturelle tilpasningen. Hinkley og kollegaer

(2002) hevder at ens identitet er flerdimensjonal og blant annet består både av en *sosial* og en *kulturell* identitet. De peker videre på hvordan kulturell og sosial identitet er noe som blir mer og mer viktig grunnet den økende mobiliteten som fører til flerkulturelle samfunn. De viser også til at det er avgjørende å definere kulturell og sosial identitet på en måte som oppfattes som valid. Dette er et sentralt poeng i forhold til sosial og kulturell identitet, da mye av den forskningen som er publisert på området ifølge dem kan sies å ha en vestlig begrepstilnærming.

### **2.2.5.1.Kulturell Identitet**

Kulturell identitet kan ifølge Phinney og kollegaer (2006) defineres som en tilhørighetsfølelse man får i forhold til to eller flere kulturelle grupper noe som igjen henger sammen med *etnisk* og *nasjonal* identitet. Berry og kollegaer (2006) påpeker hvordan utvikling av kulturell identitet spesielt for barn og unge er en del av den generelle identitetsutviklingen man vanligvis gjennomgår. Det som i innvandrerbarnas tilfelle kan bli en utfordring er at de i utviklingen av sin identitet både har med seg sin opprinnelige kultur samtidig som de blir preget av vertskulturen. Utviklingen av en kulturell identitet kan slik relateres til valg av akkulturasjonsstrategier i og med at man her må balansere mellom opprinnelig kultur og den nye kulturen.

Forskning utført av Sam (1995) konkluderer blant annet med at innvandrerbarn er opptatt av å beholde sin egen kulturelle identitet, selv i et homogent kulturelt samfunn som Norge. Sam med kollegaer (2006) har videre sett på hvordan ulike akkulturasjonsstrategier kan knyttes til ulike typer kulturell identitet. Studien viser at integrasjon har en sterk korrelasjon med opprettholdelse av *både* etnisk og nasjonal identitet. Det ble også funnet en sterk korrelasjon mellom etnisk og nasjonal identitet og følelsen av emosjonell stabilitet og trygghet. Dette kan igjen ses på som nøkkelfaktorer i forhold til følelsen av velvære og tilpasning. Phinney og kollegaers (2006) studie viser hvordan nasjonal identitet ser ut til å bli styrket over tid samtidig som tilknytningen til ens egen kulturelle gruppe ikke blir mindre. Både etnisk og nasjonal identitet er noe som ifølge Phinney og kollegaer (2006) forandrer seg i forhold til for eksempel tid, kontekst og generasjoner og det er ifølge Phinney (1990) viktig å være klar over at utviklingen av en kulturell identitet er mer enn å velge en kategori, men innebærer det å få en tilhørighetsfølelse til en eller flere kulturelle grupper. Det handler om følelsene som oppstår i forhold til denne gruppen. Ideelt sett burde innvandrerungdommer ifølge Phinney og kollegaer (2006) ha tilgjengelig både etniske og nasjonale støtte i sitt sosiale nettverk i det nye samfunnet.

### 2.2.5.2. Sosial identitet

Ifølge Triandis, Bontempo, Leung og Hui (1990) skiller sosial identitet seg fra kulturell identitet ved at det her er sosiale karakteristika som deles av en spesiell gruppe eller kategorier som for eksempel kjønn og alder. Å danne seg en sosial identitet kan ses på slik:” the process is adaptive in that it frees the individual from restrictions of being solely individualistic and hence they become more than individual persons” (Hinkley et al, 2002, s. 2). Å flytte til en annen kultur kan føre til forandringer i allerede sosiale vante mønstre. Disse sosiale forandringene kan ifølge Lazarus og Folkman (1989) føre til stress i og med at nye situasjoner stiller nye krav. Man blir usikker i forhold til egen sosiale rolle og dermed sin *identitet*. Mindre forutsigbarhet fører til redusert trygghet og økt stress. De nye sosiale kodene kan ofte skille seg fra slik man er vant med fra den opprinnelige kulturen og det tar derfor ofte tid å finne ut av dem (Gullahorn & Gullahorn, 1963). I tillegg til en sosial identitet som for eksempel kjønn kan sosial identitet også tilknyttes andre typer sosiale grupper som for eksempel innvandrere med flyktningstatus. En slik sosial identitet viser seg å være en faktor som kan gi skoleelevene tilknyttet denne gruppen tilleggsutfordringer på skolen. I tillegg til generelle utfordringer for innvandrere i det nye samfunnet viser nyere forskning utført av Veland, Midthassel og Idsøe (2009) at flyktninger er en spesielt sårbar gruppe som ofte møter større utfordringer knyttet til inkludering i skolen enn andre.

## 3. Metode

---

Denne delen av besvarelsen vil se nærmere på de forskningsmetodiske sidene av studiet og innebærer en presentasjon av valgt metode, analytisk tilnærming, datainnsamling, troverdighet, overførbarhet og etiske problemstillinger.

Valget av metode står som regel mellom det som kalles kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode og avhenger av hva man ønsker å oppnå med den enkelte studie.

Forskjellen på de to typene metode kan enkelt sies å være at kvalitativ metode søker å gå i dybden på det som studeres, mens den kvantitative metoden fokuserer på omfang og antall (Thagaard, 2009). Ifølge Ringdal (2009) er mening og formålsforklaringer det som kan sies å kjennetegne en kvalitativ forskningsstrategi mens årsaksforklaring står sentralt i en kvantitativ forskningsstrategi. Det er både positive og negative sider ved begge forskningsstrategier.

Kvalitativ forskningsstrategi kritiseres blant annet for å være for snever og lite generaliserbar, mens kvantitativ forskning kan kritiseres for å være for overfladisk (Ringdal, 2009). Da formålet med denne studien er å få frem det enkelte barns stemme er det naturlig og ta i bruk kvalitativ metode.

### 3.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes blant annet av nær kontakt og tillit mellom forsker og de som forskes på noe som igjen gir en mulighet til å fordype seg i det man vil studere (Thagaard, 2009). De vanligste fremgangsmåtene for datainnsamling innenfor kvalitativ metode er *observasjon, tekstanalyse og intervju*. Kvalitativt intervju er en passende metode i denne studien da ”intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon” (Thagaard, 2009, s. 12). Formålet med et kvalitativt intervju er ifølge Kvale (1997) å få tak i intervjupersonens beskrivelser av sin egen *livsverden* da med spesielt fokus på deres tolking av de hendelsene som beskrives.

### 3.2. Analysemetode

Valg av kvalitativ metode legger videre en del føringer for hvilken analysemetode som tas i bruk. Formålet med denne studien er å undersøke informantenes sosiokulturell og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.

Fokuset er derfor rettet mot å innhente det essensielle ved overgangen med utgangspunkt i elevenes verbale beskrivelse ut ifra en fenomenologisk analyse. ”Whereas a biography reports the life of a **single individual**, a **phenomenological study** describes the meaning of the **lived experience** for several individuals about a concept or **the phenomenon** (Creswell, 1998, s. 51). Målet blir da å identifisere, kategorisere og beskrive på en så opplevelsesnær måte som mulig elevenes tanker, følelser og erfaringer før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole. Det vil her være viktig å presentere og analysere subjektive opplevelser med utgangspunkt i elevenes perspektiv. For å få frem informantens opplevelser er det ifølge Silverman (2001) vanlig å ta i bruk relativt åpne spørsmål fordi dette gir informanten en mulighet til å beskrive sin unike opplevelse i tillegg til at det gir informantene frihet til å snakke om emner de syntes er viktige i forhold til den opplevelsen de beskriver. En kritikk av det fenomenologiske vitenskapssynet er at det blir for ustrukturert med åpne spørsmål noe som igjen kan skape en usikkerhet i forhold til om det som beskrives er autentiske bilder (Silverman, 2001). For å presentere et mest mulig autentisk bilde er det i tillegg til det fenomenologiske vitenskapssynet også naturlig og se på fenomenene som beskrives med utgangspunkt i en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*. Man ser her ifølge Silverman (2001) det informantene beskriver i sammenheng med situasjonen de befinner seg i. Det fokuseres her på hvordan intervjuer ikke fungerer som sanne eller usanne rapporter på virkeligheten, men at man forholder seg til dem som *eksempler* på perspektiver.

For og videre kunne presentere fenomenene som beskrives på en best mulig måte vil analysen av funnene ta i bruk det som ifølge Kvale (1997) er den mest brukte analysemetoden; *ad hoc meningsgenerering*. Innen denne metoden kan man bruke ord, figurer og tall om ønskelig noe som betyr at man kan bruke ulike metoder under meningsgenereringen. For å gi en oversikt over de ulike fenomenene beskrevet under studiens funn presenteres fenomenene innledningsvis i del fire i form av en figur. Denne er laget med utgangspunkt i det Kvale (1997) kaller for *hoveddimensjoner* og *underkategorier*, og er delt inn i to hoveddimensjoner; den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen. Videre er fenomenene delt inn i flere underkategorier ut ifra hva som ble beskrevet under intervjuene. I tillegg til en kategorisering av de ulike fenomenene er funnene også meningsfortettet for å skape en mest mulig konsis presentasjon av studiens funn.



### 3.3. Datainnsamling

#### 3.3.1. Fremgangsmåte

Dalen (2004) bruker begrepet '*spaning*' i beskrivelsen av hva som er viktig i begynnelsen av et prosjekt. Dette referer til oppgaven med å finne ut *hvilke* informanter man kan kontakte, *hvor* de er og *hvem* man må ha tillatelse fra for å få intervjuet dem. Dette er et tidkrevende, men viktig forarbeid. Det ble derfor allerede i oktober opprettet kontakt med den aktuelle institusjonen. Jeg avtalte å møte kontaktpersonen på skolen for å presentere problemstilling, ønsket utvalg og tema for intervjuguiden. Etter at kontakten med skolen var opprettet ble det videre sendt en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] (se vedlegg nr. 1), ettersom "alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes" (NESH, 2006, s. 14). Da prosjektet ble godkjent (se vedlegg nr. 2) søkte jeg i tillegg godkjenning av rektor ved institusjonen (se vedlegg nr. 3). Kontaktpersonen ved skolen hjalp så til med å dele ut informert samtykke brev med returkonvolutter til alle aktuelle elever som skulle i gang med en overgangsprosess (se vedlegg nr. 4). Det var nødvendig å innhente foreldrenes samtykke da barna som var med i forskningsprosjektet var under 15 år (NESH, 2006). Kontaktpersonen tok så kontakt etter at et par av samtykkende var returnert slik at jeg kunne få en oversikt over hvem som hadde levert samtykke og hvem kontaktlærerne eventuelt kunne purre på. Etter overgangen ble informasjon gitt og godkjenning mottatt fra rektorene ved bostedsskolene.

Etter at det ble klart at det var 4 informanter som ønsket å stille møtte jeg informantene i en Aggression Replacement Training [ART] time. Formålet med dette var at informantene fikk se og snakke med meg før jeg senere intervjuet dem på tomannshånd. Jeg presenterte meg, fortalte litt om prosjektet og at jeg ønsket å snakke med noen av dem litt senere. Dette var en time som omhandlet temaet inkludering og mobbing noe som passet bra i forhold til temaene i intervjuguiden. Ett par uker senere startet intervjuene. Disse ble utført på grupperom; en gang på innføringsinstitusjonen og en gang på bostedsskolene. Intervjuene varte fra 20 – 60 minutter og ble tatt opp med en synlig diktafon. Dette ble gjort for å prøve å skape en best mulig flyt i samtalen. Samtidig ønsket jeg at bruk av båndopptak ville bidra til at jeg kunne være mer tilstede under intervjuet og at det i etterkant ble enklere å få tak i nyanser som ellers kunne blitt vanskeligere å fange opp.

For å skape tillit og få informantene til å føle seg så trygge som mulig i situasjonen startet intervjuet med en generell samtale om hva de hadde gjort den dagen. Det som ifølge Thagaard

(2009) kan sies å være den overordne intensjonen med intervjuet er at man klarer å skape en tillitskapende og fortrolig situasjon som informantene føler. Jeg forklarte etter hvert at jeg var interessert i å høre om deres tanker rundt det å bytte skole og at jeg skrev en oppgave om dette. Det ble opplyst om at intervjuet ble tatt opp på bånd og at det kun var jeg som skulle høre på det slik at det skulle bli enklere for meg å huske det de hadde sagt. De ble så informert om at de kunne trekke seg når som helst *under* og *etter* intervjuet og at dette var helt frivillig. Dette er i tråd med NESH (2006) sine anbefalinger om at man på tross av godkjenning fra foresatte også skal behandle barnet som et 'individuellt subjekt'. I dette ligger det at de får alderstilpasset informasjon om prosjektet, dets konsekvenser, at det er frivillig og at de kan trekke seg når som helst.

### 3.3.2. Intervjuguide

Strukturen på intervjuguiden var i stor grad lagt opp som et semistrukturert intervju, men for å sikre at det ble reflektert rundt de mulige depressive symptomene ble disse spørsmålene relativt strukturerte. Semistrukturert intervju er vanlig ved kvalitative forskningsintervju da man som intervjuer bør være åpen for at intervjuet kan ta nye retninger og at intervjupersonen kan komme til å endre sine temabeskrivelser underveis (Kvale, 1997). Et godt intervju "(...) karakteriseres ved at intervjueren spør om konkrete meninger og erfaringer, og følger opp informantens beskrivelser ved å oppmuntre ham eller henne til å fortelle om sine reaksjoner og synspunkter (Thagaard, 2009, s. 95). Det ble ut ifra dette satt opp en intervjuguide med tema som var ønskelige å gå inn på i løpet av samtalen og *forslag* til hvilke spørsmål som kunne stilles rundt de ulike emnene (se vedlegg nr. 5). Disse temaene var; *fritidsaktiviteter*, *sosialt nettverk*, *mobbing*, *depressive symptomer* og generelle spørsmål knyttet til hvordan de hadde det og hvordan de vurderer sin egen situasjon i forhold til det å bytte skole. Dette er temaer som tar for seg både individuelle og miljørelaterte faktorer og som ble valgt med utgangspunkt i tidligere forskning og teori på området.

Rekkefølgen på temaene var ikke tilfeldig da emnene mobbing og depressive symptomer kan ses på som mer emosjonelt ladede temaer enn de andre. Disse temaene ble derfor introdusert i midten. Informantene fikk frihet og ubegrenset med tid til å snakke rundt temaene som ble introdusert. Dette var viktig da målet med intervjuene var å få vite mer om hva informantene tenkte om sin egen situasjon i tillegg til at dette er mest hensiktsmessig ved bruk av analyse i fortellende form (Kvale, 1997).

### 3.3.3. Utvalg

Utvalget bestod av til sammen fire informanter som selv har innvandret fra henholdsvis land A og land B (se appendix A). To og to er søsken hvorav tre jenter og en gutt i tidlig ungdomsalder (se appendix A). Det ble valgt informanter i denne aldergruppen ved skolen da man antok at de i denne alderen har et nokså bevisst forhold til sine egne følelser. Dette gjør sannsynligvis at intervjuene vil inneholde flere refleksjoner rundt informantenes egen situasjon enn om man hadde intervjuet yngre barn. De har alle vært elever ved innføringsinstitusjonen i ca. ett år. Informantene ble plukket ut fordi de i det aktuelle tidsrommet befant seg i en spesiell situasjon da de var i gang med en overføringsprosess fra en innføringsinstitusjon til en vanlig norsk skole. To av dem har blitt overført direkte til bostedsskolen, mens to av dem er i gang med en gradvis overgang til bostedsskolen. De går fire dager på innføringsinstitusjon og en dag på bostedsskolen.

Kriteriene for utvalget førte også til en innsnevring av *tilgjengelighet* det ikke fantes flere elever i denne overgangsfasen på et passende tidspunkt. Antall informanter bærer også preg av utfordringer med informert samtykke fra foreldre noe som igjen førte til begrensninger i forhold til faktorer som blant annet kjønn, alder og opprinnelsesland. Dagens antall på intervjustudier ligger ifølge Kvale (1997) ofte rundt en  $15 \pm 10$  noe som gjør at 4 kan syntes lite. Dalen (2004) påpeker derimot at ved bruk av spesielle eller sårbare grupper som informanter er man noen ganger nødt til å tenke utradisjonelt og i noen sammenhenger avvike fra normale krav i forhold til utvalg for å kunne gjennomføre prosjektet. Dette er noe som igjen kan føre til det hun omtaler som små og skjeve utvalg. Ifølge Kvale (1997) er ikke dette nødvendigvis et problem om målet med studien er å forstå hvordan en person opplever verden. Da er kun en person tilstrekkelig. Dette stemmer overens med målene for denne studien som er å få frem det enkelte barns opplevelse av egen situasjon. Selv om utvalget ut ifra dette kan synes å være tilstrekkelig og dermed ikke forringe studiens kvalitet ser jeg allikevel på det som viktig å gå inn på noen momenter som kan si noe mer om studiens kvalitet.

## 3.4. Troverdighet

Silverman (2001) peker blant annet på hvordan *reliabilitet* og *validitet* er begreper som er sentrale i vurderingen av forskningens troverdighet. Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet kan på den andre siden sies å være noe som forbindes med det vitenskapsteoretiske

perspektivet positivismen, et perspektiv hvor: ”objektivitet, reliabilitet og validitet ble etterstrebet, og målet var objektiv, i betydningen sikker, og generaliserbar kunnskap” (Widerberg, 2001, s. 23). I følge Kvale (1997) er dette en vitenskapsteori som blant annet kjennetegnes av at den ser på samfunnsvitenskap som naturvitenskap og er opptatt av objektive tallfestede data. I dag står dette synet derimot som en kontrast til den mer filosofisk pregede tankegangen man ofte finner innen de humanistiske fagene. En slik tankegang er mer opptatt av å se informanten som en del av en større kontekst som man finner både i det fenomenologiske og det sosial konstruktivistiske perspektivet som sammen danner det vitenskapsteoretiske fundamentet for denne studien. Dette har ført til en annen tilnærming innen kvalitativ metode hvor de overnevnte begrepene ofte går under andre navn. Reliabilitet blir for eksempel ofte referert til som *pålitelighet* (Eide & Winger, 2003; Thagaard, 2009).

### 3.4.1. Pålitelighet

I forhold til pålitelighet er det viktig å ta alle ansikt til ansikt intervjuer *opp på bånd, transkribere dem nøye, presentere lengre svar* i resultatdelen samt at *spørsmålet som fører til svaret er lett tilgjengelig* for leseren (Silverman, 2001; Dalen, 2004). For å opprettholde påliteligheten til de kvalitative intervjuene som ble gjennomført i denne studien ble alle intervjuene tatt opp på bånd og transkribert nøye inspirert av standardiserte metoder fra konversasjonsanalysen [CA] som presenteres av Silverman (2001). Her opereres det med egne symboler og detaljer rundt talen ses på som viktig. Da det er transkribering av muntlig tale ble det heller ikke brukt punktum og stor bokstav ved navn eller begynnelsen på setninger. I tillegg til dette blir det også presentert utfyllende og lengre svar fra informantene da dette kan styrke leserens troverdighet til forskeren og studiens data (Hatch, 2002). I tillegg til troverdigheten presiserer Silverman (2001) hvordan en studies kvalitet også avhenger av funnernes validitet. Validitet blir ofte referert til som gyldighet innen kvalitativ metode (Eide & Winger, 2003; Thagaard, 2009).

### 3.4.2. Gyldighet

Begrepene sannhet og kunnskap brukes vanligvis i forbindelse med en studies gyldighet og kan sies å kjennetegne et positivistisk vitenskapssyn (Kvale, 1997; Silverman, 2001). Denne studiens mål er derimot ikke å finne *en* sannhet, men å presentere fire informanternes opplevelse av det som skjer. En av hovedforutsetningene for kvalitativ metode er ifølge Dalen (2004) at den sosiale virkeligheten er skapt av mennesker som igjen gir mening til deres egne

erfaringer, det finnes ikke en virkelighet som er sann og universell. Dette passer denne studien da overgangen fra innføringsinstitusjon til norsk skole oppleves forskjellig og ingen av disse opplevelsene kan sies å være mer sanne enn andre. Studien kan allikevel sies å være gyldig da gyldighet også kan måles i forhold til: "(...) which our observations indeed reflect the phenomena or variables of interest to us" (Pervin, 2001, s. 33). I tillegg til teorier knyttet til hva som kan si om en studie er gyldig påpeker Kvale (1997) hvordan gyldighet er noe som påvirker alle de syv stadiene i en intervjuundersøkelse. Med syv stadier refererer han til; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Han viser til hvordan det er viktig å være klar over at hele denne prosessen kan påvirke studiens gyldighet. Ifølge Silverman (2001) er noe av det mest sentrale som kan påvirke en studiens gyldighet blant annet *forskerens påvirkning, forskerens verdier og informantens oppriktig*.

#### **3.4.2.1. Forskerens påvirkning**

Ifølge Dalen (2004) er det viktig å gjøre sitt ytterste for at informantenes uttalelser er så like det de har opplevd og slik de ser verden som mulig. Hun peker videre på hvordan disse uttalelsene alltid vil være preget av det kommunikative forholdet mellom forsker og informant noe som gjør at man her bør etterstrebe det hun refererer til som *intersubjektivitet*. Dette vil si at man som forsker klarer å formidle informantens opplevelser og situasjonstolkninger. Intersubjektivitet er noe som kan være ekstra utfordrene ved bruk av barn som informanter. Dalen (2004) presiserer viktigheten av å bruke tid på å skape et tillitsforhold mellom informant og forsker i intervju med barn. Dette blant annet fordi barnet ved opplevd press kan svare det de tror forskeren ønsker at de skal svare og ikke det de egentlig tenker. Ledende spørsmål kan derfor føre til at svarene tar en bestemt retning (Dalen, 2004; Gamst og Langballe, 2004; Melinger & Magnussen, 2003). Ifølge Dalen (2004) leter man i forskning med barn som informanter som oftest etter årsaker knyttet til informantens om man er i tvil om forskningens troverdighet. Det er her viktig å se på måten spørsmålene blir stilt og hvilken mulighet informantens egentlig har til å gi det svaret de ønsker. Under intervjuet prøvde jeg derfor å få informantene til å føle seg så trygge som mulig. I tillegg til hvordan forskeren legger opp intervjuet, påvirker dataens gyldighet kan også forskerens egne verdier være en påvirkningsfaktor.

