

Barn av irregulære migranter og skolen

Ulikhet og ekskludering i møte med likhet og inkludering



Laila Dawn Berge

Masteroppgave

Institutt for sosialantropologi

Universitetet i Bergen

Våren 2014

Forord

Denne oppgaven ville ikke vært mulig hadde det ikke vært for migrantene som tok imot meg og prosjektet og lot meg komme inn på livene deres, noe jeg setter stor pris på. Jeg skylder også en stor takk til de ansatte på mottakene og skolene som både har vært villige til å stille til intervju, og vært behjelpelige med både kunnskap og kontakter. En viktig del av dette prosjektet var mulig takket være at jeg fikk være med i skolehverdagen til to utrolige skoler, og jeg er svært takknemlig ovenfor elevene og de ansatte ved disse skolene. En ekstra takk også til fritidsgruppene jeg fikk være med i, og de som er med der. Ikke minst var prosjektet i stor grad muliggjort av tillatelse fra UDI og mottakene som åpnet for en vei inn i feltet.

En stor og varm takk går til veilederen min Christine Jacobsen som har vært tålmodig og gitt meg verdifulle tilbakemeldinger og bidratt med mye kunnskap på feltet under hele prosjektet. Jeg har også vært svært glad for å ha vært en del av prosjektet “Provision of Welfare to Irregular Migrants” (PROVIR), med hyggelige og engasjerte deltakere hvor jeg både har fått innspill på mitt eget prosjekt men også interessante presentasjoner og diskusjoner innenfor det større forskningsfeltet. Ikke minst Halvar Andreassen Kjærre og Marry-Anne Karlsen som tok initiativ til et masterseminar og ga meg gode innspill på et utkast for oppgaven. Jeg vil også takke andre på instituttet som har delt erfaringer og kunnskap med meg, det har vært til stor hjelp under hele prosessen.

Samtidig har den utrolige tålmodigheten og støtten jeg har fått fra min forlovede vært uvurderlig for gjennomføringen av masterprosjektet. Jeg er også svært glad og takknemlig for familie og gode venner som både har vært støttende under hele prosessen. Ikke for minst gode faglige og skrive tekniske av Evelyn Utigard og Camilla Haug som har lest og kommentert på forskjellige utkast. Til slutt har det vært en glede å være del av dette masterkullet med alle de hyggelige og kunnskapsrike masterstudentene på instituttet.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Introduksjon: Felt, tematikk, metode og etikk.....	1
Innledning.....	1
Felt, tematikk og problemstilling.....	2
Feltet.....	2
Terminologi.....	3
Mål og problemstilling.....	4
Teori.....	5
Tidligere forskning.....	7
Metode.....	8
Strukturering av feltarbeidet.....	8
Søken etter informanter og tillit.....	9
Metode for datainnsamling.....	10
Språk.....	12
Etikk.....	12
Etikk før feltarbeid.....	12
Etikk under feltarbeid.....	13
Etikk etter feltarbeid.....	16
Oppgavestruktur.....	18
Kapittel 2. Barn og Skole i Norge.....	20
Barn i Norge.....	21
Videregående opplæring for irregulære migranter over 16 år.....	22
Menneskerettigheter, likhet og sosial utjevning i lov og politikk.....	26
Norsk skolestruktur.....	27
Skolemål og klasseinndeling.....	28

Organisering av minoritetsspråklige og nyankomne på skolen.....	30
Fødselsnummer og registrering av barn på skolen.....	30
Skolestart og –plikt.....	32
Kontakt mellom skole og mottakssenter.....	35
Avslutning.....	36
Kapittel 3. Likhet i skolen.....	38
Likhet som likeverd i Norge.....	38
Fjogtun skole.....	39
Kjennskap til irregulær status på skolen.....	40
Synlighet på skolen.....	42
Fremheving (og produsering) av likhet.....	44
Underkommunisering av forskjell.....	47
Når man er “for forskjellig”.....	49
“Vi har vanlig liv”.....	52
Avslutning.....	54
Kapittel 4. Familieliv.....	55
“Irregulære” familier.....	56
Generelle endringer i relasjon mellom voksne og barn i dag.....	57
Forelderskap og irregularitet.....	58
Forsørgerrollen: arbeid og økonomisk kapital.....	60
Lærerrollen: språk.....	63
Oppdrager av samfunnsmedlemmer: kunnskap om skolesystem og samfunn.....	66
Verdighet, et meningsfullt liv og sosial død.....	67
Beskytterrollen: frykt for deportasjon.....	70
Avslutning.....	73
Kapittel 5. Håp og fremtid.....	76
En usikker fremtid.....	77

Sosialt håp.....	78
Utdanning og fremtidsdrømmer.....	80
“Jeg kan ikke ønske”.....	83
Møtet mellom foreldre og barns fremtid.....	85
I møte med flere mulige fremtider.....	86
Når man mister sosialt håp.....	90
Reelle muligheter eller drømmer?..	92
Avslutning.....	93
Kapittel 6. Diskusjon og avslutning.....	95
Litteraturliste.....	100

Kapittel 1. Introduksjon: Felt, tematikk, metode og etikk

Innledning

Familien Shamon består av Marat og hans kone Alice, og deres tre barn, som bor i en større norsk by. De har fått avslag på sin søknad om asyl, og venter på at saken deres skal i retten. De har bodd i Norge i flere år, og oppholder seg for tiden i en horisontaldelt tomannsbolig som mottakssenteret leier. Før delte de denne med en annen familie, men etter at de fikk et tredje barn har de fått ha leiligheten med to soverom for seg selv. Jeg blir møtt i døren av Marat og hans mellomste datter Hana på to år. Jeg geleides inn gjennom gangen og inn i stuen. Veggene er hvitmalte, og bortsett fra et enslig innrammet fotografi av ei jente er de helt tomme. De har to sofaer i forskjellige stiler og farger, med en stor kasse-TV. Det finnes få pyntegjenstander, og rommet er generelt ganske spartant innredet. Vi setter oss ned i den ene sofaen, hvor jeg spør om Marat kan fortelle meg litt om seg og familien. Marat er vennlig men alvorlig i minen når han forteller. Han har mye å fortelle, og hopper frem og tilbake mellom forskjellige tema og tidspunkt. Jeg får høre om hvor vanskelig situasjonen deres som irregulær er; hvor hardt det er å leve med de begrensningene de møter, og bekymringer for fremtiden. Han forteller om en passiv og kjedelig hverdag, og uttrykker en følelse av håpløshet rundt situasjonen. Plutselig hører vi en lyd av at ytterdøren åpnes, det rasles i gangen, og en ung jente kommer løpende inn med en skolesekk i hånda og et stort smil om munnen. Med ett fylles rommet med energi, og den eldste dattera Dinara hopper opp i sofaen med oss, og begynner å fortelle oss om hvordan skoledagen hennes har vært.