Det er også i denne sammenhengen viktig å være bevisst på vitenskapssynet en som forsker legger til grunn. For å få frem et så gyldig resultat som mulig har jeg derfor valgt og ta

utgangspunkt i det *fenomenologiske vitenskapssynet* som fokuserer på informantens subjektive opplevelse og ønsker å oppnå en dypere forståelse av deres opplevelser (Kvale, 1997; Thagaard, 2009). Samtidig som det tas hensyn til det kontekstuelle med en sosial konstruktivistisk tilnærming. I og med at intervjuene er av innvandrerbarn kan det i tillegg til å se på *hva* informantene sier være hensiktsmessig å se det *i forhold til den sosiale settingen* det blir sagt. Dette fordi forskningsintervjuer skiller seg fra dagligdagse samtaler ved at det er preget av det som blant annet beskrives som et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer som ofte er en fagperson og informant (Kvale 1997). Det at informantene i denne studien er barn og innvandrere med begrensede norskerferdigheter kan forsterke et allerede eksisterende asymmetrisk maktforhold.

#### **3.4.2.2. Forskerens verdier**

Med forskerens verdier menes den *forståelsen* og tolkningen som forskeren gjør både før, under og etter prosessen. Dette er spesielt viktig i forskning som involverer barn da ”tolkning av barneutsagn skjer både i intervju, situasjon og i bearbeiding av materiale” (Eide & Winger, 2003, s. 120). Det er her ifølge Thagaard (2009) viktig å skille mellom resultatene man får og egne tolkninger og vurderinger av disse resultatene for å opprettholde en best mulig fortrolighet. På den andre siden kan det være spesielt vanskelig å skille mellom rene resultater, tolkninger og vurderinger ved bruk av kvalitativt intervju som metode. Dette fordi man som forsker alltid har med seg en forforståelse i tillegg til at man både i transkriberings og meningsfortettingsfasen påvirker data med egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2009).

Forskerens verdier kan eksempelvis være påvirket av de pågående samfunnsdebattene og meningskonstruksjonen bør derfor ses i forhold til dette i tillegg til informantenes egen situasjon (Dalen, 2004). Dette kan for eksempel ha mye å si for hvilken forforståelse forskeren har og måten man møter informantene på da man vil se deres situasjon i lys av den pågående samfunnsdebatten. I tillegg til faktorer man som forsker kan prøve, og til en viss grad kontrollere kan også faktorer som kjønn, alder og etnisitet være faktorer som for informanten kan representere forskerens verdier og slik påvirke datainnsamlingen (Dalen, 2004). Dette er faktorer som i et lite forskningsprosjekt kan være vanskelig å kontrollere for, men som allikevel er viktig å være bevisst på spesielt i dette forskningsprosjektet, hvor jeg som forsker har en annen etnisk bakgrunn enn mine informanter. Dette gjør at jeg står ovenfor et valg i forhold til hvordan jeg skal forholde meg til informantenes opprinnelige kultur.

Innenfor det spesifikke fagområdet kryss – kulturell psykologi kan man forholde seg til *generaliserbarhet* ut ifra tre ulike ståsteder; absolutisme, universalisme og relativisme (Berry et al., 2002). *Absolutisme* gjenkjennes av at man går ut ifra at det finnes universelle psykologiske regler som gjelder for alle kulturer. *Universalisme* er derimot litt mer nyansert da det kjennetegnes av en viss tro på at det finnes psykologiske faktorer som kan sies å være de samme på tvers av kulturer. Dette samtidig som man ser viktigheten av å ta hensyn til kontekst og kulturell bakgrunn i studien av psykologiske fenomen. *Relativisme* er i motsetning til absolutisme opptatt av å studere psykologiske fenomener knyttet til kulturens egne termer. Dette vil i praksis si at man ser det i lys av deres egne kategorier og verdier. Denne studien kan knyttes opp mot universalismen da jeg her ønsker å se *resultatene* fra de kvalitative intervjuene i lys av Berrys (1997) akkulturasjonsteori som blant annet presenterer ulike faktorer som bør tas hensyn til i studien av psykologiske og sosiokulturell tilpasning. I tillegg til at en som forsker må være bevisst på sin egen forforståelse og ståsted i forhold til informantene avhenger studiens gyldighet også av informantens oppriktighet.

### 3.4.2.3. Informantens oppriktighet

Det at informantene i denne studien er barn gjør studien ekstra sårbar for skepsis i forhold til deres oppriktighet og som kilder til gyldig informasjon. For å forstå på hvilket grunnlag informanter i tidlig ungdomsalder reflekterer kan det her være hensiktsmessig å være bevisst på hva som kan sies og kjennetegne den kognitive utviklingen til barn på denne alderen. Et barn mellom åtte og tolv år er ifølge Øvreeide (2000) fullt egnet til å skille tydelig mellom det de har erfart og fortellinger og opplevelser som styres av ønske om eller søken etter en sosial bekreftelse. De kan forstå sosiale sammenhenger som er uavhengig av dem selv og blir ikke like lett som før dratt inn i det som kan kalles en skyldspiral som sett fra en voksens vinkel er urimelig. Fra tolv år og oppover kan barnet i stor grad følge det man kan kalle en voksen dialog og vil forstå og beherske de fleste moralske og logiske kategorier som brukes av voksne. På den andre siden er det viktig og her ta hensyn til at opplevd følelsesmessig press som igjen kan føre til belastninger også er faktorer som i stor grad kan påvirke informantens kognitive fungering der og da (Øvreeide, 2000). På en annen side kan informantene som regel ses på som oppriktige da barn helt ned i førskolealder kan sies å ha en god hukommelse i forhold til det som skjer i deres liv også i forhold til stressfylte og det man kan se på som skremmende hendelser (Melinder & Magnussen, 2003). I tillegg til pålitelighet og gyldighet er generaliserbarhet, som ofte blir omtalt som *overførbarhet* innen kvalitativ forskning, et

sentralt begrep i forhold til vurderingen av forskningens kvalitet (Eide & Winger, 2003; Kvale, 1997; Thagaard, 2009).

### 3.5. Overførbarhet

Innen forskning generelt fokuserer man på hvordan funnene kan generaliseres. Det finnes blant annet etiske betenkeligheter med generalisering da ”forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper” (NESH, 2006, s. 22). Dette er den typen generalisering som oftest forbindes med kvantitativ metode. Innen kvalitativ metode blir derimot generaliseringsbegrepet ofte byttet ut med *overførbarhet* med andre premisser til grunn. Overførbarhet er som oftest knyttet til at forståelsen som utvikles i et prosjekt, også kan være relevant i andre prosjekt (Eide & Winger, 2003). Et eksempel på dette er det Kvale (1997) omtaler som *lesergeneralisering*: ”mens vitenskapsmannen ofte studerer spesifikke tilfeller for å kunne trekke slutninger om det generelle, vil praktikerne benytte kunnskapene om det generelle til å tolke og handle i spesifikke enkelttilfeller” (Kvale, 1997, s. 162). Målet med denne studien kan relateres til lesergeneralisering da meningen med studien er å gi informantene en stemme. En stemme som kan gi dem som møter elever i slike overgangsfaser ett innblikk i hvordan denne situasjonen kan oppleves fra elevenes ståsted. Ved spørsmål knyttet til blant annet studiens overførbarhet er det også viktig å ta hensyn til etiske betraktninger da dette er like viktig innen den kvalitative som den kvantitative metoden.

### 3.6. Etikk

Kvalitativ metode kjennetegnes blant annet av den nære kontakten mellom forsker og de som forskes på noe som igjen fører til en del etiske utfordringer (Thagaard, 2009). For å takle etiske utfordringer gjennom studiet er den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] sine forskningsetiske retningslinjer et viktig redskap. Dette er imidlertid kun retningslinjer og har dermed ikke samme funksjon som lover (NESH, 2006). Etiske problemstillinger er noe som ofte kun knyttes opp til selve datainnsamlingen, men som ifølge Kvale (1997) er noe man kan forvente vil oppstå i løpet av hele studien og som man derfor er nødt til å vurdere i forhold til studiens spesifikke situasjon. Kvale (1997) trekker videre frem spesielt tre viktige etiske holdepunkter for forskning på mennesker: *konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser ved deltakelse*.



### **3.6.1. Konfidensialitet**

Konfidensialitet medfører at man som forsker ikke offentliggjør informasjon om informantene som kan føre til at deres identitet blir avslørt (Kvale, 1997). Viktigheten av dette presiseres også i NESH sine etiske retningslinjer:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2006, s. 18).

For å bevare informantenes konfidensialitet i denne studien refereres de blant annet til som informant 1 – 4. I tillegg nevnes opprinnelsesland og spesifikk alder kun i appendix A som er klausulbelagt. Båndopptaket av intervjuet blir lagret på et låst kontor og slettes så snart studien er avsluttet senest i slutten av juni. Ingen direkte eller indirekte identifiserende opplysninger er registrert. Navnet på skolene informantene er elever ved blir også holdt konfidensielt da dette kan føre til at elevene blir lettere gjenkjennelige. Denne informasjonen oppbevares nedlåst. I tillegg til dette ble både elevene og foresatte gjort oppmerksom på hvordan datamaterialet ville bli håndtert i etterkant gjennom muntlig og skriftlig informert samtykke.

### **3.6.2. Informert samtykke**

Som hovedregel skal alle som er med i et forskningsprosjekt gi et informert og fritt samtykke. At samtykket er informert vil si at deltakeren får informasjon som omhandler deres deltakelse i studien (NESH, 2006). Det vil si at informanten og i dette tilfelle informantens foresatte får informasjon om studiens mål, prosjektplanens hovedtrekk og at de gjøres bevisst på mulige fordeler og ulemper med deres deltakelse (Kvale, 1997). At det er fritt vil si at deltakerne også har en reell mulighet for å reservere seg mot deltakelse (NESH, 2006). Et informert samtykke innebærer at "kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet" (NESH, 2006, s. 13).

I dette studiet ble informert samtykkebrev med returkonvolutt levert til de aktuelle elevenes kontaktlærere. Det informerte samtykke inneholdt informasjon om studiens mål,

prosjektplanens hovedtrekk, hvilke emner som ville bli berørt i intervjuet og frivillighet. Det ble i alt levert ut åtte samtykkebrev og fire av brevene ble returnert med tillatelse. I tråd med anbefalinger fra Datatilsynet ble det ikke bedt om at konvoluttene ble returnert til kontaktlærer om foresatte ikke samtykket. Dette for å gjøre det så enkelt som mulig for foresatte og reservere seg mot deltakelse. I tillegg til tillatelse fra foresatte ble det også innhentet tillatelse fra rektor ved innføringsinstitusjonen og bostedsskolene.

”Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (NESH, 2006, s. 16). Dette blant annet fordi barnet selv ofte er mer lydhør overfor autoriteter enn voksne noe som gjør at de kan føle seg tvunget til å delta. Det er viktig at man i tillegg til å få informert samtykke fra de foresatte også får samtykke fra barnet selv (NESH, 2006). Dette blant annet fordi det å delta i et forskningsprosjekt kan innebære konsekvenser.

### **3.6.3. Konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt**

Ifølge NESH sine etiske retningslinjer har forskeren ”(...) et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (NESH, 2006, s. 12). Det å være med i et forskningsprosjekt kan ifølge Kvale (1997) ha både positive og negative konsekvenser for deltakerne. Det bør imidlertid være en balanse mellom hva en forskningsperson gir og hva en får igjen som bidragsyter. Som forsker kan det kanskje være enklere å fokusere på de negative konsekvensene enn de positive, men ”bare det at noen lytter til hva en har å si i en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre intervjuet til en unik opplevelse” (Kvale, 1997, s. 69). Slik gir man også noe til de personene man intervjuer i form av tid og interesse for det de har å si. Det å bli lyttet til kan synes å være svært betydningsfullt for informantene i denne studien da det virker som flere av informantene har mye de ønsker å fortelle. Forskeren kan delvis være med på å begrense de negative konsekvensene deltakelsen har ved kvalitative intervjuer i og med at man som forsker bør være bevisst på og vite hvor grensen går i forhold til intervjuets dybde.

I tillegg til at man som forsker skal ta hensyn til informantene som enkeltmennesker hviler det også et ansvar på forskeren i forhold til konsekvensene for den eventuelle gruppen informanten tilhører (Kvale, 1997). Denne studien tar for seg en relativt tydelig gruppe innenfor det norske samfunnet nemlig *innvandrere* og da spesielt innvandrerbarn i norsk skole. Dette er en gruppe som i mange tilfeller også kan ses på som en sårbar gruppe noe som øker forskerens ansvar da ”forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen” (NESH, 2006, s. 22). Det presiseres at utsatte grupper og

personer ikke alltid er i stand til å ta vare på sine interesser overfor forskeren noe som gjør at forskeren ikke bør ta for gitt at vanlige prosedyrer som eksempelvis informert samtykke er med på å sikre deres medbestemmelse. Det er altså viktig å gi mye og tilpasset informasjon i slike tilfeller. Dette understrekes også ved at man som forsker i andre kulturer bør "(...) stille spesielle krav til dialog med representanter og medlemmer i den kulturen som studeres" (NESH, 2006, s. 24). Det ble tidlig i prosjektets planleggingsfase vurdert nødvendigheten for assistanse av tolk ved intervju. Det ble imidlertid konkludert med at ettersom informantenes norskkunnskaper er tilstrekkelig til at de kan følge undervisningen i en klasse på bostedsskolen burde de også kunne kommunisere og forstå det de blir spurt om under et intervju.

I tillegg til at forskningen på sårbare grupper kan gi flere etiske utfordringer presiseres NESH også viktigheten av denne forskningen:

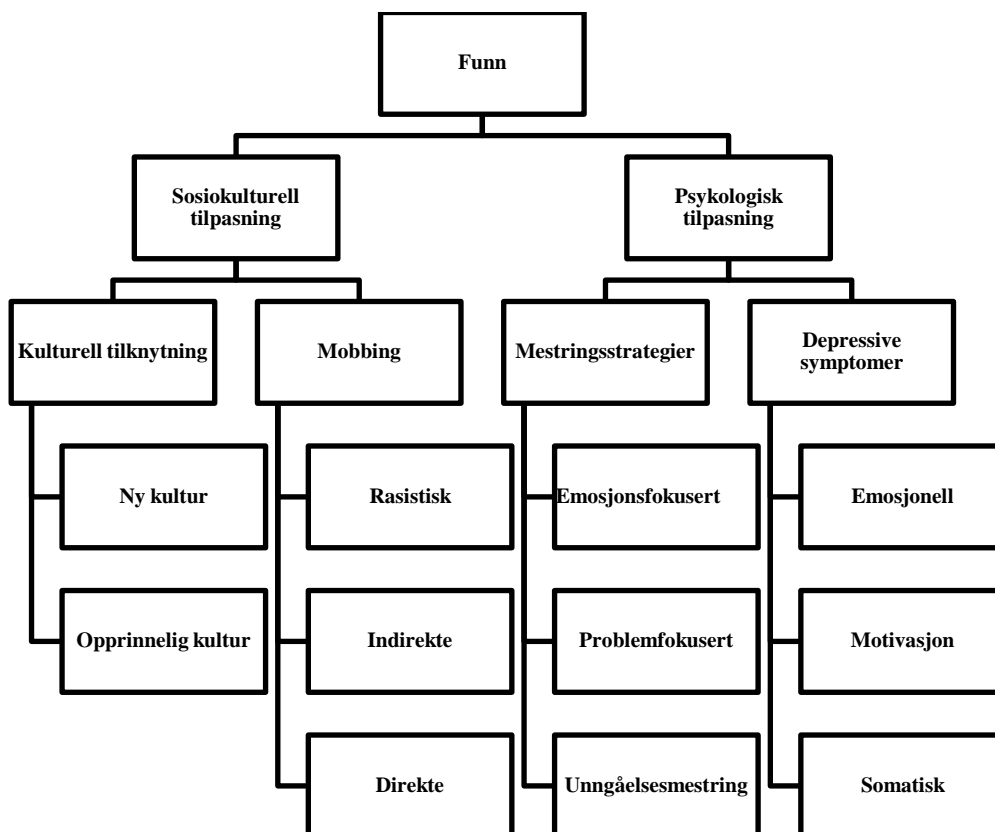
På den andre siden har samfunnet en legitim interesse av å kartlegge levekår, for eksempel med hensyn til hvor godt støtteordninger fungerer, og veier inn i og ut av destruktiv antisosial atferd. Beskyttelse av en utsatt gruppe kan i noen tilfeller virke mot sin hensikt. Det kan snarere være storsamfunnet som beskyttes mot innsikt i diskriminerings – og utstøtingsprosesser (NESH, 2006, s. 22).

Dalen (2004) påpeker hvordan det innen fagområdet spesialpedagogikk finnes flere eksempler på hvordan resultater fra forskning på det som kan defineres som sårbare grupper har gitt ny kunnskap på området. Dette kan ses i sammenheng med dette prosjektet da målet med å gi informantene mine en stemme er og bidra til ny kunnskapen om hvordan tilpasningen før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole oppleves for dem.

## 4. Studiens funn

Studiens funn presenteres med utgangspunkt i fenomener som kom frem i løpet av samtalene. Som vist i figuren under er fenomenene knyttet opp mot henholdsvis den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen.

**Figur 3. Oversikt over fenomenene presentert som studiens funn**



For at informantenes opplevelse før og etter overgangen skal kunne sammenliknes presenteres funnene i tilknytning til hver enkelt informant. Det er i fremstillingen tatt i bruk både direkte sitat og meningsfortetting hvor tekst i kursiv er direkte sitater fra informantene. Det er brukt en del meningsfortetting for å presentere beskrivelsene klarest mulig da informantenes muntlige resonnementer til tider kan være vanskelige å følge grunnet språklige utfordringer.

### 4.1. Den sosiokulturelle tilpasningen

For å få et inntrykk av informantenes sosiokulturelle tilpasning følte det viktig å stille dem spørsmål knyttet til den opprinnelige og nye kulturen. I tillegg til dette ble det stilt spørsmål i

forhold til mobbing da dette kunne si noe om holdninger informantene møter og hvordan den sosiale settingen responderer til informantene.

#### 4.1.1. Kulturell tilknytning

Spørsmål som ble stilt rundt den kulturelle tilknytningen tok utgangspunkt i fritidsaktiviteter og sosialt nettverk. Dette fordi hva informantene driver med på fritiden og hvem de er med kan reflektere hva de er opptatt av og hvordan de forholder seg til den nye versus den opprinnelige kulturen. Svarene ble videre delt inn i kategoriene; tilknytning til ny kultur og tilknytning til opprinnelig kultur.

##### 4.1.1.1. Tilknytning til ny kultur

Informasjonen fra samtaler med elevene viste at alle informantene hadde interesser og refleksjoner rundt sin egen situasjon som indikerte en allerede eksisterende tilknytning til den nye norske kulturen. Etter overgangen kan det se ut til at tilknytningen er blitt enda sterkere for noen da de har fått flere venner og driver med aktiviteter knytte til den etnisk norske kulturen. For andre ser tilknytningen derimot ut til å bli svakere da de blant annet beskriver en reduksjon i det etnisk norske sosiale nettverket.

**Informant 1** er blitt veldig interessert i fotball siden han flyttet til Norge og liker å spille fotball på fritiden. Han låner også bøker om fotball og skal spørre pappaen sin om lov til å begynne å spille fotball. Av og til ser han fotball på tv med pappaen sin. Det er pappaen som har fått ham interessert i fotball og han skal hjelpe sånn at han kan begynne å spille fotball selv snart. Å spille fotball er det han gjør mest på fritiden. I tillegg til fysisk aktivitet liker han å høre på musikk og favoritten er Alexander Rybak med Fairytale. Han har to etnisk norske venner der han bor. Han er med dem: *fordi de er snille med meg og de spør meg og før jeg begynner i 5 klasse og de hjelper de vil være med meg å spille fotball og jeg går hjem med de å spør de sånn og de*. Det var de som kom å spurte om de skulle være med hverandre: *de kom*. Det var lettest å komme i kontakt med dem.

Etter overgangen spiller han ikke fotball fordi det er masse snø, men han tror han skal begynne å spille det neste sommer. Han er ekstra flink til å spille fotball og basketball. Når de leker ute leker de hjemmeleken, tikken, politi og tjuv, går på ski, renner på kjelke og ”stjele barn”. Han leker mer nå enn det han gjorde før overgangen og låner flere bøker på biblioteket. Han er glad i norsk mat men: *(...) men ikkje skjeva*. Han har flere venner nå enn det han hadde

på innføringsinstitusjonen og han har fått flere etnisk norske venner som går i den nye klassen.

**Informant 2** liker å leke ute og så ser hun en del på tv. På tv er det kjekt å se på julekalenderen jul i svingen: *mange barn liker å se på*. Hun lager ikke noe norsk mat selv, men liker en del av den norske maten. Hun liker å lese og liker godt: *bøker som det er litt spennende*. Når hun leser hjemme leser hun bare bøker på norsk. Hun kjenner nesten alle jentene i klassen på bostedsskolen og de inviterer henne i bursdagene sine: *(...) også noen ganger har de bursdag også jeg får og*. Det er kjekt. Bestevenninnen hennes kommer fra Norge og går på bostedsskolen. Det er lett å komme i kontakt med norske: *(...) men noen ganger snakke med de norske er litt vanskelig*.

Etter overgangen har hun lært seg flere nye leker og ofte leker hele klassen sammen: *når vi spiller politi og røver er heile klassen med nesten*. Hun leker mye: *barnehage lek og mor og far og unge*. Hun har fått enda flere etnisk norske venner og: *mange flere venner på skolen*. Hun er mest med tre andre jenter når hun er på skolen. De spør om hun vil være med dem og hun spør dem. De bor i området der hun bor sånn at de kan være sammen etter skolen også, men de har ikke vært så mye sammen enda. Hun kjenner ikke de andre i klassen så godt enda, men hun tror de skal bli gode venner. I kveld skal hun i bursdagsselskap til en jente i den nye klassen: *eg glede meg*.