Teksten over er et utdrag fra feltnotater fra mitt første møte med familien Shamon, hvor jeg fikk innblikk i to forskjellige og ofte motstridende sider ved deres hverdagsliv; Selv om familien er preget av at de har fått avslag på asylsøknaden, er dette ikke nødvendigvis noe som er altomfattende til alle tider og for alle personer. Dette caset reflekterer samtidig fem sentrale og relaterte temaer som jeg vil ta for meg i denne oppgaven; Irregularitet, skole, familieliv, framtid. Her vil hovedfokuset være nettopp på møtet, eller kollisjonen mellom, to svært ulike aspekter ved hverdagslivet til barn som Dinara; på den ene siden har familien endelig avslag, på den andre siden er hun skoleelev.

I dette kapitlet vil jeg ta for meg en introduksjon av feltet og tematikken for oppgaven, tidligere arbeid som er gjort på feltet, og legge fram metode og etikk, samt skissere

oppgavestruktur. Disse aspektene ved oppgaven har vært tett sammenbundet, og jeg ønsker derfor også å presentere dem på denne måten.

FELT, TEMATIKK OG PROBLEMSTILLING

Feltet

Irregulære migranter i Norge er som i resten av Europa en heterogen og vid kategori, men man snakker gjerne om tre underkategorier ut fra hvordan de ankom landet og intensjon for oppholdet; personer som forblir i landet etter at deres visum går ut, personer hvis tilstedeværelse i landet er ukjent for myndighetene, og personer som har fått endelig avslag på søknad om asyl og som blir i landet etter at utreisefristen er gått ut (Khosravi 2010: 98; PICUM 2008: 5; Thomsen 2010: 34). Denne oppgaven vil omhandle denne siste kategorien, mer spesifikt barn som bor med familie med endelig avslag på mottak.

Det er usikkert hvor mange irregulære migranter det bor i Norge. Statistisk sentralbyrå har grovt estimert at det er rundt 18196 ikke-europeiske personer uten opphold i Norge, men at dette nummeret i virkeligheten kan være alt mellom 10460 og 31917 (Zhang 2008). Det er kjent at rundt 12 000 av disse er avviste asylsøkere. Det bodde ved årsskiftet 2012-2013 1264 barn med avslag på sin asylsøknad på mottak (Weiss 2013: 7). Av disse hadde omtrent halvparten, 647 barn, bodd i norske mottak i mer enn tre år. Disse barnas hverdag preges i følge Weiss (2013) av andre strukturelle rammer og begrensninger enn barn i majoritetsbefolkningen. I Norge er migrasjonspolicyer generelt blitt mer restriktive ovenfor asylsøkere, men spesielt ovenfor irregulære migranter (Kjærre 2010: 235).

Som nevnt vil denne oppgaven være spesielt fokusert på barn. Med barn så mener jeg personer under 18 år, og da spesielt dem under 16 år. Familiene fra mitt feltarbeid kommer fra forskjellige land, med forskjellige bakgrunner og deres nåværende situasjon er også variert. Noen er palestinere, mens andre kommer fra land som Syria, Afghanistan, Irak, Eritrea, Etiopia, og Pakistan. De fleste av mine informanter hadde bodd i Norge i minst et par år, enkelte så mye som tolv år. De fleste barna kom til Norge da de var ganske unge, mens andre kom til landet som ungdommer. Et par er født i Norge og har norske fødselsnumre.

Terminologi

Når en person får endelig avslag på søknaden om asyl innebærer dette et krav om å forlate landet og innsnevring av flere formelle rettigheter dersom man ikke følger dette. Hvis man velger å bli i landet står man i enhver tid i fare for å bli hentet av politiet og deportert. Jeg velger å bruke ordet deportasjon da det ofte er det som brukes i litteraturen (se for eksempel De Genova 2002) på dette feltet samt fordi det bedre beskriver situasjonen enn andre ord som "retur". Mange irregulære migranter, deriblant flere av mine informanter, er født og oppvokst i Norge og har aldri vært i landet de står i fare for å bli deportert til. Den reelle faren for deportasjon varierer likevel ut fra for eksempel om Norge har returavtale med landet man kommer fra.

Düvell (2008: 484) identifiserer seks hovedbegreper som brukes om personer uten lovlig opphold i landet; "clandestine, illegal, unlawful, undocumented, unauthorized and irregular migration". Disse begrepene er ofte brukt om hverandre, men valg av de enkelte begrepene er ofte ut fra hvilket utgangspunkt man har, det være lov, kriminalitet, identitetsdokumenter eller regularitet. Hvert begrep har også tilknyttede konnotasjoner som kan være mer eller mindre positive eller negative (Düvell 2008: 484). Negative assosiasjoner er dermed et av argumentene for å ikke bruke ord som "illegale" eller "ulovlig". Det varierer fra land til land hvilke begreper og uttrykk som er foretrukket å bruke og gjenspeiler blant annet nasjonal historie og diskurs (Düvell 2008: 484). Ifølge Düvell (2008: 484) blir gjerne "illegal migration" foretrukket i nord Europa. I norske medier omtales irregulære migranter ofte som "papirløse", noe som også er det de fleste av mine informanter omtalte seg selv som. Enkelte informanter, gjerne de som var yngre, kalte seg selv asylsøker. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å bruke begrepet "irregulær migrant" som ofte brukes innenfor samfunnsvitenskapen, og som åpner opp for å utforske flere forskjellige aspekter ved det å leve med endelig avslag (Düvell 2008 og Thomsen 2010). Som nevnt innebærer de forskjellige begrepene forskjellige utgangspunkter og konnotasjoner, og i denne konteksten fanger begrepet "irregulær migrant" godt det jeg ønsker å utforske i denne oppgaven; nemlig irregulariteten (eller regulariteten) i migrantenes liv og hvordan det spiller seg ut i hverdagslivet til disse personene. "Irregulær" peker på nettopp at de lever i en uvanlig livssituasjon. Da det særlig er eksterne krefter og prosesser på tvers av mikro, meso og makronivå jeg ønsker å fokusere på, gir det mening å bruke ordet "irregulær" som i større grad indikerer en kompleksitet og det hverdagslige, og de opplevde og menneskelige sidene. Det er nettopp samspillet og forholdet mellom juridiske, strukturelle, sosiale og kulturelle

aspekter jeg er opptatt av. Med fokus på ”irregularitet” mener jeg man åpner opp for en bredere kontekst og forståelse av deres situasjon enn hva andre begrep fanger opp. “Migrant” delen av “irregulær migrant” er også viktig i denne konteksten, hvor det vil være mye som er felles med andre migranter, og er sentral for denne oppgaven i motsetning til for eksempel Sigvardsdottir (2012: 56) som har valgt å bruke “undocumented *person*”.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke “irregulær status”, om den juridiske statusen som mine informanter har som asylsøkere med endelig avslag, som innebærer at de er uten lovlig opphold. Som nevnt er irregulære migranter en svært heterogen gruppe, og de er i seg selv ikke et objektivt eller avgrenset felt for antropologiske studier (De Genova 2002: 422). Hvordan kan man da studere disse personene, og hvordan kan det være fruktbart? Irregulære migranter konstituerer ikke noen homogen kategori, og det finnes ingen klart avgrensede ”communities” av irregulære immigranter, selv om mange ofte oppholder seg på samme sted. “Irregulære migranter” har ofte lite til felles annet enn deres juridiske situasjon. Likevel, de fleste av mine informanter bor med (deler av) sin familie, i et hus med kjent adresse, og er/har barn som går på den lokale nærskolen, noe som gjerne åpner opp for andre situasjoner, muligheter og problemstillinger enn for irregulære som lever i skjul. I hverdagen kan det være at deres irregulære status ikke er et tema, og kun kommer fram ved bestemte situasjon eller hendelser. I denne oppgaven ønsker jeg å peke på større strukturer og prosesser som kan bli gjeldende for familier som lever uten lovlig opphold, og mulige konsekvenser av disse.

Mål og problemstilling

Man kan gjerne si at irregulær migranter, ved at de kun har begrensede rettigheter, på flere måter blir juridisk definert og behandlet som ”ulike” og ekskluderes fra sentrale aspekter av samfunnet. Dette kan innebære både direkte konkrete materielle effekter, men også mer indirekte effekter, hvor kontrollen over eget liv i stor grad blir påvirket av eksterne faktorer. En rettighet som barn av irregulære migranter under 16 år derimot har, er skolegang og utdanning. Tilgang til skole og utdanning kan ha betydning for irregulære migranter på flere måter, og det blir dermed sentralt å utforske hvordan aldersgrenser og skillet mellom voksen og barn spiller en sentral rolle for inkludering og ekskludering.

I denne oppgaven ønsker jeg særlig å se på møtet mellom en kategorisering og ekskludering av personer som ”irregulære” og ulike, og eventuell inkludering og likhet gjennom skoletilgang og status som skoleelev. Jeg vil utforske hvor og hvordan denne spenningen

oppstår og håndteres, og hvilke effekter det har. Dette vil jeg se på både et juridisk eller statlig nivå, institusjonsnivå og bakkenivå i sosiale relasjoner. Her vil jeg spesielt fokusere på grunnskoleopplæring, men og se på sentrale aspekter i forbindelse med videregående opplæring. Både betydningen av selve skolegangen og utdanningen blir viktig å utforske, men også hvordan medelever og lærere er med på å skape et miljø hvor et barn ikke kun er ”en irregulær”. Jeg ønsker å vise viktigheten av skole og utdanning i barnas og foreldrenes liv og hverdag, og hva som skjer i møtet mellom to statuser som i stor grad står i motsetning til hverandre; irregulær migrant og skoleelev. Jeg vil vise hvordan denne opposisjonen kan sies å stå spesielt sterkt i den norske konteksten, hvor barns rettigheter og likhet ofte framheves som sentrale verdier. For å utforske forskjellige ekskluderings- og inkluderingsprosesser i samfunnet vil jeg undersøke muligheter og begrensninger når det gjelder likhet, akkumulering av kapital, familieliv, meningsfullhet, sosialt håp og framtidsdrømmer. Her vil jeg peke på tendenser som ofte vil ha betydning for mange andre enn kun irregulære, som barn fra familier med lav inntekt eller/og minoritetsspråklig bakgrunn. For irregulære migranter vil det å være migrant være et sentralt aspekt av ved deres hverdag, og som jeg vil vise kan deres særegne situasjon også både fungere forsterkende og føre til flere utfordringer. I denne oppgaven ønsker jeg å utforske barn av irregulære migranternes erfarne hverdagsliv gjennom følgende problemstillinger:

Hvordan blir barn av irregulære migranter inkludert og ekskludert på forskjellige nivåer og områder i det norske samfunnet?

Hvilke former for ekskludering og inkludering finner vi når irregulære migranter blir del av skolen, en institusjon basert på likhetstankegang?

Hvordan får irregulær status og skolegang konsekvenser for hverdagslivet, som deres familieliv og framtidsperspektiv?

Teori

Ifølge (Coutin 2003) kan en si at immigranter uten lovlig opphold tilhører en ”space of nonexistence”. De som befinner seg her er ”outsiders” som både er der og ikke; selv om de er fysisk tilstede er de teoretisk ”ulovlige”. I dette sosiale rommet ekskluderes mennesker fra rettigheter, sosiale tjenester, og de står i fare for å bli deportert av myndighetene (Coutin

2003: 172-173). Selv om de eksisterer fysisk og sosialt, eksisterer de ikke juridisk, og står dermed offisielt utenfor samfunnet. Hun mener at disse migrantene kan tre inn og ut av “the space of nonexistence”, og veksle mellom måter å eksistere på og ikke, samt eksistere på flere forskjellige måter (Coutin 2003: 174). Det er dermed ikke alltid eller på alle områder at deres juridiske status vil være av betydning. I Coutins (2003) studie tar hun utgangspunkt i “undocumentedness”, da hennes informanter ikke er registrerte av de amerikanske myndighetene, og knytter i stor grad eksistens til det å være registrert og dokumentert på forskjellige vis. I denne oppgaven vil jeg modifisere ideen om en “space of nonexistence” gjennom min analyse som omhandler en kategori av irregulære migranter som nettopp *er* registrerte av myndighetene gjennom søknaden om asyl, men som likevel ikke har lovlig opphold i landet. Deres tilstedeværelse blir ikke ansett som legitim, og en konsekvens av dette (som i stor grad også er tilsiktede konsekvenser) er ekskludering på forskjellige felt, gjennom for eksempel en begrensning av rettigheter i landet. På samme tid som disse personene er del av samfunnet er de i stor grad ekskludert og undertrykket (De Genova 2002). Menjivar (2006) på sin side er opptatt av gråsoner i forbindelse med juridisk status, og hvordan dette området kan ses som en forlenget liminalfase. I Khosravis (2010: 95) artikkel om ‘illegalitet’ i Sverige, skriver han at “undocumented migrants” ikke er ekskludert men “excepted”. De er ikke blitt kastet ut, og aksepteres til en grad, men anses heller ikke som samfunnsmedlemmer. På denne måten er de på samme tid inkludert og ekskludert. Khosravi (2010: 111) nevner her at de blir del av samfunnet gjennom områder som mediadekning, forskning og arbeidsmarkedet. Ifølge Khosravi (2010: 111) vil hverdagslivet være spesielt hardt i sterke velferdsstater hvor mye av det sosiale livet er statsregulert innenfor områder som arbeidsmarked, helse og utdanning. Hvordan kan dette ses i tilknytning til irregulære migranter i den norske konteksten og tilgang til utdanning?

Willen (2007: 10) mener man bør kombinere studier av mer juridiske aspekter av migrasjonsfeltet med fenomenologi, og tilnærme seg migrant “illegalitet” fra en kritisk fenomenologisk innfallsvinkel. Selv om hun tar utgangspunkt i begrepet “illegalitet”, noe som nevnt ovenfor ofte innebærer en annen innfallsvinkel enn jeg selv tar for meg, er det mye her som jeg mener vil være nyttig for min studie. For Willen (2007) innebærer kritisk fenomenologi av illegalitet en tredimensjonell modell. Hun forstår illegalitet som både en juridisk status, en sosiopolitisk tilstand og en “mode-of-being-in-the-world”, eller måte å være på i verden. Hun mener det er viktig å utforske hvordan “illegalitet” er av betydning for migranters hverdag og kroppsliggjorte opplevelser av ens væren i verden (Willen 2007: 9-10).