**Informant 3** liker best å være ute å leke: *hjemme seg, tikken, hoppetau og rokking*. På tv følger hun med på julekalenderen jul i svingen. Det er også kjekt: *å gå tur og sånn*. De spiser norsk mat hjemme av og til og favoritten er ost. Hun snakker norsk med de andre barna på skolen og søstrene sine når hun er hjemme: *(..) hvis vi er bare ((sier navnene på søstrene)) vi snakker norsk. (..) fordi vi vil ikkje hvis vi snakker bare (språk B) med vår far og mor også på skolen også også vi glemte norsk også vi kan ikke men hvis vi hjemme med min far vi snakker norsk også med mine søstre norsk og på skolen norsk også det er kjekt*.

Dette syntes hun er bra: *fordi vi lærer norsk fort også vi kommer på ny skole*. Hun er blitt kjent med flere norske fordi de pleier å være på SFO om sommeren og da blir de kjent med barn som bor i nærheten. Men de var bare venner i sommer fordi de jentene de ble kjent med hadde andre venner som de pleide være med: *ja men vi vi fant de så de sier de har venner også bestevenner de trenger ikkje vi*. En annen årsak til at hun ikke er med så mange norske på fritiden er fordi hun syntes det kan være vanskelig for dem å forstå henne fordi de ikke egentlig vet hvem hun er og hva hun har opplevd: *fordi de vet ikke alt*.

Hun har fått nye hobbyer etter overgangen: *eg liker basketball også håndball*. I forhold til det norske språket føler hun at hun: *best snakke og høre og ikke så flink til så skrive og lese*. Hun har fått flere nye matfavoritter: *hamburger med tomat (...) også liker jeg ost og skinke og syltetøy*. I det siste har hun begynt å lese: *pippi*. Hun fått flere venner i den nye klassen, men ikke bestevenner: *også i skolen så leker eg litt med hun litt med hun og litt med alle*.

**Informant 4** liker å hoppe hoppetau og leke med rokkering. Hun har begynt å lage litt mer norsk mat: *fra norge eg har begynt litt nå til å jobbe med meg sjøl*. De spiser mye norskprodusert mat: *(...) vi spiser norsk mat fordi em.: i norge kan vi ikkje kjøpe som er sånn vi spiser for i norge vi kan ikkje kjøpe sånn (...) i norge bruker ikkje de*. Norsk mat er veldig annerledes fra den de er vant med fra land B og en ting hun har smakt for første gang her er ost: *vi spiser ikkje ost i (land B)*. Hver lørdag pleier de også å gå på biblioteket for å låne bøker og spille spill. Hun snakker ofte norsk med vennene sine på innføringsinstitusjonen fordi da forstår hun det de sier best: *(...) eg ikkje forstå det sånn sånn men hvis vi snakker norsk det er bedre det går bra*. Hun er med norske venner på fritiden som går på bostedsskolen. Sammen med disse vennene kan hun øve på norsken sin: *hvis du treffer med mange norsk da kan du få bedre*. Hun liker å være med de fra Norge og syntes de er gode venner.

Etter overgangen har hun begynt å låne flere bøker på norsk på biblioteket: *eg lese av bøke eg huske ikkje ka navn som den den den navn som har laget pippi langstrømp huske du*. Men hun føler ikke hun forstår så mye: *eg lese ikkje så mye på norsk nå på grunn av at eg ikkje forstår det så mye*. Det er også forskjell på hvilken type norsk hun forstår: *altså eg eg kan lese bokmål men ikkje dialekt*. Hun syntes det er vanskeligere å bli kjent med de andre elevene i klassen som alle er etnisk norske: *ja det er litt dumt ja fordi det er ingen som vil bli kjent med vi*. Dette mener hun er fordi hun er ny: *ja de er bare kjent med hverandre så ja de er sammen de andre men ikkje med meg*. Hun har ingen etnisk norske venner verken på fritiden eller på skolen og tror de holder avstand fordi hun ikke er norsk: *de vil ikkje være med meg nei de de skjønner at de de er litt sånn hvis for eksempel eg eg og en jente også spør om någe så de seie nei eg er bedre en deg fordi atte hun kommer fra norsk hun er norsk*.

#### 4.1.1.2. Tilknytning til opprinnelig kultur

Ut i fra samtalene virker det som alle informantene er sterkt tilknyttet sin opprinnelige kultur både før og etter overgang. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at de syntes maten fra den opprinnelige kulturen er bedre enn norsk mat og at de driver med fritidsaktiviteter og har

venner som er fra den opprinnelige kulturen. Etter overgangen viser alle informantene fremdeles en sterk tilknytning til opprinnelig kultur, men det kan se ut som om de informantene som har få eller ingen etnisk norske venner har en sterkere tilknytning til opprinnelig kultur.

**Informant 1** snakker mest med de fra land A på skolen: *de andre ikke kunne norsk derfor jeg ikke kan snakke med de*. Derfor er han med de fra land A for de snakker samme morsmål. Han leker av og til med søsteren sin, men pleier ellers ikke være med venner fra land A på fritiden. Men de han er med på innføringsinstitusjonen er fra land A: *(...) en gutt også en jente*.

Etter overgangen har de fått tv fra land A og det liker han godt å se på. De hadde ikke tv kanaler fra opprinnelseslandet før: *men mamma sa til pappa mamma vil ha (land A) tv og så pappa lage til oss*. Han liker også mat fra land A. Han har derimot ingen kontakt med vennene fra innføringsinstitusjonen lengre og er slik heller ikke med noen venner fra land A lengre bortsett fra sin mor og søster.

**Informant 2** liker best mat fra land A og favoritten er: *nudler og litt vårull*. Dette er mat som lages hjemme og det er mammaen som lager maten. Hjemme leser mammaen bøker fra land A for henne: *ja det er litt eventyr*. Det er eventyr som handler om noen som er ute og reiser. Hun klarer å lese litt morsmål selv også, men det er noe hun gjør mest på skolen: *ja også bare lese (...) bøker med (land A) lærer noen ganger*. Hun er mest med venner fra land A på skolen fordi med dem kan hun snakke morsmålet sitt. Er hun med andre må hun ofte bruke mye gestikuleringer: *ja hvis jeg gjør sånn kan de forstå ((viser med fingrene)) altså hvis de forteller meg også de gjør det samme ((viser med fingrene))*. På innføringsinstitusjonen har hun flere venner fra opprinnelseslandet land A og det er dem hun er mest med der. Hun har også en venninne fra land A som hun er med på fritiden: *(...) en jente kan gå på ((navn på innføringsinstitusjon)) men hun har sluttet også noen ganger jeg ringer til henne og sånn*.

Etter overgangen er hun fremdeles sammen med flere venner fra land A. Blant annet med to jenter som nettopp har begynt på den innføringsinstitusjonen hun gikk på før og er også med en annen venninne fra land A som hun pleide å være mye sammen med når hun gikk på innføringsinstitusjonen. De bor ikke i nærheten av hverandre, men de ringes når de vil være sammen.

**Informant 3** spiser mest mat fra land B: *mamma vil ikkje at vi skal glemme sånn (land B) mat*. Et eksempel på en rett de lager mye er en kjøttrett. Hun liker også å høre på musikk fra



opprinnelseslandet: *eh:: ja jeg liker (land B) sin*. Dette er musikk med mye sang. Hun snakker morsmål med foreldrene sine fordi foreldrene syntes det er viktig at hun vedlikeholder det morsmålet slik at hun ikke glemmer det: *pappa sier dere kan glemme (land B) det er ikkje bra også dere skal snakke med meg også vi snakker (land B) med mamma for mamma kan ikkje norsk*. Foreldrene har en del omgangsvener fra land B som av og til er på besøk hos dem. Hun leker derimot ikke med noen opprinnelseslandet på innføringsinstitusjonen. Det er en gutt der fra land B: *men han er gutt*. På fritiden leker hun masse med søstrene sine: *(...) vi vil bare være vi tre leke det er gøy med søster (...)*. Hun syntes det er greit å leke med dem fordi: *(.) min søster vet alt så du kan si det til din søster*. Det er bare på innføringsinstitusjonen hun har venner fra andre land, men hun har ikke vært på besøk hos dem på fritiden fordi de bor så langt vekk.

Etter overgangen har hun fremdeles kontakt med venninnene fra innføringsinstitusjonen. En av dem kommer av og til hjem på besøk til henne også. Det er hennes beste venninne. Hun hører fremdeles på musikk fra land B, men hun syntes det er vanskelig å få tak i: *(...)men jeg vet ikke hvor eg skal finne (land B) musikk*. Hun leser også flere bøker på morsmålet. Av og til er hun med foreldrenes venner fra land B når hun er hjemme. De snakker: *perfekt norsk fordi de er født i Norge*. Når hun er sammen med dem snakker de norsk og morsmål om hverandre. Hun kjenner også en annen familie fra land B: *en familie som kjenner eg de de kom til norge for to år siden og de snakker norsk ingenting de er ikke*. Barna i denne familien begynte rett i vanlig skole og var ikke innom en innføringsinstitusjon. Hun syntes det virker vanskelig. Hun pleier å være litt med noe fra land B som ikke bor på samme sted som henne. Etter overgangen er hun spesielt mye sammen med den ene søsteren sin både på skolen og på fritiden.

**Informant 4** syntes: *maten i norge er veldig forskjellig fra (land B) mat*. Hun foretrekker mat fra land B: *(.) ja så hvis vi har noen gammel mat vi liker å spise den fordi vi liker ikkje å spise norge mat for den er ny*. Hun har fem venner som er født i Norge men de har mor og far fra land B. De snakker ikke språket fra land B så godt derfor de snakker som regel norsk når de er sammen sånn at de kan forstå hverandre bedre. I tillegg til dette liker hun å være med søstrene sine på fritiden.

Etter overgangen liker hun fremdeles mat fra land B best og hennes favorittrett er en kjøttrett derfra: *ja eg like å spise sånn der hete (navn) det er sånn ja fra (land B) men eg kan ikkje lage det*. Hun liker ikke musikk fra land B: *det er ikkje så god musikk*. Hun leser bøker på

morsmålet: *ja eg har lest masse bøker (land B) ja eg bare eg låne de fra byen fordi dette biblioteket har de ikkje det er bare norsk og engelsk.* Disse bøkene handler om forelskelse og sånn. Hun pleier av og til å være med en jente fra land B som er 25 år: *meg og hun me har litt me har litt forskjellige men me e litt venner og.* Når de er sammen går de for eksempel på byen og kjøper klær: *me me går på byen og sånn og han og kjøpe någe klær så me seie nei den er fin hun bare nei hun bare tenke på hennes alder eg bare tenke på min alder.* Før bodde det seks andre fra land B på samme sted som de inkludert denne venninnen, men de flyttet inn til byen. Hun har begynt å være en del med søsteren sin på skolen.

## 4.1.2. Mobbing

Det ble identifisert tre klare fenomener innen mobbing; rasistisk, indirekte og direkte mobbing. Indirekte og direkte mobbing var *metodene* som ble beskrevet, mens rasistisk mobbing var en veldig klar *type* mobbing og blir derfor presentert som en egen del.

### 4.1.2.1. Rasistisk mobbing

Rasistisk mobbing ble beskrevet som et fenomen på innføringsinstitusjonen og gjelder informantene fra land B. De blir mobbet av andre innvandrerbarn ved innføringsinstitusjonen som er lysere i huden.

**Informant 3** forteller at det er spesielt en jente som mobber: *hun kommer mange som kommer fra (land C) de mobber.* Hun tror de mobber fordi: *(...) de vet at de er hvit også at vi er svart også de tenker norge er for land C bare de som kommer fra land C men norge er ikkje de som kommer fra også vi sitt land også. De tenker at norge er bare til hvit ikke til svart.* Dette tror hun fordi de som mobber sier hun er svart: *de bare sier hvis jeg sier du også jeg gjør sånn ((tar hånden på armen sin)) også de sier 'å jeg er svart' ((gjør børste bevegelser på jakken)).* De vil ikke at hun skal ta på dem: *(...) hvis du rører meg også jeg blir svart ikkje rør meg de sier.* De som mobber gjør dette ofte sammen: *ja (.) sammen to kommer også de (...) de sier til vi at vi er svarte jeg jeg vil ikkje sånn en en gutter komme også han også står bak meg han sier til meg oi oi jeg var nær deg jeg blir også svart men (.) har jeg har jeg han røre meg han er svart også han sier 'ah:: nå ble jeg svart' ((dramatiserer med stemmen og kroppsspråk)) jeg var hvit før og han sier til alle han er svart også han sier til meg ja jeg bare gjøre sånn til han ((viser at hun tar på han)) også han sier 'oi se det er svart det blir svart jeg vil ikkje ha på meg den jakken'. Hun tror ikke norske elever mobber: *(...) noen norske de egler ikkje hvorfor det vet jeg ikkje det vet ikkje eg så.**

**Informant 4** forteller også at det er en jente på innføringsinstitusjonen som mobber mye. Hun kommer fra land C og påpeker ofte forskjeller på hudfarger: *(...) en gang så hun kommer så eg sier hei hallo sånn hun sier eg vil ikkje holde deg for eg skal bli svart brun.*

#### 4.1.2.2. Indirekte mobbing

En av informantene beskriver det som kan defineres som indirekte mobbing og det kan for denne informanten se ut til å være et fenomen som blir hyppigere etter overføringen til bostedsskolen.

**Informant 4** har problemer med å få venner på innføringsinstitusjonen på grunn av den jenten som mobber: *også hun hvis jeg har nogen venn utenom henne så hun sier hun er sånn hun er sånn hun er sånn hun er sånn hun er sånn baksnakker så den vennen vil ikkje være med meg så venninnen min.* Her oppstår det for eksempel vonde situasjoner når de har gruppearbeid også fordi de hun er på gruppe med overser hennes bidrag selv om det er det riktige: *jeg svarer på den riktig men de de vil ikkje skrive den som jeg svare de sa nei det er ikkje den der andre og så skrive de andre.* Hun er mye alene i friminuttene og syntes dette er kjedelig: *så eg bare sitte så det er kjedelig så nå hvis eg har noen venner friminuttet er kort for meg hvis eg ikkje har noen venner friminuttet er langt veldig langt.* Av og til føler hun seg utenfor på fritiden også når hun er med noen norske venner som går på bostedsskolen fordi hun sitter og ser på dem når de gjør lekser sammen og sånn: *også snakker de om skolene hele veien så når de leker noen lek også de sa ja den lærer vi på skolen skal me leke den så eg er utenfor så eg skjønner de de ikkje mobbe meg eller de ikkje snakke men de snakke om noen som de kjenner som eg kjenner ikkje.*

Etter at overgangen til den nye skolen har begynt er det av og til to jenter som kommer å spør om hun vil leke med dem, men når de vil være med henne vil ikke de andre jentene være med dem: *så går eg også seie mange nei de vil ikkje leke fordi du sier at (informants navn) kan være med.* Hun blir lei seg da fordi det er bedre å si ingenting enn og først si at de vil være med henne, men så ombestemmer de seg: *bedre hvis de sier ingenting til meg enn hvis de sier kom også sier de nei også det er det er bedre å seie ingenting så seie de ingenting.* Hun er bare på den nye skolen en gang i uken, men har i tillegg til dette vært en uke på leirskole med den nye klassen: *me har det er nok til å bli kjent men de vil ikkje.* De andre ville ikke bli kjent med henne og stengte henne utenfor rommet sitt: *eg var på leirskolen så var det mitt rom så sier de me skal snakke nå går du ut de er de har andre rom det var to andre jenter som sove sammen med meg på det rom med sammen tre stykker.* Dette førte til at hun var mye alene på

leirskolen: *også var det ingen som kom til meg og så eg var alene fem dager på rommet bare sitter sånn.* På leirskolen kom hun også ofte for sent til de planlagte aktivitetene fordi hun ikke fikk skifte med jentene hun delte rom med: *så en rom så sove med tre så den en var der inne så eg var der inne så kommer en annen på rom så sie hun me skal snakke så då går du ut (.) koffor hun hun kan ta meg inn så går de på hennes rom men det er mitt rom hvis eg går ut fra der (...).* Dette skjedde flere ganger. Når de kom hjem fra aktiviteten de hadde gjort den dagen må hun også skifte etter de andre hun deler rom med har skiftet noe som gjør at hun blir forsinket til middagen også. Når hun kom sa jentene som hadde stengt henne ute at hun: *kommer for sent på alle tid på alle på alle tingene.* Den ene av jentene i den nye klassen sa til de andre at hun satt alene på rommet sitt og at de burde være med henne men da svarte flere av de andre: *so? og hva?* Jentene i den nye klassen er som regel greie når læreren er der, men: *så hvis lærer går så seie de eg vil ikkje være med fordi du være med kan du ikkje leke.* De mobber henne fordi: *de gjør sånn å de vet at eg ikkje skal fortelle det til læreren derfor gjør de sånn (...).*

#### 4.1.2.3. Direkte mobbing

To av informantene beskriver også det som kan ses på som direkte mobbing. For den ene informanten kan det se ut til at dette er noe som skjer både før og etter overgangen, men det for den andre informanten kun ser ut til å skje før overgangen.

**Informant 1** sier at det er noen folk som mobber. De kaster sand og slår på fotballbanen: *ja:: eg skal gå å ta ballen også de slo meg også eg spiller fotball også eg fikk ballen her ((peker på ansiktet)) mange ganger også de kom å slo meg.* Dette har de gjort flere ganger og de er stygge når de gjør det. Han hadde lyst å ta igjen, men hvis han gjorde det så ville foreldrene hans få vite om det. Det er bare gutter som mobber han, men han har sett jenter som mobber også. De mobber sammen når de mobber han: *de skal ta den for eksempel eg har spann også sånn også de skal komme å ta sånn og eg sier nei:: eg hadde den også de tar også eg får si også de er mobber sånn.*

Etter overgangen opplever han ikke den fysiske mobbingen lengre, men de i klassen hans gjør narr av måten han snakker på og det er sårt: *de ikkje slå men de tøyse med.* De andre guttene i klassen ler ofte av han når han gjør feil: *for eksempel eg gjorde noe gale også de ler også de sier til noen også de ler.* Han syntes: *det er dumt at de gjør sånn.* De sier stygge ting til han.

**Informant 4** forteller at det er en jente innføringsinstitusjonen som mobber mye. Hun mobber for eksempel en gutt som sitter i rullestol: *så sa hun til han du kan ikke leke som du vil (.) men det er vondt han vet at han kan ikke leke som han vil han vet det sant men hun trenger ikke å si til han en gang til (...). (...) en gang vi leker med han hun kommer bort til han å sa du kan ikke leke som du vil med de de kan hoppe eller (...) men du kan ikke hoppe og du kan ikke gå på en sånn leke du kan ikke sitte på den og det er ikke kjekt men så sa hun sånn (.)* Hun er med denne gutten fordi han er hennes venn og fordi han ikke har så mange andre venner: *(...) ingen som leker med han men me meg å bestevennen min vi leker med han fordi vi er sånn hvis noen har ingen venn så vil me leke med de men hvis de har venner så vil vi ikke leke med dem en.* Hun forteller at jenten fra land C også mobber i gymmen: *en gang til igjen så hun på gymnastikk når vi har ball jeg leke med ball også hun hun får ikke lov å leke på ball hun får ikke lov fordi hun bare kaste ball også slår hun. Så hun sier det er akseptert det er sånn det er en del av leken hun bare holde ball også kaste til de.* Jenten som hun forteller om sier for eksempel at hun ikke liker å være på skolen fordi informantene er der. Hun mobber ikke alene: *hun har venner. Fem venner som de gjør de er dumme men de er heller ikke mobbe de bare sier stygge ting.*

## 4.2. Den psykologiske tilpasningen

For å beskrive informantenes psykologiske tilpasning før og etter overgangen er det trukket ut beskrivelser som kan relateres til fenomenene; *mestringsstrategier* og *depressive symptomer*.

### 4.2.1. Mestringsstrategier

Fenomenet mestringsstrategier består av utsagn som gjennom samtalene kan sies å reflektere de ulike informantenes mestring av ulike situasjoner. Utsagnene er delt inn i tre fenomener; *emosjonsfokusert*, *problemfokusert* og *unngåelsesmestring*.

#### 4.2.1.1. Emosjonsfokusert mestring

To av jentene beskriver gjennom samtalene bruk av emosjonsfokusert mestring. De bruker strategier som å la være å tenke på det som har skjedd samtidig som de blir sinte og lei seg.

**Informant 3** har bestemt seg for at hun på tross av at hun selv blir mobbet på innføringsinstitusjonen ikke skal mobbe selv: *jeg mobber ikke fordi jeg vet at de hvis de mobber meg også jeg veldig sint også jeg vil ikke mobbe til de jeg vil ikke mobbe til de de også bli sint på meg.* Hun griner ikke når hun blir mobbet lengre: *nei griner ikke en dag eg*

*grine også far sier nei du skal ikke grin (...) min far sier til meg det er ingenting hvis de mobber meg også noen sier til meg det er ingenting. Hun tenker ikke mye på at hun blir mobbet: nei ah:: sier jeg bare glemme jeg har glemt det jeg sier ingenting. Hun tenker at de som mobber fordi de er lysere enn henne ikke forstår at de selv også kan bli mobbet en dag: hvis hun mobber meg også de snakker med hverandre også de kan også snakke og mobbe til henne også. Hun bare si at svart er ikke bra men hun tenker ikke hva kommer etterpå hun tenker ikke. Hun tenker at: men svart og er kjekt. Svart og hvit de er sammen de må bare være hvit det betyr ingenting det betyr ingenting. Hun prøver og ikke tenke på det som blir sagt: eg høre ikke på det eg bare sånn ok eg ikke tenke på det for da blir eg bare trist og gråte og sånn men nå er det ok hun sa sånn ok det er ingen (...). Hun ser slik på det: hvis jeg har svart blyant også hvit jeg trenger begge to fordi begge to er sammen mm mennesker er også sånn.*

**Informant 4** mener det er bedre å være stille hvis man blir mobbet enn å si noe tilbake fordi hvis man griner fortsetter de bare. De vil at man skal gjøre igjen sånn at de kan si: (...) *du også er sånn du også er sånn*. Dette er også en type mestring hun beskriver etter at overgangen til bostedsskolen har begynt og de andre jentene i klassen ikke vil være med henne: (...) *nei hvis de vil de være med meg hvis de ikke det går greit det er bare en dag*. Hun har lyst å si det til læreren, men hun tør ikke.