Irregulær status får med andre ord ikke bare betydning for struktureringen av migranternes verden og hverdag, men kan også forme hvordan de opplever tid, sted, kroppsliggjøring, sosialitet og selvet (Willen 2007: 10). I en artikkel om arbeidsinnvandrere i Tel Aviv i Israel har hun selv utforsket områder som tid, kroppsliggjøring og hjem (Willen 2007). Status som irregulær migrant betyr ikke automatisk sosial lidelse, og i noen settinger og historiske epoker kan mangel på lovlig opphold være av relativt lite betydning for hverdagslivet (Willen 2007: 10). Ifølge Willen (2007: 11) innebærer nettopp denne variasjonen at det trengs mer komparativ utforskning av hvordan det å være irregulær migrant former migranternes opplevde hverdag i forskjellige migrasjonssettinger. Med en kritisk fenomenologisk tilnærming mener Willen (2007: 12) man kan få bedre innsikt i hvordan “migrant illegality” er et resultat av mange sammenvevde prosesser på ulike nivå. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i en kritisk fenomenologisk tilnærming til irregularitet, hvor jeg vil utforske både juridiske, strukturelle og sosiale sider ved irregularitet og betydningen for irregulæres hverdag. Gjennom oppgaven vil jeg se på sammenhengen mellom prosesser på makro, meso og mikro nivå, som i følge (Willen 2007: 28) er viktig for å forstå fenomenets kompleksitet. I forsøket på å utvikle en kritisk fenomenologi vil jeg blant annet ta i bruk Bourdieus teorier om kapital, og Ghassan Hages (2003) tolkning av ham, som et analytisk verktøy. Her vil jeg ikke ta for meg hele Bourdieus rammeverk, men se hvordan hans teorier om kapital kan gi innsikt i relasjonen mellom irregulære migranter og strukturer i samfunnet. Som del av irregulære migranternes “mode-of-being-in-the-world” (Willen 2007), eller væren i verden, vil jeg bruke Hages (2003) teorier om sosialt håp for å se på hvordan de forholder seg til fremtiden. Et annet sentralt fenomenologisk aspekt vil være det Willen (2007) peker på om at irregularitet kan erfares ulikt, og jeg vil i denne oppgaven vil jeg fokusere på forskjeller mellom barn og voksne. Samtidig vil jeg vise hvilken betydning den norske konteksten, samt det å ikke leve i skjul, får betydning for deres hverdag som irregulære migranter.

Tidligere forskning

Norge er sammen med de andre skandinaviske landene i stor grad utelatt fra internasjonale studier om irregulær migrasjon, men det er de siste årene blitt et voksende felt for forskning innad i Norge (Düvell 2008; Jørgensen og Meret 2012: 290-291). Det siste tiåret har det vært et økende fokus på irregulære migranter i Norge, både i media og på forskningsfronten (Øien og Sønsterudbråten 2011: 20). Interessen i dag er ofte tilknyttet spørsmål om velferdsstaten,

hvor irregulære migranter og andre marginaliserte grupper utfordrer hvor langt velferdsstaten skal strekke seg. Flere forskere har også pekt på hvordan irregularitet ikke er noe svart-hvitt, men ofte er mer flytende, hvor man blant annet også kan snakke om gråsoner, eller hvor migranter over tid kan gå frem og tilbake mellom forskjellige juridiske statuser (Thomsen 2010).

I forbindelse med irregulær migrasjon tar mye forskning utgangspunkt i at dette omhandler personer som skjuler seg fra myndighetene, lever i hemmelighet og/eller aldri er blitt offentlig registrert noe sted (se for eksempel Düvell 2008; Khosravi 2010; Sigvardsdottir 2012). Dette ligger også mer eksplisitt i begrepet "clandestine migration" som for eksempel Khosravi (2010) bevisst bruker om feltet. I denne oppgaven vil fokuset derimot være på irregulære som nettopp er synlige, og lever med kjent adresse på mottakssentre. Det finnes en del nyere studier av barn i asylprosessen hvor det ikke nødvendigvis skilles mellom ulike juridiske statuser (se for eksempel Lidén et al. 2011; Seeberg et al. 2009), men noen studier er mer også eksplisitt fokusert på barn med endelig avslag (se for eksempel Weiss 2013 og Svensson og Eastmond 2013). Spenningen mellom asylpolicy og barnerettighetsidealer har stått sentralt i for eksempel Seeberg et al. (2009) og Vitus og Lidén (2010) sine studier av asylbarn i Norge. Barn av irregulære migranternes relasjon til skole er derimot et mindre studert felt. I studier om irregulær migrasjon er det ofte et fokus på ulikhet og ekskludering. Dette er noe jeg vil ta opp i min oppgave, men jeg vil også se på likhets- og inkluderingsprosesser i forbindelse med barn og skole, og hvordan disse kan motvirke migranternes "irregularitet" i hverdagen. Det at barn av irregulære migranter har stort personlig utbytte av å gå på skolen, spesielt i forbindelse med integrering, er i følge Bicocchi og LeVoy (2008: 11) noe som er fastslått og ukontroversielt. I denne oppgaven vil jeg fokusere på noen slike individuelle betydninger, men også utforske hvordan skolegangen, da spesielt i møte med en hverdag som irregulær migrant, kan ha mer vidstrakte og indirekte konsekvenser for andre sentrale sider av hverdagslivet som familieliv og framtidsperspektiv.

METODE

Strukturering av feltarbeidet

Jeg har gjort feltarbeid i to større norske byer i to forskjellige fylker. Feltarbeidet mitt varte fra januar til juni 2013, men jeg startet allerede en stund før å søke om tillatelser og å opprette

kontakter. Etter jeg fikk tillatelse av UDI og den lokale ledelsen ved de enkelte mottakssentrene gikk jeg i gang med feltarbeidet. Her fungerte ansatte som døråpnere som hjalp meg å komme i kontakt med informanter. På det ene mottaket gjorde jeg også noe deltakende observasjon. Jeg ønsket også å gjøre deltakende observasjon på en bestemt skole, men da jeg ikke fikk innpass her fikk jeg i stedet kontakt med to andre skoler med tilsvarende struktur i forhold til for eksempel andel minoritetsspråklige elever. Jeg tilbrakte noe tid på Vetlelien videregående skole i en klasse for minoritetsspråklige, og en lengre periode på Fjogtun barneskole i vanlig klasse. På disse skolene og mottakene, så vel som noen andre skoler, gjorde jeg også noen intervjuer med ansatte. I tillegg til dette deltok jeg samtidig i en del aktiviteter for barn og unge som bor på mottakssentre i regi av en interesseorganisasjon, og dro på andre mulig relevante møter og arrangementer. Gjennom et så spredt felt fikk jeg kontakt med informanter i svært forskjellige situasjoner og omgivelser, som var nyttig og lærerikt på flere måter.