#### **4.2.1.2. Problemfokuset mestring**

Informantene beskriver også bruk av problemfokuset mestring. De tar for eksempel igjen om noen er stygge med dem, prøver å være med norske barn for å lære mer norsk og si ifra til voksne om noen er stygge med dem.

**Informant 1** sier det først til læreren hvis de er stygge med han: (...) *hvis de er stygge også jeg skal jeg skal sier til noen lærere (...)*. Hvis de fortsetter tar han igjen. En gang tok han igjen og da slo han, men det var fordi han andre slo først: *eg tar igjen*.

Etter overgangen sier han også ifra til de voksne når guttene i klassen ler av han. Da pleier de å slutte.

**Informant 4** prøver å være med en del norske jenter fra bostedsskolen før overgangen til bostedsskolen har startet. Hun tenker at de for eksempel kan hjelpe henne med å forbedre norsken: *hvis du treffer med mange norsk da kan du få bedre og hvis du bare snakker på ditt språk for eksempel hvis eg bare snakker på mitt språk hjemme hvis eg treffer ikke med noen*

*norsk venner så kan eg ikkje snakke norsk. Å lære norsk er noe som tar tid: det er ikkje så kjekt men det må være sånn hvis eg ikkje lærer noe norsk då skal eg ikkje kunne jobbe någe jobb eller.* Hun beskriver også problemfokustert mestring i forhold til mobbing på innføringsinstitusjonen da hun har sagt ifra til læreren om mobbingen. Læreren har prøvd å ta kontakt med foreldrene til elevene som mobber mest: *lærer ringer til de sin mor og far og sier hvorfor gjøre din barn gjøre sånn også de sa det går bra det er ok.*

#### 4.2.1.3. Unngåelsesmestring

To av informantene beskriver også det som kan defineres som unngåelsesmestring. Dette for eksempel i form av at de holder seg unna de som mobber og unnlater å gå på skolen.

**Informant 2** beskriver hvordan de fra land A holder seg unna de som mobber på innføringsinstitusjonen: *nesten ingen fordi vi bare spiller bare vi leker sammen fordi vi leker med de fra (land A) men de andre som ikke leker med oss de mobber eller slår så bare leker vi her.*

**Informant 4** viser en slags unngåelsesmestring etter at overgangen til den nye skolen har begynt. De er ikke greie med henne på den nye skolen noe som har ført til at hun ikke har kommet når hun skulle. Dette har skjedd flere ganger på bostedsskolen:

*(...) eg har ikkje komnt mange fredager også så så min lærer så snakke de sammen med mor og far så sier de hvorfor kommer hun ikkje hun må komme så eg bare gå på (innføringsinstitusjon) på fredag når eg skulle komme her eg går bare der eg går bare der.*

### 4.2.2. Depressive symptomer

I forhold til depressive symptomer ble det ut ifra informantenes beskrivelser identifisert tre underkategorier; *emosjonelle, motivasjonsrettede og somatiske symptomer.*

#### 4.2.2.1. Emosjonelt

Flere av informantene har emosjonelle symptomer. De beskriver for eksempel hvordan de gråter inni seg, er lei seg og blir sinte. Dette er symptomer som for noen av dem endrer form etter overgangen har begynt.

**Informant 1** tenker at mobbingen som finner sted er hans skyld fordi: *jeg slo eller også jeg kommer til å tenke også.* Han angrer på at han tok igjen når de andre slo ham. Dette gjør at han også blir litt redd og *eh.: de slo meg og eg vil ikke slå de fordi han er stor også eg vil*

*ikke slå og så eg litt grine inni((peker på seg)). Han er redd for mange ting som for eksempel de som slår. En gang gråt han inni seg: : eh:: når eh:: jeg eh:: jeg tok også eg før snakket i (land A) også før eg ikke vet at jeg skulle komme til Norge eg ville se på tv (land A) også eg vil gå til (land A) eg hadde kommet her en måned to måneder også eg vil snakke også jeg griner 'eg vil gå til (Land A)'. Han begynte å grine inni seg fordi han ikke kunne norsk og syntes det var vanskelig å være her. Han er flink til å snakke, men ikke til å skrive, det er vanskelig. Det er mye å tenke på i forhold til lekser og han blir sliten av dette. Å bytte skole blir: *skummelt det hvis jeg kan ikke lese og skrive mye da hvordan jeg lære skal hjelpe meg og sånn også jeg er litt redd.**

Etter overgangen tenker han en del på at guttene i klassen tuller ofte og blir lei seg når han tenker på det. Han tror han blir lei seg: *fordi de gjør sånn med meg.*

**Informant 3** blir av og til sint på medelevene sine etter overgangen: *av og til jeg blir bare sint. Jeg sier kan dere være så snill å hjelpe til (...) og de sier nei og jeg sier please og de sier nei så blir jeg sint.*

**Informant 4** vet at mobbingen ikke er hennes skyld, men de som mobber sin. Allikevel er hun mye trist: *eg er trist så mye.* Hun er lei seg ofte, men hvis hun som mobber mest ikke er på skolen er det kjekt: *mm ja viss hun er ikkje på skolen det er kjekt.*

Etter overgangen er hun trist de dagene hun er på bostedsskolen: *ja på denne skolen jeg er trist (...) eg er trist så mye (...)eg er veldig trist fordi eg vente ikkje sånn.* Det ble ikke slik hun trodde.

#### 4.2.2.2. Motivasjon

Det kan ut ifra beskrivelsene se ut som om informantene tenker mye på hvordan det vil bli å bytte skole. De beskriver ulike opplevelser i forhold til motivasjon for å gå på skolen. Etter overgangen til bostedsskolen gir halvparten av informantene uttrykk for at de foretrekker innføringsinstitusjonen. Beskrivelsene deres er veldig ulike og en av informantene som i utgangspunktet tenkte litt på det som kunne være vanskelig syntes at alt var bra, mens den informanten som i utgangspunktet kun gledet seg ikke har lyst å bytte skole lengre og gir uttrykk for depressive symptomer i forhold til motivasjon.

**Informant 1** tror det kommer til å bli litt vanskelig å begynne på en ny skole. Han vil være på innføringsinstitusjonen lengre fordi han trenger å lære mer norsk samtidig som han vil prøve å



gå der: *fordi eh:: jeg er jeg tror jeg KAN sant? Også jeg vil gå her også jeg vil prøve den skolen.* Han syntes det er tøft å gå på skolen fordi han er trøtt når han kommer hjem og så har han så mye lekser. Det blir ikke så mye tid til å sove fordi han må jobbe mye med skolen. Han liker fredagene best: *fordi jeg kom på skolen den dag også jeg sover til fredag også jeg går for å være her litt også jeg kommer hjem tidlig også jeg liker også jeg har to dager slappe av og sånn det liker jeg.* Han er lei seg når han må stå opp tidlig for å gå på skolen. På bostedsskolen er det greiere for der kan han sove lengre og så tar det bare fem minutter å komme seg til skolen.

Etter overgangen er det en ting kunne han ønske ble bedre: *kanskje ikkje snakke stygt å mobbing.* Når han begynte på skolen gruet han seg ekstra mye fordi han ikke syntes han er så flink til å skrive, men etter overføringen går det bra fordi læreren tilpasser leksene etter hans nivå: *ja eg har lekser lærere de gjør sånn lekser ikke gjør sånn vanskelig til meg.*

**Informant 2** har allerede fått være med på noen bursdagsfeiringer og er ikke så redd for å begynne på den nye skolen, men mer spent: *nei ikke så redd eg på den nye skolen ikke så redd der men litt spent. Eg eg har sånn litt eg er litt ikkje redd men sånn åh:: snart snart eg begynne på den nye skolen og litt tenker og nå sånt.* Hun tenker mye på: *sånt (.) hvordan eg vil være sånt i hvordan eg vil gjøre det tenker mye sånn hvordan eg vil gjøre det eg tenker mye.* Hun er motivert for å begynne på den nye skolen samtidig som hun tror det kan være litt vanskelig også: *det er litt vanskelig og noen ganger syntes hun ting er litt stressende. Det er kjekt også gå på den skolen det blir kjekt.* Av og til kan ting være litt vanskelig. For eksempel er det vanskelig: *å sånn snakker med andre.* Dette kan være vanskelig både på skolen og i forhold til venner hun er med på fritiden.

**Informant 3** ser positivt på fremtiden og gleder seg til å begynne på den nye skolen: *jeg er glad for å begynne på ny skole det er kjekt også det er kjekt.* Hun tror hun får det best om hun kan fortsette å gå litt på den nye skolen og litt på innføringsinstitusjonen. Etter overgangen har begynt gir hun uttrykk for å like seg best på innføringsinstitusjonen hvor hun har flest venner.

**Informant 4** syntes ikke det er kjekt å gå på skolen: *når eg våkne opp fra søvnen eg husker alt hun seier så eg vil ikkje gå på skolen de liker sikkert den nye skolen eg like å gå på skolen men eg like ikkje når eg komme til norge.* Hun er optimistisk med tanke på fremtiden og gleder seg til å begynne på den nye skolen før overgangen har begynt: *fordi eg kan bli litt eg kan bli litt mer sånn nær de norske vennene ja.* Hun tror det kommer til å bli bedre på

bostedsskolen fordi det: *(...) er ingen som er utenland så de liker noen som bor der som er utenland.*

Etter overgangen er hun derimot ikke motivert til å gå på den nye skolen lengre fordi de norske medelevene ikke vil være med henne. Hun gleder seg til de dagene hun skal til innføringsinstitusjonen og hun skynder seg for å komme presis. Hun har det bedre på innføringsinstitusjonen etter at hun som mobbet har byttet skole, men det er ikke så kjekt de dagene hun skal til bostedsskolen: *her så eg sitte eg bare sove så komme eg sent sånn litt sent.* Det ringer inn fra friminutt under intervjuet og hun sier: *eg har første gang så er ferdige friminutt fort.*

#### 4.2.2.3. Somatisk

Det mest utbredte somatiske symptomet er vondt i magen. Informantene har vondt i magen før overgangen til den nye skolen. Ellers har de ulike kroppslige reaksjoner som hodeverk og søvnproblemer.

Etter overgangen til bostedsskolen har fremdeles to av informantene vondt i magen.

**Informant 2** har vondt i magen noen ganger og har av og til hatt høy feber, men hun har ikke hatt det samtidig. Hun var like mye syk i land A som hun er i Norge.

Hun har hatt vondt i hodet og magen også etter overgangen til ny skole, men vet ikke hvorfor.

**Informant 3** sover godt, men har vondt i magen flere ganger i uken. Hun vet ikke helt hvorfor, men tror det kan være fordi hun har spist noe dårlig mat. Hun har mer vondt i magen i Norge enn i land B. Av og til har hun vondt i hodet av og tror selv det kan være fordi hun er trøtt. Også hadde hun vondt i hodet en gang hun ble syk når hun lekte ute for tynt kledd. Det var når hun ikke hadde vært så lenge i Norge.

Etter overgangen har hun fremdeles av og til vondt i magen: *eg vet ikkje ka eg skal hvordan det kommer men når eg spiser noe dårlig mat.*

**Informant 4** har vanskeligheter med å få sove når hun legger seg om kvelden: *nei jeg sover det er vanskelig kanskje etter en time også jeg bare tenke tenke så eg sove.* Hun er trøtt og vil sove når hun legger seg, men hun får det ikke til fordi hun ligger å tenker på jenten som mobber mest: *sånn noen gang mange gang eg har tenkt om henne. (...)* Fordi hun gjør mange ting som er ikke bra. Hun har ikke så mye vondt i magen, men hun får vondt i magen

når den jenten på skolen sier sånne stygge ting. Hun har vondt i hodet av og til og en gang besvimte hun og måtte på sykehuset i tre dager. Dette: *jo fordi hun bare sier sånn stygge ord til meg så ingen vil være venn med meg hvis noen viss lærer sa hold henne når vi gjøre någe så de vil ingen som vil holde meg.* Hun hadde mer vondt i magen når hun bodde i land B: *ja mye ja i (land B).*

Etter overgangen har hun vondt i hodet når hun er trist eller lei seg: *her når eg komme eg er veldig trist litt mye så er har veldig vondt i hodet så når eg går hjem eg husker på det og det blir bare mye vondt og trist i hodet.* Hun har mer vondt i hodet nå enn det hun hadde på innføringsinstitusjonen.

## 5. Drøfting av funn

---

Drøftingen av studiens funn vil ta utgangspunkt i problemstillingene som ble presentert innledningsvis; 1) hvordan er innvandrerbarns *sosiokulturelle tilpasning* før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole og 2) hvordan er innvandrerbarns *psykologiske tilpasning* før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole. I tillegg til dette vil det også bli gått inn på relasjonen *mellom* barnas sosiokulturelle og psykologiske tilpasning. Funnene vil drøftes med utgangspunkt i de modererende faktorene; akkulturasjonsstrategier, tidsaspekt, sosial støtte, mobbing og mestringsstrategier. Dette er alle faktorer som ifølge Berry (1997) påvirker den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen.

### 5.1. Den sosiokulturelle tilpasningen

#### 5.1.1. Akkulturasjonsstrategier

Mengden sosial kontakt en søker med den etniske og den nasjonale kulturen kan som nevnt tidligere indikere hvilken akkulturasjonsstrategi en har (Fandrem, 2009). I denne forbindelse er en viktig faktor kulturell identitet da det kan ses på som en balansegang mellom opprinnelig og ny kultur. Kulturell identitet kan deles opp i det Phinney og kollegaer (2006) omtaler som etnisk og nasjonal identitet. Et interessant funn i denne studien er hvordan samtlige informanter *før* overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskolen gir uttrykk for et ønske om en tilknytning til både den opprinnelige og den nye kulturen. Denne strategien blir først av Berry (1997) og sp senere av Phinney og kollegaer (2006) referert til som akkulturasjonsstrategien *integrasjon*.

Det kan derimot se ut som om informantene fra land A har en mer stabil akkulturasjonsstrategi etter overgangen enn informantene fra land B. Dette fordi de viser samme holdning overfor ny og opprinnelig kultur både før og etter overgangen. Selv om informantene fra land A er av ulikt kjønn som ifølge Berry (1997) er en modererende faktor før akkulturasjon ser det ut til at de har en noenlunde lik sammensetning av det sosiale nettverket sitt både før og etter overgangen til bostedsskolen. De er allerede før overgangen opptatt av å danne seg en nasjonal identitet og begge er sammen med barn som går på bostedsskolen på fritiden. Gutten fra land A forteller at han er sammen med de norske barna: *fordi de er snille med meg og de spør meg før jeg begynner i 5 klasse og de hjelper de vil være med meg å spille fotball (...)*. Dette er venner som får ham til å føle tilhørighet og som han derfor ønsker som en del av sitt sosiale nettverk. I tillegg til dette er de med på å styrke

hans nasjonale identitet. Jenten fra land A beskriver også en tilhørighetsfølelse i forhold til elevene hun skal begynne på skolen med. Et ønske om tilhørighet kan blant annet synes å komme til uttrykk gjennom hennes beskrivelser av det hun liker å gjøre på fritiden. Hun liker for eksempel å se på jul i svingen fordi: *mange barn liker å se på*. Når hun blir invitert i bursdagsselskaper ser det ut til at hun føler seg som en del av fellesskapet: *(...) også jeg får og*. På innføringsinstitusjonen har de også venner fra land A noe som slik kan være med på å opprettholde deres etniske identitet. Etter overgangen har begge fått flere etnisk norske venner på bostedsskolen: *mange flere venner på skolen*. Dette kan igjen være med på å styrke deres nasjonale identitet.

Situasjonen til informantene fra land B skiller seg en del fra dette. Før overgangen virker begge informantene interessert i og både beholde tilknytning til sin egen kultur samtidig som de søker nettverk og fatter interesse for fenomener som tilhører den norske kulturen. De spiser mye mat fra sitt opprinnelsesland hjemme og favorittretten deres er fra land B. I tillegg til dette er de sammen med norske venner på fritiden og viser en stor interesse for norske fenomener som for eksempel tv programmer og språket. Det kan virke som de ser på dette som viktig: *(...) hvis du bare snakker på ditt språk for eksempel hvis eg bare snakker på mitt språk hjemme hvis eg treffer ikkje med noen norske venner så kan eg ikke snakke norsk*. De virker begge opptatt av å styrke sin nasjonale identitet og ønsker for eksempel å lære seg mest og best mulig norsk. De møter derfor ofte norske venner på biblioteket på lørdager. Dette er kjekt, men de syntes det kan være litt vanskelig å være sammen med dem fordi de ikke vet hva de har gjennomgått: *fordi de vet ikke*. Det at de begge er veldig opptatt av å lære mer norsk ser ut til å prege valg av aktiviteter. En av disse aktivitetene er å snakke norsk med både hverandre og andre norske barn noe som gjør at de sosialiserer en del med det formål om å lære mer norsk: *hvis du treffer mange norsk da kan du få bedre*. De snakker også mye norsk hjemme fordi faren syntes dette er viktig: *(...) hvis vi hjemme med min far vi snakker norsk også med mine søstre norsk og på skolen norsk også det er kjekt*. Da de før overgangen viser holdninger og tanker som kan sies å reflektere en integrasjonsstrategi kan det derimot etter overgangen virke som om de har inntatt en slags *ufrivillig separasjon* sannsynligvis grunnet holdninger de møter fra vertssamfunnet som på mange måter likner på en segregeringstankegang. Dette er en situasjon hvor det ifølge Berry (1997) er vanskelig å ha en integreringstankegang når ønsket strategi ikke er forenelig med vertssamfunnets tanker.

Separasjon blir i utgangspunktet definert av Berry (1997) som en situasjon hvor man ønsker å opprettholde sin egen kultur samtidig som man ikke er interessert i kontakt og deltakelse med

vertssamfunnet. Dette er av Phinney med kollegaer (2006) presentert som profilen *etnisk*. I dette tilfelle kan det være mest hensiktsmessig og kalle det en ufrivillig separasjon da det ikke nødvendigvis reflekterer informantenes ønsker, men kanskje like mye vertssamfunnets holdninger. Informantene fra land B viser også etter overgangen en interesse for den norske kulturen ved og for eksempel lære seg språket, lese bøker og spise mat som er typisk norsk. Samtidig opplever de og bli møtt med en skepsis som fører til at det blir vanskelig for dem å tilegne seg en nasjonal identitet gjennom vennskap. En av informantene beskriver det slik: *ja det er litt dumt ja fordi det er ingen som vil bli kjent med vi.*

### 5.1.2. Tidsaspektet

En annen årsak til at informantene ser ut til å ha ulike akkulturasjonsstrategier etter overgangen kan ifølge Berry (1997) relateres til en annen modererende faktor etter akkulturasjon, tid. Den sosiokulturelle tilpasningens tidsaspekt beskrives ofte som en positiv lineær utvikling (Lysgaard, 1955). Forskning utført av Phinney med kollegaer (2006) viser blant annet hvordan tiden man har oppholdt seg i det nye samfunnet kan sies å være en demografisk nøkkelfaktor for å forstå akkulturasjonsprosessen. Andre generasjonsinnvandrere viser en bedre sosiokulturell tilpasning enn førstegenerasjonsinnvandrere (Sam et al., 2006). Det at den sosiokulturelle tilpasningen ser ut til å bedres gradvis i denne studien kan imidlertid også tilskrives bruken av ulike overgangsmodeller.

Informantene fra land B har en gradvis overføring som i dette tilfelle vil si en gang i uken på bostedsskole og fire dager i uken på innføringsinstitusjonen. De er i gang med en overgangsprosess til bostedsskolen, men det ble ikke helt slik de hadde håpet på og de ser ut til å ha utfordringer knyttet til den sosiokulturelle tilpasningen. Den ene informanten fra land B har ingen venner på bostedsskolen: *(...) jeg er veldig trist fordi eg vente ikkje sånn.* Den andre har det man kan betegne som mer sporadiske bekjentskaper og: *er med alle.* Samtidig som hun er mest med søsteren sin. I tillegg til dette er de sjelden eller aldri med norske barn på fritiden etter at overgangsprosessen har begynt. Denne beskrivelsen skiller seg derimot en del fra informantene fra land A sine beskrivelser. Begge informantene fra land A har fått flere etnisk norske venner etter overgangen og ser ut til og ha en gradvis bedre sosiokulturell tilpasning: *mange flere venner på skolen.*

Ser man på overgangsmodellene i lys av teorier om sosiokulturelle tilpasning kan det tenkes at en direkte overgang gjør at elevene fra land A i motsetning til elevene fra land B får mer stabilitet og ro. Det at de blir mer eller mindre direkte overført til bostedsskolen gjør at de får

tid til å bli kjent med de andre elevene i klassen, og ikke bare være på ”besøk”. De blir slik en del av klassemiljøet og finner sin naturlige plass. Man kan ut ifra dette stille spørsmålstegn ved bruk av en gradvis overgang og i hvilken grad den egentlig er i elevens beste interesse i og med at studiens funn kan tyde på at den sosiale tilpasningen for de to informantene fra land B har utviklet seg i en gradvis negativ retning. De har et relativt stort sosialt nettverk når de går på innføringsinstitusjonene, men har fått et gradvis mindre sosialt nettverk etter overgangen til bostedsskolen. Dette spesielt i form av færre norske venner. Informantene fra land B får med denne gradvise overgangsprosessen ikke samme tilgang til det sosiale nettverket de skal bli en del av noe som da også påvirker bruken. Denne utviklingen står i kontrast til informantene fra land A sin sosiokulturelle tilpasning som ser ut til å utvikle seg i en gradvis positiv retning. Det kan på den andre siden her argumenteres med at overgangen sannsynligvis blir bedre etter hvert. Dette fordi man som innvandrer kan være vandt med en annen måte å sosialiseres på, og det kan derfor være vanskelig å knekke de sosiale kodene (Gullahorn & Gullahorn, 1963). Spørsmålet blir da om man ønsker å plassere elever i en slik situasjon i påvente av at det blir bedre.