Søken etter informanter og tillit

Da målgruppen min først og fremst var personer som bodde på mottak uten lovlig opphold, ble asylmottak et naturlig sted å begynne. Den viktigste inngangsporten for informanter ble for meg gjennom mottakene, hvor ansatte på begge mottak var veldig hjelpelige. En sentral nøkkelperson ble resepsjonisten på det ene mottaket som introduserte meg for beboere etter hvert som de kom innom resepsjonen. Opprinnelig var jeg skeptisk til dette, da jeg hadde lest meg opp på hvordan man kanskje ikke kan oppnå særlig tillit om man assosieres med for eksempel å være noen som jobber på mottaket. Tanken var derfor først at jeg skulle sitte i resepsjonen og forsøke å komme i prat med folk som kom innom. Jeg endte likevel raskt med å bli huket inn bak luken, noe som viste seg å være veldig nyttig, da beboerne på dette mottaket så ut til å ha gode relasjoner og tillit til de ansatte på mottaket. Resepsjonisten kunne også snakke andre språk for at informasjonen ble formidlet bedre, og jeg kunne slik slippe unna noen mulige misforståelser. I tilfeller hvor personer viste interesse kunne jeg så selv forklare mer om prosjektet mitt. Foruten de kontaktkanalene jeg tok i bruk hadde jeg også andre mulige kanaler jeg kunne gå via dersom jeg skulle trenge det, da det var flere som sa de kunne hjelpe meg å få kontakt med forskjellige personer. Andre informanter er elevene som gikk i klassene jeg gjorde deltakende observasjon i, og noen få fra andre arenaer.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å satse mye på snøballmetoden, spesielt da jeg trodde det ville bli vanskelig å få tak i informanter. Problemet ble mindre enn antatt og metoden ble

derfor ikke så sentral. Jeg tror at dette kan ha vært med på å gjøre at jeg fikk et ganske heterogent utvalg av informanter, både når det gjelder bakgrunn, etnisitet, bosted, situasjon, alder og kjønn, aktivitets/aktivisme nivå, da jeg for det meste på et vis fikk kontakt med informanter utenfra eller ovenfra gjennom ansatte på forskjellige mottak og skole, og ikke bare venner av andre informanter som jeg vil tro ville ført til en mer homogen gruppe på disse områdene. Dette har vist seg å være veldig verdifullt for å få et svært nyansert bilde og for komparasjon.

Jeg var overrasket hvor godt foreldre tok meg imot og snakket med meg. Det var til tider vanskelig å komme i kontakt med noen av barna i familier med endelig avslag, hvor de gjerne holdt seg for seg selv eller svarte kort og konsist. Andre ganger var barna åpne og ønsket å snakke med meg (om hva som helst), og dette var ofte tilfeller hvor barna hadde oppholdstillatelse. Det som var en større utfordring, derimot, var å følge opp og avtale møter. Jeg opplevde flere ganger at noen nøkkelinformanter ikke var mulig å få tak i en periode, eller at det var en periode der de sa de ikke hadde tid. Dette er forståelig, men det førte til at jeg følte jeg ble litt påtrengende, noe som jeg føler egentlig går mye igjen i feltarbeidsprosessen. Jeg ble også noen ganger usikker på om jeg for eksempel hadde sagt noe feil og at enkelte informanter ikke ønsket å treffe meg mer, men dette viste seg å hovedsakelig være utfordringer i forbindelse med kommunikasjon eller kontakt.

Metode for datainnsamling

Sentralt for antropologisk feltarbeid er deltakende observasjon. I dag er det blitt mer vanlig for antropologer å studere urbane områder, hvor deltakende observasjon i tradisjonell forstand, for eksempel ved å bo hjemme hos en familie, ikke er like naturlig (Kurotani 2004). For å forstå et bestemt fenomen kan det i noen tilfeller være nyttig og nødvendig å gjøre deltakende observasjon på flere forskjellige steder. Dette ble sentralt for mitt feltarbeid, hvor jeg både har vært på mottak, skoler og hjem, for å få et bedre innblikk i irregulære migranternes liv og hverdag, og hvordan denne formes og påvirkes. Kjennetegnet til, og også en av de store utfordringene med, deltakende observasjon er balansen mellom å være deltaker og observatør. Man skal på samme tid være begge deler, noe som ofte ble forstått som forvirrende og gjerne litt merkelig av personer jeg møtte under feltarbeidet mitt. Noen var for eksempel bekymret for at jeg ikke fikk noe ut av å bare observere og være med på den dagligdagse skolehverdagen, andre mente jeg måtte velge mellom å være en utenforstående forsker eller en deltakende ikke-forsker. I et tilfelle hvor jeg i det stille forsøkte meg på deltakende

observasjon i stuen til en familie, fikk jeg spørsmål om jeg var “redd for å stille spørsmål” siden jeg ikke inntok intervjuer-rollen som de forventet. Deltakende observasjon kan innebære et vidt spekter av metoder for datainnsamling, deriblant ulike former for intervjuer (Bernard 1994: 137). Ved deltakende observasjon benytter man seg ofte av uformelle intervjuer, noe som ofte blir tatt for gitt av antropologen, hvor man uformelt stiller informantene spørsmål gjennom hverdagen (Bernard 1994: 208). For mitt feltarbeid tok jeg også mye i bruk det Bernard (1994) kaller ustrukturerte og semistrukturerte former for intervju. Ovenfor de irregulære ba jeg dem gjerne om å starte med å fortelle om seg selv om sin situasjon ganske fritt, med noen oppfølgingsspørsmål og/eller konkrete spørsmål i tillegg. Andre ganger hadde jeg mer strukturerte intervjuer hvor dette var det informanten forventet eller ønsket.

Under feltarbeidet brukte jeg først og fremst notering og hukommelse, og i liten grad båndopptaker. Dette bidro til at situasjonen som regel følte mer naturlig og uformell, spesielt da jeg var på hjemmebesøk. Noen ganger noterte jeg mens vi snakket, dersom det var mer i form av strukturert og semistrukturert intervju, andre ganger noterte jeg etter et møte eller skrev kun noen få stikkord i ny og ne. Notatskrivingen hadde både positive og negative sider, og jeg valgte derfor å variere det i henhold til situasjonen. Jeg opplevde at notatskriving også kunne fungere som en metode for det som kalles “silent probing” (Bernard 1994). Noen ganger da informanten kanskje forventet at jeg skulle stille et spørsmål, og jeg var helt blank, kunne det til og med hende at jeg bare skrev ned noen ord for å selv få litt betenkningstid uten av vi begge bare satt og stirret ut i luften. Da var det ofte informanten selv satte i gang med å snakke på eget initiativ, og det ble mindre samtaler basert på spørsmål og svar og heller en mer fritt flytende samtale, hvor informanten inntok mer en forteller posisjon. Dette gjaldt særlig i tilfeller hvor informanten forventet en intervjusituasjon, og ville jeg skulle stille spørsmål de kunne svare på. I andre tilfeller hvor det så ut som om en informant trengte litt betenkningstid, eller at det ble en lang pause, skrev jeg ned litt notater, noe jeg tror kunne hindre at de følte seg stresset til raskt å sette i gang igjen. Når jeg tilbrakte tid med barn tok jeg som regel lite notater og inngikk i en mer uformell og leken samhandling. Med andre ord justerte jeg framgangsmåte ut fra kontekst og situasjon.