Ser man dette i lys av teorien om kollektivistisk og individualistisk pregede kulturer kan en gradvis overgang, som i utgangspunktet er ment som en myk start, kanskje ødelegge mer enn hjelpe da vennskap innen individualistisk pregede kulturer er noe som tar lengre tid å bygge opp og krever slik ofte mer tid og krefter (Hofstede, 2001; McClelland, 1976). Informantene i denne studien, som alle representerer kollektivistiske pregede kulturer prøver å tilpasse seg et mer individualistisk preget samfunn, som Norge kan sies å være. En gradvis overgang kan føre til at man som ny elev får brukt for lite tid og krefter på å tilpasse seg sosialt og bygge nettverk. Den nasjonale sosiale støtten mangler på denne måten grobunn.

### **5.1.3. Mestringsstrategier**

En annen faktor som kan påvirke den sosiokulturelle tilpasningen er hvordan hver enkelt informant mestrer den nye situasjonen. Informantene beskriver bruk av ulike mestringsstrategier i sosialt utfordrende situasjoner som videre kan sies å gjenspeile deres sosiokulturelle tilpasning. Mestringsstrategiene som beskrives kan videre relateres til det Lazarus og Folkman (1984) refererer til som problemfokusert og emosjonsfokusert mestringsstrategi. I tillegg til dette gir de også eksempler på unngåelsesmestringsstrategi (Endler & Parker, 1990).

Gutten fra land A beskriver en *problemfokusert mestringsstrategi* både før og etter overgangen i forhold til utfordrende sosiale situasjoner. En slik mestringsstrategi vil ifølge

Lazarus og Folkman (1984) si når man klarer å lokalisere problemet for så å gjøre noe med det. For å få slutt på mobbingen sier han ifra til læreren: (...) *hvis de er stygge også jeg skal jeg skal sier til noen lærere (...)*. Hvis de ikke stopper hender det at han tar igjen: *eg tar igjen*. Forskning utført av blant annet Olah (1995) tyder på en kjønnsforskjell i forhold til valg av mestringsstrategier. Gutter bruker mer problemfokuset mestringsstrategi, mens jenter ser ut til å bruke mer emosjonsfokuset mestringsstrategi. I og med at denne informant er en gutt kan hans mestringsstrategi synes kjønnsstypisk. Dette er på den andre siden en mestringsstrategi som ikke er så typisk for land A som kan sies å være et kollektivistisk orientert land. Forskning på området indikerer at folk fra kollektivistisk pregede kulturer har en tendens til å velge en emosjonsfokuset mestringsstrategi, mens folk fra en individualistisk preget kultur har en tendens til å velge en problemfokuset mestringsstrategi (Olah, 1995; Essau & Trommersdorff, 1996). Det at gutten fra land A tar i stor grad i bruk en problemfokuset mestringsstrategi kan indikere at han identifiserer seg mer med sin sosiale identitet som gutt i denne sammenheng enn sin kulturelle identitet. På en annen side kan det også indikere at hans kulturelle identitet ikke kun er etnisk, men også nasjonal noe som videre forsterkes av at han ser ut til å ha akkulturasjonsstrategien integrasjon. Han er på denne måten ikke kun tilknyttet den opprinnelige kulturen.

Jenten fra land A reagerer annerledes enn sin bror i forhold til sosialt utfordrende situasjoner som mobbing og bruker det man kan kalle for unngåelsesmestringsstrategi. Det kan ut ifra hennes beskrivelser virke som hun trekker seg unna sosiale situasjoner hun synes er utfordrende: (...) *de andre som ikke leker med oss de mobber eller slår så bare vi leker her*. Hun forteller at de fra land A pleier å holde seg unna de som mobber noe som gjør at mestringsstrategien kan synes kulturelt betinget. Unngåelsesmestringsstrategi kan på mange måter sies å ligge nær emosjonsfokuset mestringsstrategi noe som også er med på å styrke teorien om at mestringsstrategien her er kulturelt betinget da emosjonsfokuset mestringsstrategi er den strategien som er mest brukt i kollektivistisk pregede land (Essau & Trommersdorff, 1996; Olah, 1995). Yeh og kollegaer (2006) peker på hvordan harmoni ofte er noe som blir verdsatt i kollektivistiske kulturer noe som gjør at unngåelsesmestringsstrategi også kan ses på som en mestringsstrategi som kan knyttes til en mer kollektivistisk preget kultur. Valg av mestringsstrategi kan også her relateres til kjønn da emosjonsfokuset mestringsstrategi er den vanligste strategien blant jenter (Olah, 1995).

Informantene fra land B bruker også ulike mestringsstrategier enda de er fra samme land og har samme kjønn noe som indikerer andre påvirkningsfaktorer. Den ene informant fra land B synes å ha en emosjonsfokuset mestringsstrategi i forhold til mobbingen. Dette vil ifølge



Lazarus og Folkman (1984) si at man prøver å tenke på problemet på en annen måte, eller prøve og ikke tenke på det i det hele tatt. Hun prøver å se på situasjonen på en annen måte og snur det til at det er mobberne som ikke har forstått noe når de sier at hvit er bedre enn svar: *svart og hvit de er sammen de må bare være hvit det betyr ingenting det betyr ingenting*. Hun ser på det slik: *hvis jeg har svart blyant også hvit jeg trenger begge to fordi begge to er sammen mm mennesker er også sånn*. Hun påpeker at de som mobber: *(...) tenker ikkje hva som kommer etterpå (...)*. Denne emosjonsfokuserte mestringsstrategien kan tilskrives at hun er en jente i tillegg til at hun er fra en kollektivistisk preget kultur. Årsaken trenger heller ikke være knyttet til disse faktorene, men relateres til henne som person i denne spesielle situasjonen.

Den andre informant fra land B viser ulike typer mestring i forhold til den sosiokulturelle tilpasningen før og etter overgangen. Før overgangen prøver hun å være en del med norske jenter ved bostedsskolen slik at hun lærer mer norsk. Dette kan tyde på en problemfokusert mestring hvor hun ser på mangel på språk som en utfordring i sosiale situasjoner. I stedet for å se på det som et problem hun ikke kan gjøre noe med går hun inn for å lære seg mer norsk. Hun ser på den nye sosiale settingen som en sjanse til å lære språket bedre. Det at en jente tar i bruk en problemfokusert mestringsstrategi kan syntes mindre kjønntypisk (Olah, 1995). Kanskje er man også her nødt til å se individet i den spesielle situasjonen for å finne en plausibel årsaksforklaring.

Etter overgangen til bostedsskolen tar hun derimot i bruk en unngåelsesmestring i situasjoner hun ikke ønsker å måtte forholde seg til. Hun prøver for eksempel å unngå å gå på bostedsskolen de dagene hun må gå der fordi dette er noe hun syntes er tøft og vanskelig: *(...) eg har ikkje komnt mange fredager (...)*. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor hun gjør dette. En forklaring kan være at det manglende sosiale nettverket hun opplever på bostedsskolen gjør det vanskelig for og henne å reagere på en annen måte da hun ikke kan søke støtte hos noen. En annen forklaring kan knyttes til den kollektivistisk pregede kulturen og et ønske om harmoni. Dette kan ses på som en årsak til at hun ser ut til å velge å trekke seg unna med en unngåelsesmestring istedenfor å stå alene mot resten av klassen og skape uro. Kanskje kan denne måten å reagere på også virke mer typisk jenter enn gutter. På en annen side kan årsaken til bruk av ulike typer mestringsstrategi også sees i lys av Lazarus og Folkman (1984) sin teori hvor man må se individet i forhold til situasjonen og ikke nødvendigvis ut ifra mer statiske faktorer som kultur og kjønn.

#### 5.1.4. Sosial støtte

Noe av det som kjennetegner en kollektivistisk preget kultur er viktigheten av sosial støtte hos familien (Hofstede, 2001). Samtlige informanter ser ut til å ha tilgang til sosial støtte fra familiene og dette ser ikke ut til å forandre seg etter overgangen til ny skole. De gir alle uttrykk for å bruke søsknene sine som lekekamerater både hjemme og på skolen samtidig som de også har støtte hos de voksne i husholdet. I tillegg til at sosial støtte fra familie er viktig viser også Phinney og kollegaer (2006) til hvordan alle innvandrere ideelt sett burde ha lik *tilgang* til både nasjonal og etnisk støtte i sitt sosiale nettverk for å få en best mulig tilpasning. Dette kan også relateres til akkulturasjonsstrategien integrasjon hvor man ønsker en tilknytning til både den nye og den opprinnelige kulturen. Funnene fra denne studien viser ulikheter mellom informantene i tilgang på typen sosial støtte. Dette kan videre legge føringer for bruken.

Informantene fra land A opplever både nasjonal og etnisk sosial støtte hjemme da de har mor fra land A og norsk stefar. Dette er et spesielt nettverk som kan synes ekstra viktig for gutten fra land A. Han forteller for eksempel hvordan stefaren introduserte han til fotball som han aldri før hadde spilt i landet han kommer fra. Stefaren tar han med på kamper og han skal snart begynne å spille fotball på lag: *ja spørre pappa ja*. Fotballen viser seg også å bli nyttig i forhold til nasjonal sosial støtte da dette fører til at han får venner i nabolaget. Han har to venner før overgangen som han spiller fotball med. I tillegg til den nasjonale støtten har han også en etnisk sosial støtte blant annet gjennom sin mor og søster. Denne blandningen av nasjonal og etnisk sosial støtte kan føre til at den sosiokulturelle tilpasningen blir enklere for informantene fra land A. Familiekonstruksjonen kan også se ut til å prege kriteriene for valg av venner da de sannsynligvis får mye av det språklige inn ubevisst i kommunikasjonen med stefaren og hans familie. De har slik en tospråklig setting hjemme noe som kan være årsaken til at språk ikke virker som noe som opptar dem i valg av venner.

Det virker som om det er fritidsinteresser som avgjør mer enn at de kan lære seg mer norsk av å være med norske venner. På en annen side har de en del utfordringer med norsken noe de er klar over selv. De velger derfor kanskje leker som ikke krever så mye verbal interaksjon, men heller fysisk lek som for eksempel fotball, politi og tyv, tikken og hjemmeleken. Jenten fra land A sier for eksempel at hun liker å være med norske venner: *(...) men noen ganger snakker med de norske er litt vanskelig*. Det språklige gjør at gutten fra land A gruer seg til å begynne på den nye skolen, men han håper det går bra: *jeg er jeg tror jeg KAN sant?* På tross

av språklige utfordringer ser det derimot som om de utvider sin nasjonale sosiale støtte. Gutten fra land A har flere etnisk norske venner etter overgangen til bostedsskolen enn han hadde før. Jenten fra land A har også utvidet sin nasjonale sosial støtte etter overgangen og er blant annet med i et trekløver som leker sammen i hvert friminutt samt på fritiden. Det kan imidlertid synes som om den nasjonale sosiale støtten kan gå på bekostning av den etniske sosiale støtten for gutten fra land A. Før overgangen hadde han flere venner fra opprinnelseslandet ved innføringsinstitusjonen, men etter overgangen til bostedsskolen er han ikke med noen fra land A bortsett fra sin mor og søster. Han har mistet den direkte tilgangen til vennene på innføringsinstitusjonen og det blir slik mer tiltak å holde kontakten med dem. Dette skiller seg fra søsterens opplevelse som har flere venner fra land A som en del av sin sosiale støtte også etter overgangen til bostedsskolen. I og med at ingen av dem har tilgang til venner fra land A på bostedsskolen kan ikke denne ulikheten skyldes tilgang på skolen. En årsak kan derimot være at jenter ofte ser ut til å være flinkere enn gutter å pleie vennskap (Cotterell, 1996). Når man da har brukt tid på å pleie et vennskap kan det kanskje også være enklere å holde kontakten selv om man ikke ser hverandre hver dag. På en annen side er land A det man kan kalle for en kollektivistisk preget kultur noe som da i utgangspunktet gjør det mindre sannsynlig at jenten fra land A har pleiet vennskapet som ifølge Hofstede (2001) er mer vanlig i en individualistisk preget kultur. Det som derimot kan ses på som årsaksfaktor er at hun bor med en norsk stefar. Dette kan være en faktor som har bidratt til at hun har knekket den sosiale koden og bruker mer tid og energi på å vedlikeholde allerede eksisterende vennskap. På en annen side kan det da virke ulogisk at dette er årsaken til forskjellen mellom måten søsknene fra land A sosialiserer på da de bor med samme stefar. Dette styrker hypotesen om at denne ulikheten kan skyldes kjønnsforskjeller.

Informantene fra land B har et annerledes sosialt nettverk blant annet fordi de lever i en annen familiekonstruksjon. Dette ser ut til å påvirke deres sosiale støtte da familien kun består av familie fra land B. De har på denne måten ikke tilgang til nasjonal sosial støtte i hjemmet. Tilgang på etnisk sosial støtte er noe som ser ut til å være viktig for foreldrene da de for eksempel gir uttrykk for at det er viktig å ta vare på morsmålet: *pappa sier dere kan glemme (land B) det er ikke bra også dere skal snakke med meg også vi snakker (språk B) også vi snakker med mamma for mamma kan ikke norsk*. Søstrene gir begge uttrykk for at de setter pris på hverandres selskap og en av dem uttrykker seg slik: *(.) min søster vet alt så du kan si det til din søster(...)*. De gir begge inntrykk av å være en del med hverandre hjemme på fritiden, men etter overgangen har de også begynt å være en del med hverandre på skolen. I

tillegg til at familien danner en slags etnisk sosial støtte har også foreldrene en del omgangsvener fra samme opprinnelsesland som har barn de pleier å leke med. Familien ser ut til å være viktig for informantene fra land B og påvirker med dette kanskje valg av venner. I forhold til nasjonal sosial støtte har de ikke så mange norske venner før overgangen til bostedsskolen, men de treffer noen på SFO og biblioteket. Etter overgangen har den ene søsteren fått flere nye venner i klassen, men ikke bestevenner. Hun er litt med alle, mens den andre søsteren ikke har noen norske venner verken på fritiden eller på skolen: *ja de er bare kjent med hverandre så de er samene de andre men ikke med meg*. På fritiden er ingen av søstrene med etnisk norske venner. En mulig årsak til dette kan være *tilgang* da de ikke har samme tilgang til den etnisk sosiale støtten i hjemmet som informantene fra land B. På en annen side kan det synes ulogisk at den sosiale støtten man har i hjemmet skal kunne ha en så stor påvirkning på den sosial støtten man har på skolen. En annen årsak til manglende nasjonal sosial støtte kan være de negative holdningene de møter på bostedsskolen i form av mobbing. Mobbing i form av utfrysing og vanskeligheter med å få innpass i allerede eksisterende klikker kan være en årsak til dette.

### **5.1.5. Mobbing**

Holdninger innvandrere møter kan påvirke hvilke akkulturasjonsstrategi som tilslutt benyttes (Berry, 1997). Dette er igjen noe som kan påvirke den sosiokulturelle tilpasningen. Negative holdninger kan for eksempel komme til uttrykk gjennom mobbing og rasisme (Berry, 1997).

#### **5.1.5.1. Rasistisk mobbing**

Øzerk (1997) presenterer i sin inndeling av rasisme både det han kaller for en holdningsrasisme og handlingsrasisme. Rasismen som omtales som holdningsrasisme holdes kun på holdningsplanet, mens handlingsrasismen derimot er den typen rasisme hvor holdning får utløp i handling. Det kan synes som det er handlingsrasisme som i resultatdelen beskrives som rasistisk mobbing. Rasistisk mobbing kan defineres som mobbing grunnet rase, etnisk bakgrunn eller kulturell gruppe (Fox & Stallworth, 2005).

Beskrivelsen av rasisme og rasistisk mobbing bygger kanskje opp til en forventning om at det er vertssamfunnets holdninger overfor innvandrerne det refereres til. Det som imidlertid gjør fenomenet spesielt interessant er at den rasistiske mobbingen som her beskrives innebærer mobbing *mellom* innvandrere. Dette er et fenomen som blant annet kan ses på som interessant i forhold til resultatene fra Elevundersøkelsen (2009) som viser at det er mer mobbing på

skoler med mange innvandrere enn skoler med en mer homogen elevmasse. Funnene viser at det kun er informantene fra land B som beskriver det som kan defineres som rasistisk mobbing. Disse informantene blir mobbet av andre innvandrerbarn ved innføringsinstitusjonen: *de bare sier hvis jeg sier du også jeg gjør sånn ((tar hånden på armen sin)) også de sier å jeg er svart ((gjør børstebevegelser på jakken))*. Den andre informanten fra land B beskriver liknende hendelser: *(...) en gang så hun kommer så eg sier hei hallo sånn hun sier eg vil ikkje holde deg for eg skal bli svart brun*.

En forklaring på hvorfor det som kan se ut som rasistisk mobbing finner sted kan være at man som representant for en etnisk gruppe søker makt over en annen gruppe eller enkeltindivider grunnet deres etniske bakgrunn. Proaktiv aggresjon er den typen aggresjon som forbindes mest med mobbing (Fandrem et al, 2009b; Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2007). Makt er ifølge Roland og Idsøe (2001) den ene av to årsaksforklaringer i forhold til proaktiv aggresjon og mobbing. Den ene etniske gruppen får her en følelse av makt ved å se avmakten hos den andre etniske gruppen. Dette kan ses på som en plausibel forklaring i forhold til diskriminering mellom mennesker med ulik etnisk bakgrunn. På den andre siden kan det relateres til behov for tilhørighet som ifølge Roland og Idsøe (2001) er den andre årsaksfaktoren knyttet til proaktiv aggresjon. En innføringsklasse som består av elever som alle er relativt nye i landet kan føre til ekstra mye usikkerhet i forhold til egen identitet. Dette kan igjen føre til et behov for å skape et skille mellom seg selv og elever fra andre kulturer og kan ses på som et ledd i prosessen for å finne ut hvem man er. På den ene siden kan det ut ifra dette virke som om mobberne som ofte er fra kultur C er opptatt av å beholde den kulturelle identiteten og da forholdsvis det Phinney og kollegaer (2006) kaller den etniske identiteten.

Behovet for tilhørighet kan på den andre siden også være forårsaket av at mobberne etterstreber en nasjonal identitet og at de derfor lar det gå ut over de elevene som med ytre trekk skiller seg mest mulig fra det etnisk norske. Denne forklaringsmodellen støttes opp av informantene selv som hevder at mobbingen skjer fordi de som mobber fra land C er like lyse i huden som etnisk norske: *de tenker at norge er bare til hvit ikke til svart*. Ut ifra denne forklaringen leter mobberne fra land C etter noe som kan gi dem sterkere tilhørighet til det etnisk norske enn de som er mørkere i huden og derfor ser mer annerledes ut. Dette kan igjen ses på som eksempler på den taktiske vi – følelsen, som Fernando (1993) beskriver hvor skillet ikke nødvendigvis går mellom innfødt og innvandrer, men mellom hvem som har likest hudfarge. Dette kan tyde på en hierarkisk konstruksjon basert på etnisk identitet som brukes av innvandrerbarna imellom for å oppnå en tilhørighet. En annen forklaring kan relateres til

funnene fra Roland (1989) som viste at det var betydelig mer mobbing i nyetablerte boligstrøk enn i etablerte boligstrøk. En innføringsklasse kan på mange måter ses på som et nyetablert boligstrøk som, men dette er et boligstrøk som aldri helt slår seg til ro da det kommer nye elever, mens andre elever slutter ettersom de har tilegnet seg tilstrekkelig norsk og er klar for en overgang til bostedsskolen. Denne skiftningen i miljøet kan føre til at klassemiljøet aldri helt får satt seg. Den sosiale uroligheten i gruppen kan føre til stress som igjen kan resultere i mobbing da elevene kan ha et behov for å finne sin plass i systemet.

Mobbing grunnet behov for tilhørighet trenger ikke nødvendigvis være et resultat av ulike etniske bakgrunner, men den modererende faktoren kjønn. Dette fordi mobbingen grunnet tilhørighet er en mobbeform som er spesielt vanlig blant jenter (Roland, 1999). Begge informantene som beskriver den rasistiske mobbingen forteller at hun som leder mobbingen har med seg flere jenter. En av informantene forteller: *hun har venner. Fem venner (...)*. Den andre forteller: *ja (.) de to kommer også de (...) de sier til vi at vi er svarte (...)*. Jentene som er med i denne gjengen er ifølge informantene jenter med opprinnelse fra land C og de danner det Roland og Idsøe (2001) kaller for en negativ fellesorientering mot mobbeofferet. Dette er en fellesorientering som styrker tilhørighetsfølelsen. Det kan tenkes at behovet for tilhørighet fører til at etniske identiteter kanskje kun er et kategoriseringsverktøy som brukes til en kategorisering som ville funnet sted uavhengig av om det er innvandrerbarn eller etnisk norske barn det her er snakk om. Tilhørighets – ekskludering – hypotesen predikerer ifølge Roland (2007) at mobbeofferet har sosiale stigma som de som mobber sier seg enige i å mislike. Altså hvis det ikke hadde vært hudfarge kunne det for eksempel vært klesstil. På en annen side viser forskning utført av Fandrem og kollegaer (2009b) viser hvordan mobbing grunnet tilhørighet også er vanlig blant innvandrer gutter og dermed ikke kun kan ses på som et spesielt jentefenomen innen denne gruppen barn.

Rasistisk mobbingen trenger derimot ikke nødvendigvis være knyttet til proaktiv aggresjon. Fandrem og kollegaer (2009b) etterlyser årsaken til hvorfor innvandrerjenter mobber da det ikke i deres studie ser ut til at de mobber grunnet aggressivitet som igjen kan relateres til makt og tilhørighetsaspektet. Ut ifra dette kan man se mobbingen som skjer i lys av det Raundalen og Lorentzen (1995) kaller moderne rasisme da mobberne ser ut til å ha en slags frykt for det som er annerledes enn en selv. Dette er negative holdninger og handlinger blant befolkningen som ofte kun er rettet mot innvandrere med en annen hudfarge og kobles direkte opp mot fremmedfrykt (Raundalen & Lorentzen, 1995). Ser man dette i lys av Lazarus og Folkman (1984) sin stressteori som relaterer opplevd stress til vurdering og mestring kan fremmedfrykt

være et resultat av en stressende situasjon og et resultat av at mobberne føler den nye sosiale situasjonen som truende og slik også stressende. Det er derimot ikke like enkelt å slå fast at dette er årsaken da det kan være vanskelig å vite om det da er stresset som fører til frykt eller frykten som fører til stress. Det kan ut ifra dette heller ses på som en *relasjon* enn et årsaksforhold. Mobbingen fungerer da som en slags emosjonsfokuset mestringsstrategi hvor mobberne tenker annerledes om det de er redd for slik at de kan mestre sin egen fremmedfrykt. Dette kan syntes som en mindre bevisst handling som derfor ikke kan relateres til proaktiv aggresjon og tilhørighet. Dette betyr derimot ikke at frykten ikke er et resultat av behov for tilhørighet men at det kan skyldes andre faktorer enn proaktiv aggresjon.

### 5.1.5.2. Indirekte mobbing

I tillegg til at det beskrives rasistisk mobbing som finner sted i en direkte form beskrives også fenomenet *indirekte mobbing*. Et eksempel på indirekte mobbing kan ifølge Roland (1999) være utfrysning noe som er vanskeligere for lærerne å fange opp. Dette er noe som spesielt beskrives av informantene fra land B etter overføringen til bostedsskolen. I dette tilfelle kan måten mobbingen utøves på kanskje si noe om årsaken. Hun beskriver noen hendelser hvor indirekte mobbing har forekommt på innføringsinstitusjonen også, men det kan ut ifra det hun forteller virke som dette er noe som hyppigst finner sted på bostedsskolen. De fryser henne ut med det hun mener er dårlige forklaringer på hvorfor de ikke vil være med henne: *så hvis lærer går så seie de eg vil ikkje være med fordi du være med kan du ikkje leke*. Hun kommer for eksempel med flere beskrivelser på dette fra leirskolen: *også var det ingen som kom til meg på det rom og så eg var alene fem dager på rommet bare sitter sånn*. Det er ikke bare på leirskolen de andre i klassen ikke vil være med henne, hun sitter som regel alene i friminuttene også og tiden går derfor veldig sakte når hun er på bostedsskolen.

Informanten tolker selv disse handlingene som noe de gjør fordi hun er innvandrer: *(...) hvis for eksempel eg og en jente også spør om någe så de seie nei eg er bedre en deg fordi atte hun kommer fra norsk hun er norsk*. Denne handlingen kan knyttes opp mot det Raundalen og Lorentzens (1995) moderniserte rasisme og frykten for det som er annerledes. Samtidig som frykt kan ses på som en mulig årsak bør dette også ses i lys av at denne informanten opplevde en del mobbing på innføringsinstitusjonen, og at hun derfor kan være ekstra sårbar for kommentarer som i utgangspunktet kanskje ikke var ment slik de kunne høres ut. Hennes situasjon kan ut ifra dette syntes ekstra vanskelig.

En annen årsak til at de i klassen ikke vil være med henne og bevisst stenger henne ute kan knyttes til behov for tilhørighet mobberne imellom: (...) *så sier de me skal snakke nå går du ut (...)* . De har her funnet en negativ fellesorientering noe som da fører til større tilhørighet blant de etnisk norske venninnene. Dette trenger ikke nødvendigvis ha noe å gjøre med at informantene er innvandrere, men at hun er ny i klassen. På en annen side viser nyere forskning utført av Veland, Midthassel og Idsøe (2009) at det å representere en gruppe spesielt sårbare barn, som blant annet flyktningbarn, øker sjansene for og ikke inkluderes i fellesskapet på skolen. Da informantene fra land B er flyktinger kan det ikke ses vekk fra at dette også kan være en medvirkende faktor.

### 5.1.5.3. Direkte mobbing

Gutten fra land A opplever blant annet det som kan ses på som direkte mobbing på innføringsinstitusjonen. Dette i form av det som ofte omtales som guttemobbing og fysisk trakassering (Olweus, 1993; Roland, 2007). Dette gir seg blant annet utslag i at medelever ved flere anledninger slår han: (...) *de slo meg (...)*. Hvorfor de gjør dette kan være vanskelig å si, men det kan ses i sammenheng med at gutter ifølge Roland (1999) i større grad er opptatt av maktaspektet og slik ofte bruker fysisk trakassering for å vise at de har makt. Samtidig kan man heller ikke se bort ifra at dette er mobbing som også er et resultat av et behov for tilhørighet mobberne imellom, da det er mobbing hvor flere gutter er tilstede. Dette kan videre relateres til Fandrem med kollegaer (2009b) sine funn om at gutter med innvandrerbakgrunn i større grad enn etnisk norske gutter mobber grunnet mer behov for tilhørighet enn makt.

I tillegg til dette opplever gutten fra land A også det som kan defineres som direkte mobbing på bostedsskolen: *de ikke slå men de tøyse*. Her gir han ikke så detaljerte beskrivelser av det som skjer, men han forteller at de ler mye av at han sier feil i klassen når han skal prøve å snakke norsk og at han syntes det er dumt når de forteller det videre til hverandre og fortsetter å le av det etter at timen er slutt. En forklaring på hvorfor de gjør dette kan være at tøyningen er med på å skape tilhørighet de andre guttene imellom. Det å gjøre narr av gutten fra land A fungerer da som et *sosialt lim* og en negativ fellesorientering (Roland & Idsøe, 2001). De ser ut til å angripe den i klassen som er annerledes og ler av ham: *for eksempel eg gjorde noe gale også de ler også de sier til noen også de ler*. De bruker ham som eksempel på en vits som spres seg mellom dem. Dette kan på den andre siden også knyttes til behovet for makt, og hans manglende språklige ferdigheter gjør ham tydelig svakere enn majoriteten noe som igjen kan gjøre ham til et lett bytte uavhengig av etnisk bakgrunn.



En tredje forklaring kan være at de i klassen egentlig ikke mener å være ondskapsfulle. Informanten gir i intervjuet før overgangen uttrykk for at han er bekymret for hvordan det kommer til å gå med språket på den nye skolen og at det virker som det er det som er hans største bekymring for å passe inn: *skummelt det hvis jeg kan ikke lese og skrive mye da hvordan jeg lære skal hjelpe meg og sånn også jeg er litt redd*. Det at han selv er veldig bevisst på det språklige kan også føre til at dette er noe han er ekstra ømfintlig på og at han derfor kan ta seg ekstra nær av kommentarer som er rettet mot språket hans. På en annen side føler han selv det går bedre enn ventet med det språklige og han får god hjelp av læreren: *ja eg har lekser lærere de gjør sånn lekser ikke gjør sånn vanskelig til meg*. Kanskje kan også bruken av begrepet tøyse indikere at han egentlig forstår at det ikke ligger noe ondskapsfullt bak handlingen. Dette avhenger på den andre siden av at han forstår at tøyse og mobbe er to ulike fenomener. På tross av usikkerheten knyttet til årsakene til de andre guttenes oppførsel er det viktig å ta hensyn til hvordan informanten som blir utsatt for dette opplever hendelsen og ikke nødvendigvis hva som var intensjonen. Han gir uttrykk for at han egentlig mener mobbing når han sier tøyse når han etter overgangen blir spurt om det er noe han skulle ønske ble bedre på bostedsskolen. Da svarer han: *kanskje ikkje snakke stygt å mobbing*. Ut ifra dette kan det se ut til at han når han sier tøyse for å beskrive det guttene i klassen gjør egentlig mener mobbing.

Denne direkte mobbepformen er også noe som beskrives av jenter ved innføringsinstitusjonen. En av informantene fra land B forteller: *(...) hun bare kaster ball også slår hun*. Direkte mobbing trenger ikke bare å være fysisk, men kan også være verbal (Roland, 1999). En av informantene forteller hvordan en jente på skolen pleier å si stygge ting til en gutt som sitter i rullestol: *(...) en gang vi leker med han hun kommer bort til han å sa du kan ikkje leke som du vil med de du kan ikke hoppe (...)*. Dette er en type mobbing som ifølge Roland (2007) er mer vanlig hos gutter enn hos jenter, men det betyr derimot ikke at den ikke finnes hos jenter. En årsak til en slik type mobbing kan eksempelvis være behov for makt som et resultat av proaktiv aggressivitet. Det kan også relateres til en frykt for det som er ukjent og at mobberen i denne situasjonen er usikker på hvordan hun skal forholde seg til vedkommende og at det stresset som denne situasjonen medfører slik kan føre til en slik negativ atferd. I tillegg til at andres holdninger, i form av eksempelvis mobbing, kan påvirke informantenes sosiokulturelle tilpasning kan også hvordan en selv mestrer de situasjonene man møter på ha en del å si for tilpasningsprosessen.

## 5.2. Den psykologiske tilpasningen

### 5.2.1. Akkulturasjonsstrategier

Nyere forskning viser at det finnes en korrelasjon mellom psykologisk tilpasning og akkulturasjonsstrategier. Sam og kollegaer (2006) fant blant annet at integrasjon er den akkulturasjonsstrategien som har en mest positiv påvirkning på den psykologiske tilpasningen. Ut ifra dette er det videre interessant å se på hvordan informantenes akkulturasjonsstrategier ser ut til å påvirke deres psykologiske tilpasning.

Som nevnt tidligere kan det se ut som om de to informantene fra land B både ønsker en opprettholdelse av opprinnelig kultur samtidig som de er veldig interessert i å opprette kontakt med den nye kulturen. De er begge veldig positive og motiverte før overgangen til den nye skolen og ser på dette som en sjanse til å få seg flere norske venner. Den ene informanten forteller: *jeg er glad for å begynne på ny skole det er kjekt også det er kjekt*. Den andre er også optimistisk og motivert for å begynne på den nye skolen: *fordi eg kan bli litt eg kan bli litt mer sånn nær de norske vennene ja*. De ser altså på bytte av skole som en mulighet til å bli bedre kjent med de etnisk norske barna de allerede har lekt litt med på biblioteket. Etter overgangen til bostedsskolen endres derimot denne positive holdningen de begge to hadde før overgangen. En forklaring på dette kan være at vertssamfunnets holdninger fører til den ufrivillige separasjonen som finner sted. De som i utgangspunktet var veldig positive til å bli kjent med noen som kunne føre de enda nærmere den norske kulturen føler seg alene. Denne situasjonen fører til mye tankevirksomhet og tristhet hos de to informantene og spesielt hos den ene søsteren som beskriver det slik: *ja på denne skolen jeg er trist (...) eg er trist så mye (...) eg er veldig trist fordi eg vente ikkje sånn*. Det at hun ikke får være med de andre fører til mye grubling rundt hvorfor det er slik og det påvirker også motivasjonen for å gå på skolen: *her så eg sitte eg bare sove så komme eg sent sånn litt sent*. Det kan virke som utfrysningen hun beskriver fører til at hun blir stengt ute fra det kulturelle fellesskapet. Dette kan igjen føre til en ufrivillig separasjon.

Samtidig som situasjonen er ekstra tøff for informantene fra land B ser det også ut til at den psykologiske tilpasningen for gutten fra kultur A ikke er helt enkel. Dette på tross av at begge informantene fra land A kan se ut til å ha en integrasjonsstrategi både før og etter overgangen til bostedsskolen. Her finnes det også ulikheter mellom søsknene da jenten fra land A ser ut til å ha en god psykologisk tilpasning. Hun forteller at det å bytte skole er litt stressende og vanskelig. På tross av disse forventningene ser hun ut til å klare seg og gir uttrykk for dette

etter overgangen. Disse ulikhetene er interessante og kan relateres til Lazarus og Folkmans (1984) stressteori som fokuserer på hvordan en situasjon kan virke stressende for noen, men ikke for andre da man må se individet i relasjon med situasjonen. På en annen side kan også andre faktorer spille inn som for eksempel om de forteller og forstår alt de blir spurt om. Jenten fra land A opplevdes for eksempel ekstra vanskelig å komme inn på og det kan i denne sammenheng også stilles spørsmål ved om hun her fortalte alt slik hun egentlig føler det. Uten tolk er det heller ingen garantier for at informantene egentlig forstod alt vi snakket om selv om det virket slik under intervjuet. De kan også ha hatt utfordringer knyttet til å det å få uttrykket seg på den måten de ønsker.

### 5.2.2. Tidsaspektet

Det er mange teoretikere som hevder at den psykologiske tilpasningen kan presenteres ved hjelp av en U – kurve (Lysgaard, 1955; Gullahorn & Gullahorn, 1963). Denne måten å fremstille den psykologiske tilpasningen på har derimot også blitt motbevist i flere studier (Klineberg & Hull, 1979; Ward & Kennedy, 1993; Ward et al., 1998).

Gutten fra land A forteller at han hadde en periode hvor han var mye lei inni seg når han først kom til Norge. Han lengtet tilbake til land A: (...) *jeg griner 'eg vil gå til (land A)'*, men dette er ifølge ham selv noe som har gått gradvis over. Det går også bedre med jenten fra land A da hun før overgangen trodde det kom til å bli vanskelig å bytte skole og tenkte endel på det forteller hun derimot etter overgangen at: *eg har det kjekt og liker meg på denne skolen*. Disse beskrivelsene kan relateres til en lineær kurve da de begge ser ut til å ha hatt en periode som har vært utfordrende, men at det så har blitt bedre med tiden. U - kurven er en teori som er basert på forskning hovedsakelig utført på voksne som frivillig flytter fra et land til et annet (Lysgaard, 1955; Gullahorn & Gullahorn, 1963). En mulig forklaring til hvorfor informantene ser ut til å beskrive en mer lineær enn U – kurve aktig utvikling kan være at deres innvandring er noe som for dem i utgangspunktet er ufrivillig og at de dermed ikke er så positive i begynnelsen som studier viser at voksne ofte er. Dette kan skyldes at studiene er utført på voksne som i utgangspunktet har en positiv forventning og gleder seg til det som skal skje. Dette i motsetning til informantene i denne studien og barns situasjon generelt da det ikke var deres avgjørelse og forlate hjemlandet, men foreldrenes.

Informantene fra land B var først veldig glade for å være i Norge og positive til overgangsprosessen. Det kan så se ut som om de opplevde en nedtur i forhold til det å begynne på ny skole med eksempelvis språklige utfordringer og utfrysning: *på denne skolen*

*jeg er trist.* På en annen side er dette kun begynnelsen på den nye skolen og det kan dermed være vanskelig å si hvordan overgangen egentlig vil bli og hvordan deres tilpasning til slutt blir. Det kan godt være at det vil bli bedre etter hvert og at deres reaksjon kun kommer litt senere enn informantene fra land A sin. På den ene siden kan det argumenteres med at funnene fra denne studien ikke kan sies å være kompatible med U - kurve modellen da informantene ikke ble fulgt fra de kom til Norge og frem til dags dato. De hadde i tillegg til dette allerede gått lenge på innføringsinstitusjonen, og kan slik ha fått tid til å bli kjent med det norske samfunnet selv om de befant seg på en innføringsinstitusjon. På den andre siden kan man se på overgangen fra en innføringsinstitusjon som er et relativt internasjonalt miljø, til bostedsskole som er en representant for den tradisjonelle norske skolen som en viktig kulturell overgang i seg selv. På en innføringsinstitusjon er det bare elever i samme situasjon som de selv, mens på en bostedsskole er de ofte i mindretall. Dermed kan ikke U – kurven utelukkes.

Funnene kan også tyde på at den psykologiske tilpasningen er mer kompleks og individuell enn det blant annet U – kurve teorien vil ha det til. Ut ifra Lazarus og Folkman (1984) sin mer individrettede tilnærming kan det argumenteres med at hver informant har sin unike måte å tilpasse seg den nye situasjonen på og dermed ikke kan plasseres i forhold til en emosjonell U – kurve. Informantens psykologiske tilpasning kan ut ifra dette også tilskrives hvilken mestringsstrategi de velger å ta i bruk.

### **5.2.3. Mestringsstrategier**

Lazarus og Folkman (1984) vektlegger at man som individ har ulike måter å takle hendelser på. Dette viser beskrivelsene tydelig da informantene som blir utsatt for mobbing reagerer på ulike måter og med ulike mestringsstrategier. Man kan på den ene siden anta at de reagerer ut ifra det de selv ser på som den beste måten. Men ser man nærmere på mestringsstrategiene de velger kan det virke som om måten å reagere på ikke nødvendigvis fører til den mest gunstige psykologiske tilpasningen. Seiffge – Krenke (1993) trekker frem problemfokusert mestring som en funksjonell mestringsstrategi, mens emosjonsfokusert og unngåelsesmestring for dem er av mer dysfunksjonelle typer. Dette støttes blant annet av forskning som indikerer at problemfokusert mestring er den strategien som fordrer en best mulig psykologisk tilpasning (Endler & parker, 1990; Lazarus & Folkman, 1984). Det er viktig å se disse funnene i sammenheng med vertsamfunnets holdninger da dette også kan ses på som en forutsetning for en best mulig tilpasning (Berry, 2001). Schmitz (1992) har også funnet en positiv korrelasjon

mellom akkulturasjonsstrategien integrasjon og problemfokuseret mestring. Dette kan på den ene siden sies å være interessante forskning. På den andre siden er denne forskningen kritisert for å basere teoriene sine på et individualistisk vestlig perspektiv (Dunahoo et al., 1998; Bjorck et al., 2001). Kanskje er integrasjon en mer vestlig tankegang noe som også fungerer som en naturlig forklaring på den klare relasjonen til den problemfokuserete mestringsstrategien som ofte relateres til individualistisk pregede land.

Valg av mestringsstrategier kan også ses på som et mer individuelt valg som ikke nødvendigvis er kulturelt betinget. Lazarus og Folkman (1984) presiserer for eksempel hvordan personlige ressurser, verdensbilde og målforpliktelser er individuelle faktorer som her kan spille inn. På en annen side er dette faktorer som igjen kan sies å ha en viss kulturell betinging.

Det at den problemfokuserete mestringsstrategien er den strategien som fordrer en best psykologisk tilpasning kan også stilles spørsmålsteget ved da gutten fra land A som regel tar i bruk den problemfokuserete mestringsstrategien, men allikevel er lei seg. På den andre siden er det også en sjanse for at han ville vært enda mer lei seg om han ikke hadde brukt denne mestringsstrategien. Det at denne informanten kommer fra land A kan også spille en rolle her da den problemfokuserete mestringsstrategien ikke nødvendigvis kan sies å være den beste strategien for mennesker fra en kollektivistisk preget kultur (Bjorck et al., 2001; Dunahoo et al., 1998).

Jenten fra land A viser tegn til unngåelsesmestring ved innføringsinstitusjonen da hun holder seg vekke fra sosialt utfordrende situasjoner. Før overgangen er hun spent på hvordan det vil bli å begynne på den nye skolen: *eg eg har sånn litt eg er litt ikkje redd men sånn åh:: snart snart eg begynne på den nye skolen og litt tenker og nå sånt*. Hun viser ingen tegn til emosjonelle depressive symptomer. Det å være midt i en overgang til ny skole beskriver hun som litt vanskelig og noen ganger stressende, men etter overgangen virker det derimot som hun er over den stressende perioden: *eg har det kjekt og eg liker meg på denne skolen*. Det ser ut ifra dette ut som om jenten fra land A har en god psykologisk tilpasning.

Informantene fra land A ser ut ifra beskrivelsene ut til å holde seg til samme type mestringsstrategi både før og etter overgangen. Informantene fra land B ser derimot ut til å benytte seg av flere strategier avhengig av situasjonen noe som ifølge Lazarus og Folkman (1984) også er helt normalt. En av jentene fra land B beskriver en problemfokuseret mestringsstrategi før overgangen i forhold til det å få seg norske venner og lære seg det

norske språket: (...) *hvis eg bare snakker på mitt språk hjemme hvis eg treffer ikkje med noen norske venner så kan eg ikkje snakke norsk.* På en annen side viser hun tegn til en emosjonsfokusert mestringsstrategi i forhold til mobbingen hun opplever på innføringsinstitusjonen. Hun syntes det hjelper og ikke tenke for mye på det som skjer: *eg høre ikkje på det eg bare sånn ok eg ikkje tenke på det for da blir eg bare trist og gråte og sånn men nå er det ok hun sa sånn ok det er ingen (...).* Dette er en type mestring hun også ser ut til å benytte etter overgangen. I forhold til overgangen gleder hun seg og ser på dette som en mulighet til å bli kjent med flere etnisk norske barn og lære seg mer norsk: *jeg er glad for å begynne på ny skole det er kjekt også det er kjekt.* Etter overgangen beskriver hun bruk av en emosjonsfokusert mestringsstrategi: *av og til jeg blir bare sint.* Hun beskriver også det som kan tolkes som et somatisk symptom på depresjon da hun fremdeles har vondt i magen av og til, men selv mener hun at dette skyldes: (...) *når eg spiser noe dårlig mat.* Det virker som hun har det greit etter overgangen, men hun forteller at hun fremdeles trives best på innføringsinstitusjonen hvor hun har flest venner.

Den andre informanten fra land B ser ut til å ha liknende mestringsstrategier som sin søster før overgangen. På den ene siden viser hun tegn til en problemfokusert mestringsstrategi noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom hennes innstilling til det å begynne på bostedsskolen: *fordi eg kan bli litt eg kan bli litt mer sånn nær de norske vennene ja.* Hun beskriver på den andre siden en emosjonsfokusert mestringsstrategi ved å prøve og ikke grine for hvis hun griner så fortsetter de bare. Hun beskriver en del somatiske symptomer på depresjon før overgangen. Hun sliter med søvnproblemer fordi hun tenker på mobberen når hun prøver å sove: *sånn noen gang mange gang eg har tenkt om henne (...)* *fordi hun gjøre mange ting som er ikke bra.* Hun får også vondt i magen i forbindelse med at mobbingen finner sted og forteller også at hun har besvimt i denne forbindelse: *jo fordi hun bare sier sånn stygge ord til meg så ingen til være venn med meg (...).* På den annen side presiserer hun at hun hadde mer vondt i magen i land B noe som gjør at det kan være vanskelig å vite den eksakte årsaken til hvorfor hun opplever dette. Etter overgangen som også kan ses på som en ny situasjon viser hun tegn til unngåelsesmestring ved å unngå å gå på bostedsskolen fordi hun ikke trives: (...) *eg har ikkje komt mange fredager.* Dette er noe som står i stor kontrast til den problemfokuserede mestringsstrategien hun viste tidligere. Hun er mye trist på den nye skolen: (...) *ja på denne skolen jeg er trist (...).* På den ene siden kan det være vanskelig å si om de depressive symptomene informantene her viser kan relateres til flukten fra hjemlandet, mobbingen hun opplever eller akkulturativt stress.