Som Bernard (1994) har skrevet om, vil man ofte tilpasse ens kunnskapsnivå til situasjonen og hva man ønsker å oppnå. I samtale med voksne informanter måtte jeg ofte fremstå som en person som for eksempel visste mye om asylsystemet og det de snakket om for å ikke virke ignorant eller uinteressert. I samtale med barn, derimot, spurte jeg gjerne spørsmål om ting jeg

egentlig visste svar på, eller lot som om jeg visste mindre enn jeg gjorde, for å lære mer om deres oppfatninger og forståelser. Dette kunne for eksempel være nettopp i forhold til asylsystemet, hvor de så kunne forklare med egne ord hvordan de forstod situasjonen sin og hva det innebar.

Språk

Da de fleste informantene mine snakket norsk eller engelsk unngikk jeg heldigvis mulige utfordringer med bruk av tolk. Det at informantene mine ofte hadde begrenset norskkunnskaper kunne likevel også føre til at de gjerne ikke klarte å uttrykke alt slik de ønsket. De fleste barna kunne svært godt eller flytende norsk, mens mange foreldre hadde større utfordringer eller snakket på engelsk. Likevel snakket også de fleste voksne godt norsk da de som regel hadde bodd i landet i mange år. I tilfeller der et familiemedlem ønsket å si noe men ikke kunne språket godt nok, kunne et annet familiemedlem oversette. Dette innebærer selvfølgelig at det er enkelte personer jeg hadde mer tilgang til enn andre. I tilfeller hvor informanter ikke behersker så godt norsk har jeg korrigert uttale- og grammatikkfeil i sitater, med unntak av tilfeller hvor dette er spesielt relevant. Dette har jeg gjort for ikke å framstille informanten som dummere enn han/hun er, og fordi det ikke er et viktig fokus i denne oppgaven. Eventuelle intervjuer på engelsk har jeg oversatt til norsk, da spesielt av hensyn til informantenes anonymitet.

ETIKK

Det er mange etiske hensyn man må tenke på når det gjelder forskning, både før, under, og etter feltarbeid. Disse blir gjerne spesielt forsterket når ens forskning er tilknyttet spesielt sårbare eller utsatte mennesker (Düvell et al. 2010).

Etikk før feltarbeid

Min prosjektskisse ble først godkjent av NSD. For kontakt med insitusjoner som skole og mottak trengte jeg også både tillatelse ”ovenfra” fra UDI og mottaksledelsen, villighet blant ansatte, samt informert samtykke av selve informantene. Dette kunne bydd på store utfordringer, men jeg var stort sett heldig her ved at jeg møtte behjelpelige og imøtekommende mennesker. Alle ansatte jeg intervjuet leste og signerte et informasjonsskriv i tillegg til at jeg informerte muntlig. Blant irregulære jeg traff utenom skole ga jeg både

muntlig og skriftlig informasjon, og i tilfeller hvor barn under 16 år var involvert krevde jeg også samtykke fra foreldrene. Her var det nok med muntlig samtykke. Når jeg gjorde feltarbeid på barneskolen krevdes det at (alle) elevenes foreldre signerte informasjonsskrivet mitt. Det var et par personer jeg ikke fikk signatur av, og jeg valgte da å ikke bruke informasjon direkte tilknyttet disse barna i studien. Jeg informerte også elevene muntlig, og søkte samtykke muntlig og kroppslig, det vil si at jeg var spesielt obs på å lese barnas kroppssignaler når de var rundt meg, og kunne fort se hvem som ikke ønsket å være særlig involvert.

Etikk under feltarbeid

Feltarbeidet og forskning på “dobbeltsårbar”

All forskning på mennesker innebærer visse risikoer for forskningssubjektene, det være fysisk eller psykisk harme, ubehag og stress fra deltakelsen, og/eller risiko tilknyttet personlig tro, status og sosial posisjon (ESRC i Düvell et al. 2010: 229). Andre effekter kan være tilknyttet eventuell avsløring av ulovlig handling. Disse risikoene kan være rettet mot enkeltindividet eller større samfunn eller kategorier av mennesker.

Forskning som ofte innebærer en forsterket risiko er for eksempel forskning som innebærer sårbare grupper og sensitive emner (Düvell et al. 2010: 229). Düvell et al. (2010: 230) peker på sensitivitet knyttet til forskningsområder på makro nivå, og sårbarhet med tanke på det individuelle forskningssubjektet på mikronivå. Min studie kan gjerne sies å omfatte både et sensitivt tema (irregulær migrasjon) og sårbare individer (mennesker i en vanskelig situasjon). I tillegg til dette er intervjuer og deltakende observasjon en sensitiv form for metode (Düvell et al. 2010: 230). Av disse grunnene ble det viktig å presisere ovenfor informantene mine at de kunne trekke seg underveis, og kunne velge å ikke svare på mine spørsmål.

Som mange har pekt på; når man studerer ”irregulære” er anonymisering under skriveprosessen svært viktig da en ikke vil ”avsløre” dem for dem de ønsker å gjemme seg for. For meg har ikke dette vært den største utfordringen. Dette kommer av at mine informanter allerede var ”synlige” ved at de bodde på mottak, og/eller var såkalte ”ureturnerbare”, og har ikke vært opptatt av å holde seg skjult. Tvert imot var det flere som sa jeg gjerne kunne bruke de virkelige navnene deres i oppgaven. På grunnlag av fagtradisjonen, temaets og feltarbeidets sensitive natur og mitt ønske om å beskytte mine informanter har jeg

likevel valgt å ikke gjøre dette. Flere som for eksempel Düvell et al. (2010) har påpekt de etiske utfordringene ved å forske på sårbare grupper som irregulære. Det som likevel har vært min største utfordring er det at jeg ikke bare har forsket på irregulære migranter, men også *barn*. Denne utfordringen har jeg vært svært bevisst på helt fra starten av, hvor jeg har fulgt retningslinjer og tilbakemeldinger gitt til meg av NSD og UDI. Jeg har også vært del av en forskergruppe med forskere som har mye erfaring med studier av sårbare grupper, og hvor etiske utfordringer har blitt diskutert. Jeg har tatt spesielle hensyn i forhold til barn, men har likevel kommet opp i utfordrende og gjerne uforutsette situasjoner hvor jeg har vært nødt til å ta standpunkt. Jeg mener at jeg har opptrådt svært forsvarlig under hele prosjektet mitt, og når jeg har vært i tvil har jeg tatt den mest skånsomme ruten. Gitt mine informanternes sårbare situasjon har jeg gått forsiktig fram i samtaler. Gjennom “silent probing” og åpne spørsmål åpnet jeg opp for at informanten selv kunne velge hva den ønsket å snakke om og hvordan. Samtidig forsøkte jeg å ikke stille (unødvendige) spørsmål om vanskelige opplevelser, med mindre jeg så at dette var noe de selv åpnet for.