#### 5.2.4. Sosial støtte

En studie utført av Sam og kollegaer (2006) fant en positiv korrelasjon mellom opprettholdelse av både etnisk og nasjonale identiteter og følelsen av emosjonelle stabilitet. Jenten fra land A skiller seg på mange måter positivt ut i forhold til de andre informantene når det gjelder sosial støtte. Hun gir inntrykk av å ha en akkulturasjonsstrategi tilnærmet integrasjon med både etnisk og nasjonal sosial støtte samtidig som hun viser tegn på en god psykologisk tilpasning. Dette kommer ekstra godt til uttrykk etter overgangen til bostedsskolen: *eg har det kjekt eg liker meg på denne skolen*. Det at hun ikke er lei seg kan skyldes den gode sosiale støtten hun gir uttrykk for at hun får fra den nye læreren: *de hjelpe meg*. Dette er bra da kulturelle forskjeller kan komplisere en ønsket kommunikasjon med medelever og lærere (Berry et al., 2002). Viktigheten av voksne som en del av barns sosiale nettverk støttes også av forskning utført av Davidson og Demaray (2007). I tillegg til dette ser det ut til at hun gjennom hele prosessen har et godt sosialt støtteapparat rundt seg av både etnisk og nasjonal støtte. Dette kan også være årsaken til at hun som den eneste av informantene ikke føler seg mobbet.

De andre tre informantene beskriver derimot mobbing og ser ut til å ha ulike psykologiske reaksjoner på dette. En mulig forklaring på dette kan være ulik tilgang til sosial støtte. Det å bli utsatt for mobbing kan ha ulike konsekvenser og det å være en del av et godt støttende miljø kan være med på å motvirke traumer (Dyregrov, 2000). Gutten fra land A forteller for eksempel at han i motsetning til sin søster blir mobbet av medelever både på innføringsinstitusjonen og bostedsskolen. Han gir uttrykk for at han blir lei seg når dette skjer, men på grunn av et godt etnisk og nasjonalt støttende nettverk kan det virke som om hans psykologiske tilpasning er relativt god.

Dette i motsetning til den eldste av søstrene fra land B som kun ser ut til å ha et godt etnisk støttende nettverk, men som og ser ut til å ha mer utfordringer knyttet til den psykologiske tilpasningen. På den ene siden kan det ut ifra dette virke som om akkulturasjonsstrategien integrasjon med tilgang til god etnisk og nasjonal støtte kan føre til en god psykologisk tilpasning på tross av at man opplever mobbing som i gutten fra land A sitt tilfelle. På den andre siden kan den yngste søsteren fra land B muligens ses på som et eksempel på at man selv med andre akkulturasjonsstrategier som i dette tilfelle kan kalles ufrivillige separasjonen kan ha en tilsynelatende god psykologisk tilpasning. Det kan virke som det å ha tilgang til ett godt støttende nettverk uavhengig av om det er etnisk eller nasjonalt i seg selv kan føre til en

bedre psykologisk tilpasning. På en annen side er det kun den yngste søsteren som her gir inntrykk av en god psykologisk tilpasning, mens den eldste som også har et godt etnisk sosial støtte mangler nasjonal sosial støtte og har ingen venner på bostedsskolen. Dette ser ut til å prege hennes psykologiske tilpasning i form av flere depressive symptomer som tristhet, vondt i magen, søvnproblemer og dårlig motivasjon. Symptomer som både kan ses i sammenheng med traumer og akkulturatv stress. Dette understreker igjen hvor komplekse fenomenene som beskrives av informantene kan sies å være.

### 5.2.5. Mobbing

De tre informantene som opplever mobbing gir alle uttrykk for at dette er noe som påvirker deres psykologiske tilpasning. Dette er ikke uvanlig blant mobbeofre. ”Vi vet også at mobbeofre som regel har betydelig mer psykiske problemer enn andre. Vanlige lidelser er sosial angst, generell angst, depresjoner og psykosomatiske lidelser” (Roland, 2007, s. 147).

Det er enda lite forskning utført på mobbingens konsekvenser for mobbeofferet i forhold til mengden forskning utført på mobberne. Flere av de studiene som foreligger finner en positiv korrelasjon mellom det å ha vært utsatt for mobbing og post traumatisk stress lidelsen (Tehrani, 2004; Glasø et al., 2009). Dette viser hvor viktig det er å ta slike fenomener som beskrives i denne studien på alvor og at det er viktig at man som voksen er klar over hvor alvorlige konsekvenser dette kan få.

Funnene viser at gutten fra land A opplever mobbing både på innføringsinstitusjonen og på bostedsskolen og dette er noe som ser ut til å påvirke hans psykologiske tilpasning på ulike måter. I forhold til den mobbingen som skjer på innføringsinstitusjonen viser han for eksempel en del emosjonelle depressive symptomer. Han føler at mobbingen som finner sted er hans skyld fordi han tok igjen når de andre slo han: *jeg slo eller også jeg kommer til å tenkte også*. Han ble også lei seg de gangene dette skjedde fordi: (...) *de gjør sånn med meg..* Han gråt inni seg: (...) *så eg litt grine inni ((peker på seg))*. Etter overgangen til bostedsskolen blir han også lei seg, men han viser færre depressive symptomer. I tillegg til at dette kan være reaksjoner på mobbingen kan det heller ikke utelukkes at dette er tegn på akkulturatv stress noe som er med på å fremheve hvor komplekst dette er.

Den ene jenten fra land B griner ikke når hun blir mobbet på innføringsinstitusjonen og føler ikke at mobbingen som skjer er hennes skyld: (...) *det er ikkje min feil hvorfor jeg si unnskyld*. Hun gleder seg til overgangen til bostedsskolen fordi hun tror norske barn ikke mobber: (...)



*noen norske de egler ikkje hvorfor det vet jeg ikkje det ved ikkje eg så.* Etter overgangen blir hun ikke mobbet, men hun forteller at hun av og til blir sint på medelever fordi de ofte ikke vil hjelpe henne: *av og til jeg blir bare sint.* Det kan her virke som hun ikke er påvirket av at søsteren blir fryst ut av de i klassen og at hun også har utfordringer knyttet til det å få etnisk norske venner som hun også er med på fritiden. En årsak kan være at hun føler hun har det bra og tror det ordner seg etter hvert. På den andre siden kan det være hun syntes det er vanskelig og innrømme overfor en voksen hun kun har møtt et par ganger tidligere at det ikke ble slik hun håpet på. Her kan det at det var et semistrukturert intervju hvor informantene i stor grad selv fikk velge hva de ønsket å gå inn på ha ført til at hun unngikk å fortelle om det hun ikke syntes var greit på den nye skolen. Roland (2007) peker på hvordan det at man som voksen kun spør hvordan det går på skolen ofte kan gjøre det lett for mobbeofferet og trekke seg og svare at det går helt fint.

Den andre jenten fra land B er også klar over at mobbingen som finner sted på innføringsinstitusjonen ikke er hennes skyld. På tross av dette viser hun allikevel tegn på en del depressive symptomer. Hun beskriver i likhet med sin søster mobbing som kan sies å ha en rasistisk undertone noe. Dette er svært alvorlig da rasisme ifølge Fernando (1993) sannsynligvis er den alvorligste helserisikoen i forhold til innvandreres mentale helse. Det er fullt mulig at hun har en reaksjon i forhold til den opplevde mobbingen da reaksjonen kan ses på som situasjonsavhengig noe som gjør at en flukt fra hjemlandet kan gå relativt greit, men opplevd ekskludering og rasisme i den nye kulturen kan føre til psykologiske reaksjoner (Larsen & Øzerk, 2001). Informanten har flere symptomer som kan passe inn i de tre underkategoriene av PTSD som beskrives av Dyregrov (2000). Hun beskriver tilbakevendende gjennopplevelser i form av drømmer og tanker om mobber: *sånn noen gang mange gang eg har tenkt om henne.* Hun unngår situasjoner hun ikke orker å være i på grunn av det hun har opplevd. I tillegg til at hennes analyse av og måte å forholde seg til medelever på kan ses på som en indikator på at hun er i konstant alarmberedskap i forhold til sosiale situasjoner og mennesker hun omgås. Dette er symptomer som må tas alvorlig, men som er vanskelig å fange opp om man ikke har flere dyptgående samtaler med barna. På en annen side er mange av disse symptomene noe man finner hos personer som ikke lider av PTSD (Dyregrov, 2000). Dette viser hvor komplekst en slik tilpasning og situasjon er.

I tillegg til symptomer som kan relateres til PTSD beskriver hun også andre depressive symptomer som for eksempel emosjonelle symptomer: *eg er trist mye.* Hun får også vondt i magen når denne jenten sier stygge ting og hun har besvimt og måtte på sykehuset i tre dager:

*(...) fordi hun bare sier stygge ord til meg så ingen vil være venn med meg (...).* Hun har færre somatiske symptomer etter at overgangen til bostedsskolen er i gang. Kanskje kan beskrivelsen av færre somatiske symptomer etter overgangen til bostedsskolen skyldes at lederen for mobbegjengen også har byttet skole og at hun derfor har det bra på innføringsinstitusjonen igjen. Dette støttes opp av at hun når hun gikk ved innføringsinstitusjonen fortalte at hun hadde det kjekkere på skolen når hun som ikke mobbet mest var vekke. På den andre siden fører utfrysingen på den nye skolen til at hun fremdeles er trist: *(...) eg er veldig trist fordi eg vente ikkje sånn.* Man kan heller ikke se vekk i fra at hun sliter med ettervirkninger fra mobbingen hun beskrev på innføringsinstitusjonen og at utfrysingen hun beskriver på bostedsskolen er med på å komplisere hennes psykologiske tilpasning enda mer.

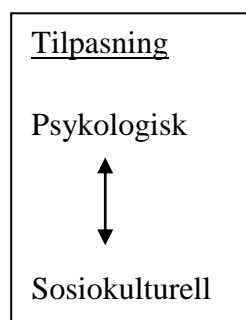
### **5.3. Den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen – to sider av samme sak?**

Besvarelsen redegjør innledningsvis for at det innen akkulturasjonsteorien er vanlig å skille mellom den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen (Berry, 1997). Ut ifra dette blir de to ulike typene tilpasning også i denne besvarelsen behandlet hver for seg.

Selv om man innen akkulturasjonsteorien velger å skille mellom sosiokulturell og psykologisk tilpasning finnes det en del forskning hvor man har funnet klare positive korrelasjoner mellom de to ulike tilpasningsformene. Dette ofte i form av kvantitative korrelasjonsstudier utført av eksempelvis Sam og kollegaer (2006), Ward og Kennedy (1993) og Ward og kollegaer (1998). For informantene i denne studien syntes det også å være en sammenheng mellom den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen.

I løpet av drøftingsdelen blir det klart at de ulike modererende faktorene presentert av Berry (1997) kan relateres til både den psykologiske og den sosiokulturelle tilpasningen noe som er med på å understreke fenomenenes kompleksitet. Høyre del av Berrys figur 2 kan med fordel tas et skritt videre da den ikke eksplisitt viser en sammenheng mellom den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen. Dette på tross av at det er de samme kulturelle påvirkningene og modererende faktorene som ifølge modellen ligger til grunn.

#### Figur 4. Relasjonen mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning



(Modifisert fra Berry, 1997).

Det er dermed ikke sagt at man ut ifra dette kun bør operere med en type tilpasning istedenfor to, men ved og tydeligere presisere den *gjensidige* relasjonen mellom den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen understreker man at dette er faktorer som bør ses i sammenheng med hverandre.

Et av de mest interessante funnene i denne studien kan relateres til denne sammenheng da det viser seg at de elevene som møter på flest utfordringer i forhold til den sosiokulturelle tilpasningen *også* ser ut til å være de som beskriver flest utfordringer i forhold til den psykologiske tilpasningen. Informantene beskriver for eksempel mobbing som en faktor som påvirker deres sosiokulturelle tilpasning da i forhold til venner og nettverk. Dette samtidig som det ser ut til å påvirke deres psykologiske tilpasning i form av manglende motivasjon og emosjonelle og somatiske depressive symptomer. Det ser også ut til at informantenes psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen som beskrives ved innføringsinstitusjonen kan legge et grunnlag for den sosiokulturelle og psykologiske tilpasning som finner sted på bostedsskolen.

Det kan her være vanskelig å si om det er utfordringene knyttet til det sosiokulturelle eller det psykologiske som gjør seg gjeldende først. Dette gjør at det kan være ekstra viktig å se dem i sammenheng da dette kanskje kan øke sjansene for at man kan finne helhetlige løsninger som gjør skolen et bedre sted for dem å være.

## 6. Avslutning

---

### 6.1. Hva kan denne studien si oss?

Hovedmålet med denne studien var å få frem *eksempler* på innvandrerbarns sosiokulturelle og psykologiske tilpasning før og etter overgangen fra innføringsinstitusjon til bostedsskole.

Studiens funn kan ut ifra dette ikke si noe om hvordan den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen er for *alle* innvandrerbarn som opplever en slik overgang. Det den derimot kan si noe om er hvordan situasjonen oppleves for den enkelte informant og hvordan de reflekterer rundt det som skjer. Selv om disse beskrivelsene ikke kan generaliseres kan de på den annen side være med på å rette fokus mot denne gruppen barn og gi dem en stemme. Dette kan i seg selv ha en egenverdi da det kan gi ett innblikk i tanker og refleksjoner som kan være vanskelige å få tilgang til og viktig å ha med seg i arbeidet med innvandrerbarns tilpasning i norsk skole.

Mye forskning innenfor krysskulturell psykologi og akkulturasjon har en kvantitativ tilnærming. Dette betyr derimot ikke at kvalitative dybdestudier også er viktige. Lazarus og Folkman (1984) presiserer for eksempel viktigheten av å ta hensyn til individets utvikling. En dybdestudie kan slik være med på å beskrive en kompleksitet som kan være vanskelig å få frem ved hjelp av større kvantitative studier. Dette er en kompleksitet som vises gjennom studiens funn da mulige årsaker knyttet til informantenes *sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen* kan knyttes til flere ulike modererende faktorene i Berrys (1997) akkulturasjonsteori som for eksempel; akkulturasjonsstrategier, tidsaspekt, mestringsstrategier, holdninger, kjønn og alder.

Et av de mest interessante funnene i forhold til den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen kan sies å være at de informantene som ser ut til å ha utfordringer knyttet til begge typer tilpasning på innføringsinstitusjonen også ser ut til å ha utfordringer knyttet til dette på bostedsskolen. Her ser mobbing ut til å være en sentral faktor. Dette for eksempel ved at de som beskriver mobbing på innføringsinstitusjonen også beskriver mobbing på bostedsskolen, bare i en annen form. Hvorfor det er slik kan man ut ifra en studie som dette ikke si noe konkret om blant annet fordi beskrivelsene kun er fra mobbeofrenes perspektiv.

Det er på en annen side viktig å ta disse beskrivelsene på alvor da mobbing kan få alvorlige konsekvenser for dem som blir utsatt for det.

Det at flere av informantene har utfordringer knyttet til den sosiokulturelle og den psykologiske tilpasningen også etter overgangen til bostedsskolen kan på en måte virke ulogisk da samtlige informanter ga uttrykk for positive forventninger knyttet til overgangen. Dette er derimot med på å understreke at man i tillegg til ens egen positive holdning overfor andre også er avhengig av positive holdninger fra representantene fra vertssamfunnet for en best mulig sosiokulturell og psykologisk tilpasning. Elevenes positive forventninger er noe som i utgangspunktet skal kunne gi skolen unike muligheter for å gi de elevene det gjelder en god overgang: ”dette gir skolen spesielle muligheter. De ligger i forberedelsene og i selve skolestarten” (Roland, 2007, s. 117).

## **6.2. Veien videre**

Grunnet studiens omfang og art er det ingenting som kan slås fast, men det er allikevel flere fenomener som kunne vært interessant og forsket videre på. Det kunne for eksempel vært interessant med en kvantitativ studie som tok for seg årsaksfaktorer knyttet til mobbing mellom jenter i innføringsklasser. Dette fordi beskrivelsene av det som kan ses på som rasistisk mobbing kan se ut til å relateres til andre årsaksfaktorer enn proaktiv aggresjon og da henholdsvis tilhørighet og maktaspektet. Dette er også noe som etterlyses av Fandrem og kollegaer (2009b). Om man klarer å lokalisere andre årsaksfaktorer er sannsynligvis dette noe som bør tas med i ulike antimobbeprogram da det kan være til hjelp i arbeidet mot mobbing og da spesielt i innføringsklasser og på skoler med et stort antall innvandrere.

I tillegg til fenomener som kan knyttes direkte til informantene er det tankevekkende at de informantene som har en gradvis overgang til bostedsskolen beskriver en tøffere overgang enn de informantene som har en direkte overgang. Det kunne derfor videre vært interessant og studert dette nærmere. Dette fordi hvordan elevene overføres kan se ut til å påvirke deres sosiokulturelle og psykologiske tilpasning.

Det finnes per i dag ingen felles overgangsrutiner med fokus på den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen. Dette kunne med fordel blitt utarbeidet på kommunalt plan for å sikre at disse elevene ivaretas på en best mulig måte. I disse rutinene kan det også være nyttig å legge opp til gode samtaler med barnene ved overgangen da det gjennom denne studien kan virke som om de har et behov for å bli lyttet til. Kanskje kan en slik samtale være nok til at

elevene slipper den frustrasjonen Aden (2009) beskriver innledningsvis og om de ikke slipper den helt får de i hvert fall muligheten til å dele den med noen som *lytter* til dem.

## Referanser

- Aden, A. (2009). *Min drøm om frihet. En selvbiografisk fortelling*. Oslo: Aschehoug.
- Al - Issa, I., & Tousignant, M. (1997). *Ethnicity, Immigration, and Psychopathology*. New York: Plenum Press.
- American Psychiatric Association .(2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. DSM - IV - TR*. Washington DC: American Psychiatric association.
- Baerveldt, C., Van Duijn, M. A., Vermeij, L., & Van Hemert, D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' network. *Social Networks*, 26 (1) , ss. 55 - 74.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom I skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Rapport 15/03*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berry, J. W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology: an International Review* , 46, ss. 5 – 34.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57 (3) , ss. 615 - 31.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied psychology: an international review*, 38 (2) , ss. 185 - 206.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Kwak, K., & Sam, D. S. (2006). Introduction: Goals and Research Framework for Studying Immigrant Youth. I J. Berry, J. Phinney, L. Sam, & P. Vedder, *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and Adaptation Across National Contexts* (ss. 1 - 14). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berry, J. W., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (2002). *Cross – cultural psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjorck, J.P., Cuthbertson, W., Therman, J.W., & Lee, Y. (2001). Ethnicity, coping and distress among Korean Americans, Filipino Americans, Caucasian Americans. *The Journal of Social Psychology*, 11 (4), ss. 421 – 442.

- Christie, H. J., & Waaktaar, T. (2004). *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Cotterell, J. (1996). *Social Networks and Social Influences in Adolescence*. London: Routledge.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davidson, L. S., & Demaray, M. K. (2007). Social support as moderator between victimization and internalizing – externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36 (3), ss. 383 – 405.
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniorer, juss og teologi*. Hentet desember 2009 fra <http://etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. I D. J. Pepler, & K. H. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (ss. 201 - 219). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Draguns, J. G. (1997). Abnormal behavior patterns across cultures: implications for counseling and psychotherapy. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 , ss. 213 - 248.
- Dunahoo, C.L., Hobfoll, S.E, Monnier, J., Hultzier, M.R., & Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the Lone Ranger had Tonto. *Anxiety, Stress and Coping*, 11, ss. 137 – 165.
- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42 (2) , ss. 207 - 220.
- Engebrigtsen, A., Bakken, A., & Fuglerud, Ø. (2004). Somalisk og tamilsk ungdom. I Ø. Fuglerud, *Andre bilder av <<de andre>>*. *Transnasjonale liv i Norge* (ss. 142 - 174). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Essau, C. A., & Trommersdorff, G. (1996). Coping with university – related problems: A cross – cultural comparison. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 27 (3), ss. 315 – 328.
- Fandrem, H. (2009). *Psychological and sociocultural adaptation among adolescents in Norway with immigrant backgrounds. A study of depressive symptoms and bullying*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Fandrem, H., Sam, D. L., & Roland, E. (2009a). Depressive Symptoms Among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Gender and Urbanization. *Social Indicators Research*, 92 (1), ss. 91 – 109.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009b). Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescents*, 29 (6) , ss. 898 - 923.
- Fernando, S. (1993). Racism and Xenophobia. *Innovation in Social Sciences Research*, 6 (1) , ss. 9 - 19.
- Fox, S., & Stallworth, L. E. (2005). Racial /ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (3), ss. 438 – 456.
- Gamst, K. T., & Langball, Å. (2004). *Barns som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhør og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Glasø, L., Nielsen, M. B., Einarsen, S., Haugland, K., & Matthiesen, S. B. (2009). Grunnleggende antakelser og symptomer på posttraumatisk stresslidelse blant mobbeofre. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 46 (2) , ss. 153 - 160.

- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri - ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23 , ss. 337 - 450.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U - curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19 (3) , ss. 33 - 47.
- Hallian, M. T., & Williams, R. A. (1989). Interracial Friendship Choises in Secondary Schools. *American Sociological Review*, 54 , ss. 67 - 78.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Herman – Stahl, M., Stemmler, M., Petersen, A. (1995). Approach and Avoidant Coping: Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescent*, 24 (6), ss. 649 – 665.
- Hinkley, J. W., Marsh, H. W., & McInerney, D. M. (2002, august). *Online Readings in Psychology and Culture*. Hentet mars 26, 2010 fra:  
[http://orpc.iaccp.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52%3Ajohn-w-hinkley&catid=7%3Achapter&Itemid=15](http://orpc.iaccp.org/index.php?option=com_content&view=article&id=52%3Ajohn-w-hinkley&catid=7%3Achapter&Itemid=15)
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand oaks: Sage Publications.
- Kleineberg, O., & Hull, W. F. (1979). *At a foreign University. An international study of adaptation and coping*. New York: Praeger.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Larsen, W., & Øzerk, K. Z. (2001). *Sammenhengede bilder. - En studie av sammenhenger mellom ulike faktorer i livssituasjonen til barn med krigs- og fluktopplevelser*. Oslo: Oslo kommune, Skoleetaten, PP - tjeneste.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society. *International social science bulletin*, 7 , ss. 45 - 51.
- McClelland, D. C. (1976). *The Achieving Society*. New York: IRVINGTON PUBLISHERS.

- Melinder, A., & Magnussen, S. (2003). Barn som vitner: En gjennomgang av nyere forskning. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 40 , ss. 204 – 217.
- Mitchell, J. C. (1969). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.
- Moody, J. (2001). Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107 (3) , ss. 679- 716.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, ss. 177 – 182.
- Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: a cross - cultural study. *Journal of Adolescence*, 18 , ss. 491 - 512.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 , ss. 131 - 144.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality. Theory and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), ss. 499 – 514.
- Phinney, J., Berry, J., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience; Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. I J. Berry, J. Phinney, L. Sam, & P. Vedder, *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and Adaptation Across National Contexts* (ss. 71 - 116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Raundalen, M., & Lorentzen, G. (1995). *Barn og rasisme*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, J. M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38 , ss. 149 - 152.

- Regjeringen. (2006). *Regjeringen. no*. Hentet 11 30, 2009 fra:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839)
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1989). *Tre år senere. Langtidsvirkninger i Rogaland av Kud's landsomfattende aksjon mot mobbing*. Stavanger: Stavanger lærerhøgskole. Senter for atferdsforskning. Janusprosjektet 1989.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behaviour*, 27 , ss. 446 - 462.
- Rosenhan, D. L., Seligman, M. E. P., Walker, E. F. (2001). *Abnormal psychology*. New York: Norton & Company Inc.
- Sam, D., Vedder, P., Ward, C., & Horenczyk, G. (2006). Psychological and Sociocultural Adaptation of Immigrant Youth . I J. Berry, S. Phinney, D. Sam, & P. Vedder, *Immigrant youth in cultural transition* (ss. 117 - 141). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sam, D. L. (1995). *Unge Innvandreres tilpasning i Norge. En psykososial undersøkelse. Tilpasningsstrategier og psykisk tilstand*. Bergen: Universitetet i Bergen. Hemil - senteret. Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil.
- Schmitz, P. R. (1992). Acculturation Styles and Health. Selected papers from the Tenth International Conference of the International Association for Cross - Cultural Psychology. I S. Iwawaki, Y. Kashima, & K. Leung, *Innovations in Cross - Cultural Psychology* (ss. 360 - 370). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The Prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross - cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14 (4) , ss. 449 - 464.

- Seiffge – Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long – Term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), ss. 617 – 630.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Statistisk Sentralbyrå. (2009). *ssb.no*. Hentet 11 20, 2009 fra Innvandring:  
<http://www.ssb.no/innvandring/>
- Tehrani, N. (2004). Bullying: a source of chronic post traumatic stress? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (3) , ss. 357 - 366.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *The American Journal of Psychiatry*, 148 (1), ss. 10 - 20.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Leung, K., & Hui, C. H. (1990). A method for determining cultural, demographic, and personal constructs. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 21 (3), 302 – 318.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Hentet den 01. 03.2010. fra:  
<http://www.udir.no/Rapport/Elevundersokelsen-2009--en-undersokelse-av-resultatene/>
- Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsøe, T. (2009). Percieved Socio - Economic Status and Social Inclusion in School: Interactions of Disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (6) , ss. 515 - 531.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A & Kojima, I. (1998). The U – curve on trial: a longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross – cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22 (3), ss. 277 – 291.
- Ward, C. (1996). Acculturation. I D. Landis, & R. S. Bhagat, *Handbook of intercultural training* (ss. 124 - 147). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and Socio - cultural Adjustment during Cross - cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International Journal of Psychology*, 28 (2), ss. 129 - 147.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1996). Crossing Cultures: The Relationships between Psychological and Sociocultural Dimensions of Cross - Cultural Adjustment. I J. Pandey, D. Sinha, & D. P. Bhawuk, *Asian Contributions to Cross - Cultural Psychology* (ss. 289 - 306). New Delhi: Sage Publications.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yeh, C. J., Arora, A. K., & Wu, K. A. (2006). A new theoretical model of collectivistic coping. I P. T. Wong, & L. C. Wong, *Handbook of Multicultural perspectives in Stress and coping*. (ss. 55 - 68). Boston: Springer Science Business Media, Inc.
- Yeung, A. (2002). Somatoform disorders. *Best Practice*, 176 (4), 253 – 256.
- Øvreeide, H. (2000). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øzerk, K. Z. (1997). Fordommer og nyrasisme. I T. Sand, *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (ss. 97 - 118). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

## Vedlegg 1

2008 4

**Meldeskjema**

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

**Kopi av innsendt meldeskjema**

Prosjektnummer: 22853

<b>1. PROSJEKTTITTEL</b>		
En studie av innvandrerbarns sosiale og emosjonelle opplevelse av overgangen til norsk skole.		
<b>2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON</b>		
Institusjon: Universitetet i Stavanger		
Avdeling/fakultet: Det humanistiske fakultet	Institutt: Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk	
<b>3. DAGLIG ANSVARLIG</b>		
Navn(fornavn og etternavn): Hildegunn Fandrem		
Arbeidssted(avdeling/seksjon/institutt): Senter for atferdsforskning Universitetet i Stavanger	Akademisk grad: Høyere grad	Stilling: Universitetslektor

Adresse – arbeidssted:		Postnummer:	Poststed:
		4036	STAVANGER
Telefon:	Mobil:	Telefaks:	E-post:
51832914	99773599	51832950	hildegunn.fandrem@uis.no
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT</b> (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn(fornavn og etternavn) på student:		Akademisk grad:	
Ida Risanger Sjørso		Høyere grad	
Adresse – privat:		Postnummer:	Poststed:
Leif Dietrichsonsgate 16 c		4019	STAVANGER
Telefon:	Mobil:	Telefaks:	E-post:
41580019			i.sjurso@stud.uis.no
<b>5. FORMÅL MED PROSJEKTET</b>			
Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	<p>Formålet med prosjektet: Den overordnede problemstillingen vil være hvordan innvandrerbarns sosiale og emosjonelle opplevelse av overgangen til norsk skole kan sies å være.</p> <p>- viser de tegn til depressive symptomer?</p> <p>- Hvem er det de velger å være med på fritiden og på skolen. Er det etnisk norske eller innvandrere?</p> <p>- Er de med i noen aktiviteter utenfor skolen hvor de har anledning til å bli kjent med andre og føle mestring?</p>		
<b>6. PROSJEKTOMFANG</b>			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie			
<p>Angi øvrige institusjoner som skal delta:</p>			



7. UTVALGSBESKRIVELSE			
<u>Beskrivelse av utvalget.</u>  <i>Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater).</i>	Utvalget består av 4-6 innvandrerbarn på 13 år som alle er elever ved en skole i Stavanger. De er valgt ut fordi de er i en overgang hvor de skal bytte skole fra et læringscenter til en vanlig norsk skole. Både rektor og foreldre blir kontaktet når det gjelder samtykke - erklæring.		
<u>Rekruttering og trekking.</u>  <i>Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</i>	Skolen ble valgt fordi dette er en skole som Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger allerede har kontakt med. Barna rekrutteres derfor fra ett miljø og blir trukket ut fordi de er i en situasjon hvor de skal bytte skole i perioden da forskningen kan bli utført.		
<u>Førstegangskontakt.</u>  <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i>	Kontaktlærer vil opprette førstegangskontakt.		
<i>Oppgi alder på utvalget</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år)	<input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år)	<input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
<i>Antall personer som inngår i utvalget.</i>	4-6		
<i>Dersom det inkluderes personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse, beskriv denne del av utvalget nærmere.</i>			
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE			
<i>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon.  <input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon.  Redegjør for hvilken informasjon som gis		

	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gies informasjon.
<p><u>Samtykke</u></p> <p><i>Innhentes samtykke fra den registrerte?NB. Se veiledning for krav til samtykke.</i></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ja</p> <p>Oppgi hvordan samtykke innhentes.</p> <p>Samtykke vil bli innhentet fra foreldre og rektor ved de ulike skolene eleven skal overføres til skriftlig (se vedlegg 1). Det informerte samtykket til foreldrene vil også bli oversatt til deres morsmål slik at man er sikre på at de har forstått hva de har godkjent eller ikke.</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> Nei</p> <p>Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.</p>
<p><b>9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b></p>	

<p>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes</p>	<p><input type="checkbox"/> Spørreskjema</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju</p> <p><input type="checkbox"/> Observasjon</p> <p><input type="checkbox"/> Gruppeintervju</p> <p><input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester</p> <p><input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester</p> <p><input type="checkbox"/> Journaldata</p> <p><input type="checkbox"/> Registerdata</p> <p><input type="checkbox"/> Biologisk materiale</p> <p><input type="checkbox"/> Utprøving av legemidler</p> <p><input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken:</p>	
	<p>Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger:</p> <p>Det blir utført et semistrukturert intervju i form av en samtale før og etter at elevene er overført til bostedsskolen. Det vil her være en morsmålslærer tilstede som kan tolke slik at man er sikret at elevene forstår det som blir sagt. Se vedlegg 2 for intervjuguide.</p>	
<p><b>10. DATAMATERIALETS INNHOLD</b></p>		
<p>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringsskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevens etniske bakgrunn.</li> <li>- Forekomst av depressive symptomer.</li> <li>- Hvem elevene velger å være sammen med på skolen og på fritiden.</li> <li>- Hvilken etnisk bakgrunn elevens venner har.</li> <li>- Om eleven er med på noen fritidsaktiviteter.</li> </ul>	
<p>Registreres det direkte personidentifiserende opplysninger?</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Nei</p>	<p>Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <p><input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato</p> <p><input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer</p>

<i>Registreres det indirekte identifiserende personopplysninger</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke:
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
<i>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
<b>11. INFORMASJONSSIKKERHET</b>		
<i>Redegjør for hvordan datamaterialet registreres og oppbevares.</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke på punkt 10) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.  Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.  <hr/> <input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet.  Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:	

	<input type="checkbox"/> Annet  Spesifiser:	
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?  Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	
	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet:	Hvis annen lagring, beskriv nærmere:  Behandles lyd/videoopptak på pc? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?  PC - tilgangen er beskyttet med privat brukernavn og passord. PC og diktafon oppbevares i et låst rom. Lydopptakene vil bli slettet så snart dataene er registrert på PC eller prosjektet er avsluttet.	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett/ekstern datanett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem:

<p>Skal opplysninger samles inn/bearbeides ved hjelp av databehandler?</p>	<input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, redegjør for hvem som skal samle inn data og hvilke data dette gjelder:</p>
<p>Hvis multisenterstudie:</p>	<p>Redegjør for hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår. Hvem har tilgang til materialet og hvordan reguleres tilgangen:</p>	
<b>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER</b>		
<p>Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)?</p>	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<p>Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt REK om opprettelse av forskningsbiobank?</p>	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<p>Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</p>	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<p>Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?</p>	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<p>Andre</p>	<p>Angi hvem.</p> <input type="checkbox"/> Ja  <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<b>13. PROSJEKTPERIODE</b>		
<p>Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektlutt</u>.</p>	<p>Prosjektstart (ddmmåååå): 01.12.2009</p> <p>Prosjektlutt (ddmmåååå): 31.05.2010</p>	

<p>Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres.</p> <p>Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres.</p> <p>Lyddopptak slettes og notater makuleres.</p> <p><input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon</p> <p>Hvor skal datamaterialet oppbevares?</p> <p>Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon:</p>
<p><b>14. FINANSIERING</b></p>	
<p><b>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b></p>	
<p><b>16. ANTALL VEDLEGG</b></p>	
<p>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</p>	<p>2</p>

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gat  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21  
Fax: +47-55 58 96  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 88

Hildegunn Fandrem  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 04.11.2009

Vår ref: 22853 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22853	<i>En studie av innvandrerbarns sosiale og emosjonelle opplevelse av overgangen til norsk skole.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hildegunn Fandrem</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Risanger Sjørso</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, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Risanger Sjørso, Leif Dietrichsonsgate 16 c, 4019 STAVANGER



## Vedlegg 3

Rektor [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

17.11.2009

**Forespørsel om muligheten til å samle inn data ved [REDACTED] i  
forbindelse med et masterprosjekt**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. I denne forbindelse ønsker jeg å studere innvandrerbarns sosiale og emosjonelle opplevelse av overgangen til norsk skole. Vi vet at dette kan oppleves som tøft for mange og ved å intervju barna kan jeg få vite hvordan denne overgangen oppleves fra barnas synsvinkel. Dette er viktig kunnskap i forhold til hvordan vi som voksne kan møte barn i denne overgangsfasen på en best mulig måte.

Jeg har allerede vært i kontakt med [REDACTED] og [REDACTED] ved [REDACTED] [REDACTED] og har slik fått vite at det er 6 elever i 13 års alderen i [REDACTED] sin klasse som skal over i vanlig norsk skole i desember. Dette passer bra i forhold til at oppgaven min strekker seg fra nå til slutten av mai neste år.

Det er ønskelig å intervju elevene på skolen og spørsmålene vil være knyttet til vennskap, fritidsaktiviteter, mobbing og deres emosjonelle opplevelse av overgangen og den situasjonen

de nå befinner seg i. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, men all innsamlet informasjon vil bli anonymisert og oppbevart utilgjengelig for andre enn meg og min veileder. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juli 2010. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

En forutsetning for studien er at jeg får informert samtykke og at jeg får godkjenning fra rektor og de elevene det gjelder. Jeg vil også sende en forespørsel til rektorene på skolene elevene skal begynne på.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41580019, eller sende en e-mail til [i.sjurso@stud.uis.no](mailto:i.sjurso@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Hildegunn Fandrem ved Senter for Atferdsforskning; Universitetet i Stavanger på telefonnummer: 51 83 29 14

Med vennlig hilsen Ida Risanger Sjursø

## Vedlegg 4

**Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan overgangen fra [REDACTED] til norsk skole oppleves for innvandrerbarn. Vi vet at denne overgangen kan oppleves som tøff for mange. Ved å intervju barna kan jeg få vite hva som kan oppleves som vanskelig slik at de voksne som jobber i skolen kan møte barna på en best mulig måte.

Jeg ønsker å intervju 4 – 5 barn. Spørsmålene vil dreie seg om hva de føler det når de skal bytte skole, vennskap og fritidsaktiviteter. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vil finne sted på skolen.

Det er frivillig å være med og barnet har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte fortelle meg hvorfor. All innsamlet informasjon vil bli anonymisert og oppbevart utilgjengelig for andre enn meg og min veileder. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juli 2010. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Rektor på skolen har også godkjent undersøkelsen.

Tillatelse til å intervju barnet ditt gir du ved å svare ”JA” på svarslippen nedenfor. Svarslippen tas med på skolen og leveres til kontaktlærer.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41580019, eller sende en e-mail til i.sjurso@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Hildegunn Fandrem ved Senter for Atferdsforskning; Universitetet i Stavanger på telefonnummer: 51 83 29 14

Med vennlig hilsen Ida Risanger Sjursø

**Vennligst fyll ut svarslippen nedenfor og returnér den til kontaktlærer neste dag.**



Til kontaktlærer:.....

Elevens navn:.....

- Ja, jeg gir tillatelse til at mitt barn kan bli intervjuet



---

foreldres / foresattes underskrift

## Innledning

**Tusen takk** for at jeg får lov til å snakke litt med deg. Jeg skal skrive en **oppgave** om hvordan overgangen fra [REDACTED] til [REDACTED] skole kan oppleves og er derfor interessert i å høre litt om hvordan du har det da spesielt i forhold til fritidsaktiviteter, hvem du er sammen med og mobbing. Du trenger ikke å bekymre deg for om det du svarer er riktig eller ikke fordi det ikke finnes noen svar som er mer riktige enn andre. Jeg kommer til å ta denne samtalen opp **på bånd** slik at det er lettere for meg å huske hva vi snakket om. Du trenger ikke å være redd for at noen skal kjenne deg igjen for det er **bare jeg som skal høre** det som blir tatt opp og det blir oppbevart uten navn på et låst kontor.

**Dato:**

**Tid:**

**Sted:**

**Kjønn:**

**Opprinnelsesland:**

**Fra by eller land:**

**Hvor lenge har du bodd her:**

Innledende spørsmål til samtale: Kan du **fortelle litt om hvordan det går med deg nå?** Hvordan syntes du at **du har det?** Hvordan syntes du det var å begynne på denne skolen? Savner du [REDACTED] skole?

## Spørsmål i forhold til sosial tilpasning

*Akkulturasjonsstrategier: assimilering, integrering, segregering, marginalisering*

### **Fritidsaktiviteter**

Kan du fortelle meg litt om hva du liker å gjøre på **fritiden**?

Har du fått noen **nye hobbyer** eller er det noe **du gjør mer** etter at du begynte på den nye skolen?

Er det noe du føler du er **ekstra god i** på skolen eller fritiden?

*For eksempel: Hva slags **mat** liker du å lage?, hvilken **musikk** liker å høre på?, hvilke **bøker** liker du å lese? Er det noen av disse aktivitetene som er spesielle for det landet du kommer fra? Hva slags **fysisk aktivitet** driver du med? For eksempel; **sport, dans**. **Hvem** pleier du å gjøre disse aktivitetene med? **Hvor** er de fra?*

### **Sosialt nettverk**

**Kan du fortelle meg litt om hvem du pleier å være med nå? Familie, venner. Kan du si litt om hva som er grunnen til at du er med akkurat dem?**

#### **Kontakt med personer fra andre land**

I hvilken grad vil du si du har kontakt med personer som er fra andre land / har foreldre som er fra andre land? I **hvilken grad** vil du si du pleier å være med dem? Hvor bor de i forhold til deg? Er det noen **forskjell på hvor mange du kjenner som er fra andre land etter at du sluttet på Johannes?**

#### **Kontakt med personer fra samme land**

Har du **mange nære kontakter** med personer fra det **landet du kommer fra? I hvilken grad** vil du si at du er sammen med dem? **Hvor bor** de i forhold til deg?

#### **Kontakt med personer som er etnisk norske**

Har du **mange nære kontakter** med personer som er **norske** / har norske foreldre? I **hvilken grad** vil du si du er sammen med noen som er **norsk** og har norske foreldre? **Hvor bor** de i forhold til deg? **Flere norske venner nå** enn det du hadde før du sluttet på [REDACTED]?

### Generelt

*Hvem av de du pleier å være med syntes du det er lettest å komme i kontakt med? Har du noen tanker rundt hva som kan være årsaken til dette? Hvem er det du liker best å være sammen med? Hvor er det de du pleier å være mest med bor?*

### Mobbing

Det er veldig mye fokus på mobbing rundt omkring på skolene. Har du sett det [REDACTED] dere har i gangen ute? Husker du når vi var i timen med [REDACTED] og vi snakket om inkludering. Da snakket vi også om mobbing, husker du det? *Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som skjer gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg* – dette er altså noe som skiller seg fra det man kan kalle en konflikt som kan ses på som et engangstilfelle, mellom to like sterke parter. **Vil du si at mobbing er et problem der du er nå på den nye skolen? Har du for eksempel sett noen bli mobbet? Hvem er det som mobber?**

### Å bli mobbet

Føler du at **du blir mobbet? Hvem er det som mobber? Er det gutter eller jenter? Hvor kommer de fra** Er det **flere** som mobber deg? Hvem er det som **er sammen** om å mobbe deg?

### Å mobbe andre

**Mobber du andre? Hvem er det du mobber? Mobber du sammen med noen?**

*Hvem er det du mobber sammen med? (Hvor kommer de fra?) Kan du si litt om hvorfor du mobber?*

## **Depressive symptomer ( ikke diagnosen depresjon)** *(kognisjon,*

*motivasjon, emosjonelt, somatisk)*

### **Emosjonelt**

Noen ganger kan man føle at ting ikke er så greit, har du sånn av og til?

I hvilken grad føler du ofte **at ting er din skyld**? *Hva tenker du kan være grunnen til det? Er det noe spesielt du føler er din skyld?*

**Bekymrer deg mye?** *Hva er det du bekymrer deg for? Hvor ofte / når er det du pleier å bekymre deg?*

Har du følt deg **ulykkelig, trist eller deprimert i det siste**? *Har du noen tanker om hva som er årsaken til at du føler det sånn? Har du følt deg slik ofte i det siste?*

### **Motivasjon**

Føler du noen ganger at **alt er slitsomt**?

*Hva tror du kan være grunnen til dette? Er det noe du syntes er spesielt slitsomt?*

### **Somatisk**

Har du problemer med å få **sove**? *Er det ofte du har problemer med å sove? Hva tror du det er som gjør at du ikke får sove? Har du mye vondt i magen, hodet eller andre steder? Har du fått mer vondt etter at du flyttet til Norge / byttet skole? Har du noen tanker om hva som er årsaken til at det er slik?*

### **Kognisjon**

Føler du håpløshet med tanke på **framtiden**? *Er det noe spesielt i fremtiden du er bekymret for? Er det noen forskjell på hvor ofte du føler det slik etter at du flyttet til Norge / byttet skole?*

### **Avslutning**

Før vi avslutter lurer jeg på om det er **noe mer du har lyst å fortelle meg**? **Er det noe annet som er kjekt eller ikke kjekt med å ha byttet skole? Er det blitt sånn som du trodde? Er det noe du kunne ønske du fikk mer hjelp til?**

**Tusen takk** for at du tok deg tid til å snakke litt med meg. Veldig spennende å få komme å se hvordan du har det nå og jeg håper du vil få det fint her.