Barn

De tidligere nevnte etiske utfordringene blir gjerne forsterket når det innebærer barn. Bicocchi og LeVoy (2008: 6) karakteriserer barn av irregulære migranter som trippelt sårbare; som migranter, som irregulære, og som barn. Dette er også noe flere personer som jobbet med mine informanter var opptatt av. Et kritisk spørsmål jeg fikk var hvorvidt disse personene, spesielt ungdommer, ville klare å si nei dersom de ikke ønsket å delta i studien, for eksempel dersom de var for høflige. Jeg anså likevel disse personene for å ha tilstrekkelig samtykkekompetanse, gitt de hensyn jeg tok til deres sårbare situasjon. Düvell et al. (2010) påpeker at selv om det kan ligge maktubalanse her, for eksempel i hvor stor grad har informanten forstått prosjektet eller føler seg presset, er det likevel til syvende og sist informanten som bestemmer hva en vil si.

Jeg intervjuet aldri unge barn direkte, og ved barn under 16 år krevde jeg tillatelse fra foreldre. Mye av det jeg lærte om barna kom via foreldrene. Den kontakten jeg hadde med barn foregikk mer gjerne gjennom (deltakende observasjon) lek og hverdagslige samtaler, og mine eventuelle spørsmål var som oftest vinklet mot hverdagsliv som barn. Tema som skole, hverdagsliv og bosituasjon hadde jeg inntrykk av at det som regel var helt greit å snakke om. Jeg lot som regel være å gå inn på de vanskeligste emnene med barna, med mindre dette var noe de selv tok opp eller som kom naturlig fram. Denne varsomheten har også vært knyttet til

det overordnede målet i prosjektet mitt, hvor jeg ønsket å få et innblikk i barnas hverdagsliv, og se hvorvidt eller når ting knyttet til irregularitet var noe som naturlig dukket opp. Jeg har hele tiden vært svært vår på barnas reaksjoner, og dersom jeg ser det er noe de er ubehagelig å snakke om har jeg latt dette være, selv om moren gjerne står i bakgrunnen og sier jeg bare må spørre i vei. Her var jeg også veldig observant på kroppsspråk (for eksempel ansiktsuttrykk, bevegelser og holdninger) og hvordan de svarte/snakket til meg (for eksempel kort eller avvisende), og tok hensyn til dette. Jeg respekterte veldig den tillitten jeg fikk av foreldre, skoler, og UDI for å inkludere barn i forskningen min, og jeg var innstilt fra starten av at barnets velferd alltid skulle komme først. Ved å fokusere på hverdagslivet til barna, fikk jeg også bedre innblikk i nettopp det jeg ønsket å lære om.

Min egen rolle

Under feltarbeidet opplevde jeg å få tilskrevet forskjellige roller. Den eller de rollene jeg fikk var i stor grad avhengig av den situasjonelle konteksten og alder og status hos informantene mine. En grunn til at jeg fikk mange forskjellige roller var nettopp på grunn av et variert utvalg av sosiale arenaer og informanter. Selv om jeg har vært tydelig på å få fram min rolle som forsker har jeg for eksempel blitt omtalt som student, lærerassistent, frivillig, forfatter og mottaksansatt. Jeg opplevde det til tider som svært krevende og utfordrende å balansere mellom disse rollene. Jeg var også opptatt av at barna skulle vite hva jeg drev med, og gjentok dette gjerne flere ganger, spesielt i klasserommet. Det var spesielt utfordrende å ikke havne for mye i en assistentrolle i klasserommet. Jeg gikk gjerne rundt og snakket med elevene og prøvde å hjelpe med å svare på spørsmål når det trengtes. Dersom en elev gjorde noe ”galt” som å skrive banneord, eller gi andre elever kallenavn, var det vanskelig å forholde meg nøytral og samtidig unngå å legitimere det de gjorde som en autoritetsfigur.

Forskjellige tilnærminger innebar både positive og negative aspekter, og jeg justerte gjerne mitt forhold til ulike roller underveis. Jeg opplevde også hvordan personer i samme familie gjerne forholdt seg til meg på ulike vis, hvor foreldre gjerne så meg som en mulighet til å få ut sin frustrasjon eller å få fram sin sak, mens barna kanskje så meg mer som en lekekamerat. Dette har nok til en grad hatt innvirkning på hva de har fortalt meg eller ikke fortalt meg, noe jeg har vært nødt til å være bevisst på. Mens en forelder gjerne har fortalt meg at den selv og barnet alltid er redd og lei seg, har barnet gjerne fortalt meg at det stort sett er glad og fornøyd. Hvorvidt dette illustrerer en faktisk divergens i oppfatninger/opplevelser eller om det

handler mer om representasjon eller hvordan de forholder seg til meg, vil jeg nok aldri få svar på, men er et spørsmål som kan være viktig å ha i bakhodet.

Jeg var fra starten av opptatt av at informantene ikke skulle ha noen falske forhåpninger om min makt til å påvirke deres situasjon, noe jeg tror hjalp med at jeg er såpass ung. Jeg kan likevel ikke se bort fra at noen nok likevel kan ha hatt et slikt håp i mer eller mindre grad. Eneste gang jeg ble bedt om å direkte hjelpe en informant med sin sak, var da jeg ble spurt om jeg kunne ringe saksbehandleren dens, med vekt på at jeg er bedre i norsk og gjerne slik ville få en bedre forståelse av hva saksbehandleren svarte. Ved en annen anledning var det en venn av en informant som var på besøk da jeg også var der, som foreslo at jeg kanskje kunne hjelpe med å skrive et brev for min informants sak. Ellers har jeg kun blitt bedt om å oversette et brev som var mottatt på norsk. Jeg fikk derimot gjerne tilbud om å selv få hjelp, hvor jeg fikk beskjed om å ta kontakt dersom jeg for eksempel skulle trenge noe praktisk hjelp i hjemmet. Jeg fikk også flere ganger spørsmål som ”Er dette nyttig for deg?” og ”Hjelper dette noe?”. Et par av mine informanter har uttrykket at de syntes det var godt å ”få ut” litt av alt det de tenker og føler ovenfor meg, da de gjerne ikke snakker med så mange om det enten fordi de ikke vil eller ikke ønsker å bekymre familie og venner. For noen ungdommer kunne jeg bidra med egne erfaringer fra utdanningsfeltet, hvor jeg gjerne svarte på spørsmål om hvordan det var å studere. Så selv om jeg ikke kunne gjøre noe med deres juridiske status, har jeg likevel kunnet opprettholde en form for resiprositet under forskningsprosessen.

Etikk etter feltarbeid

Under de gamle etiske ”Prinsippene” var forpliktelsen klar: man skulle prioritere beskyttelse av informanten framfor dataproduksjon (Hopkins 1996: 127). I senere tid har ”the American Anthropology Association (AAA)” også lagt til at ”Anthropologists must respect, protect and *promote* the rights and *welfare* of all of those affected by their work” (AAA 1990 i Hopkins 1996:124, original utheving). Hopkins peker på at dette gjør utfordringen med anonymisering versus dataproduksjon enda mer kompleks og utfordrende.

I denne oppgaven har jeg blant annet gitt alle mine informanter, institusjoner og byer pseudonymer eller unnlatt å bruke navn. Dette er likevel ikke alltid tilstrekkelig for anonymisering, som kan være en utfordrende oppgave (Hopkins 1996). Samtidig som antropologen har et ansvar i å beskytte sine informanter gjennom anonymisering, er et viktig

aspekt ved antropologi kontekstualisering og det Geertz kaller ”thick description” (Hopkins 1996: 123). Å kombinere disse to aspektene, detaljert beskrivelse og anonymisering, kan by på store utfordringer, spesielt om man har studert et lite samfunn hvor alle kjenner alle (Hopkins 1996). For Hopkins (1996: 24) ble det vanskelig å anonymisere sine informanter da samfunnet hun studerte var så lite at det ville være lett å gjenkjenne individer med kun noen få personlige detaljer. Det var for eksempel kun en person som var blind og en som hadde tvillinger. Hva gjør man da når disse personopplysningene eventuelt er nødvendige for kontekstualiseringen? Hva når et sentralt og viktig case er avhengig nettopp av en persons spesielle situasjon? Selv om mine egne informanter ikke utgjorde et eget ’samfunn’ i vanlig forstand, så er de en gjenkjennbar gruppe for de personene som arbeider og samhandler med dem. Noen av mine informanter hadde gjerne såpass spesiell bakgrunn eller situasjon at de ville være lett gjenkjennbare for de som arbeider på mottaket dersom jeg skulle kontekstualisere til det fulle. Noen personidentifiserende detaljer kan kanskje være mindre problematiske å droppe eller endre på, men hva når de har stor betydning for informantens forhold til omverdenen? Dette har vært en problemstilling som jeg har måttet arbeide mye med i mitt materiale. Jeg har til slutt valgt å ikke beskrive hver enkelte informants situasjon og bakgrunn for detaljert, og utelatt enkelte svært gjenkjennbare detaljer som jeg har vurdert å ikke være essensielle for oppgaven. Samtidig har jeg gjerne gjort små endringer på områder som alder, kjønn, og lengde på opphold i Norge, der hvor dette ikke vil være av stor betydning.

I sitt kapittel ”Is Anonymity Possible: Writing About Refugees in The United States”, åpner Hopkins (1996) med en vignette som hun senere avslører er en collage av forskjellige personer og livssituasjoner. Hun stiller spørsmål ved om dette er den rette måten å løse den etiske utfordringen, eller om det da ikke lenger kan kalles etisk forsvarlig eller vitenskap (Hopkins 1996: 129). I denne oppgaven har jeg tatt inspirasjon av denne ideen om collage, og i enkelte tilfeller om mulig kombinert flere personer eller klasser til én hvor individenes identitet ellers ville blitt svært tydelige. I andre tilfeller har jeg valgt å dele en person inn i flere personer, i tilfeller hvor kombinasjonen av opplysninger er spesielt sensitiv eller avslørende.

OPPGAVESTRUKTUR

I dette kapitlet, kapittel 1, har jeg introdusert tematikken for oppgaven og feltarbeidet mitt. Jeg har videre presentert metodologiske og etiske utfordringer og andre problemstillinger som har dukket opp underveis under feltarbeidet og skriveprosessen. De følgende kapitlene er tematisk inndelt, og knyttet sammen til et overordnet perspektiv. I oppgaven vil jeg som nevnt ta utgangspunkt i en kritisk fenomenologi som også vil få betydning for strukturen i denne oppgaven. Gjennom hele oppgaven vil jeg det være fokus på forskjellige relasjoner, på forskjellige nivåer i samfunnet. Samtidig vil jeg gjennom oppgaven forsøke å vise hvordan disse nivåene på flere måter er tett knyttet sammen.

I kapittel 2, "Barn og skole i Norge", vil jeg utforske relasjonen mellom irregulære migranter og stat og samfunnsstrukturer. Her vil jeg ta for meg spesielt et makro- og mesonivå hvor jeg fokuserer på juridiske og strukturelle elementer ved skolesystemet og hvordan dette kan få betydning for irregulære. Sentralt her blir det også å se på den mer sosiokulturelle og historiske konteksten i Norge, da med utgangspunkt i likhet som ideal. Her vil jeg sammenlikne litt med andre skolesystemer i andre land for å få et inntrykk av hva det er som er spesielt eller særegent (eller ikke) for skoler i Norge.

I kapittel 3, "Likhets i skolen", vil jeg se på relasjonen mellom irregulære migranter og ansatte og medelever på skolen. Her vil jeg undersøke hvordan likhetsidealer (Gullestad 1989, 2002b) kan få betydning på mikronivå, for samhandling og lærerpraksis på skolen. Her ønsker jeg da å se på møtet, eller krasjet, mellom en status som irregulære migrant og skoleelev. Hvordan kan man på samme tid være ulik og ekskludert men også lik og inkludert?

I kapittel 4, "Familieliv", ønsker jeg å se nærmere på relasjoner innad i familien, og hvordan disse påvirkes av, og har betydning for, hvordan en opplever situasjonen som irregulær. Her blir det særlig sentralt å se hvordan livet som irregulær kan være med på å omforme relasjoner mellom foreldre og barn, spesielt med tanke på de ulike rettighetene barn og voksne har i samfunnet og deres tilgang til symbolsk kapital og meningsfullhet. Hvordan kan irregularitet på den ene siden, og skolegang på den andre siden, få betydning for familielivet?

I kapittel 5, ”Håp og framtid”, vil jeg utforske irregulære migranters relasjon til framtiden. I følge Willen (2007) kan irregularitet også vende innover i kroppen og forme ens “mode-of-being-in-the-world”. Å leve i en irregulær tilværelse kan ha stor konsekvens for hvordan en forholder seg til framtiden. Mange uttrykker på samme tid følelser av håpløshet og håpefullhet. Her ønsker jeg særlig å utforske hvilke prosesser kan føre til disse følelsene og endringer i tankemønstre, og hvordan livssituasjonen gjerne forankres på et dypere, mer kroppslig og langvarig plan.

I kapittel 6, “Avslutning og diskusjon”, vil jeg avslutte med å oppsummere og trekke sammen oppgaven til en diskusjon om feltet og hvordan man kan forstå hvordan irregularitet erfares i Norge.

Kapittel 2. Barn og skole i Norge

Hovedregelen, ifølge opplæringsloven, er at alle barn og unge i opplæringspliktig alder (6-16 år) som oppholder seg i Norge, har plikt til grunnskoleopplæring og rett til offentlig grunnskoleopplæring, jf. opplæringsloven § 2-1 andre ledd. Retten til grunnskoleopplæring gjelder fra det tidspunkt det er sannsynlig at den unge skal oppholde seg i Norge i lengre tid enn tre måneder. (...) Det har ingen betydning for retten til grunnskoleopplæring om oppholdet i landet er ulovlig, jf. kapittel 8 om grunnskole. (NOU 2010:7)

I dette sitatet kommer det fram at alle barn i Norge under 16 år, inkludert irregulære migranter, har lik rett og plikt til grunnskoleopplæring. Denne retten for barn av irregulære migranter finnes enten implisitt eller eksplisitt i de fleste Europeiske land, med unntak av for eksempel Ungarn og Malta (Bicocchi og LeVoy 2008). Også Sverige var fram til første juli 2013 et unntak, men det er nå fastsatt at også barn av irregulære migranter i Sverige skal ha tilgang til skole (Den svenske skoleinspeksjonen 2013). Grunnskoleopplæring er for alle barn under 16 år i Norge også en *plikt*, som inntreer etter tre måneders opphold (St.meld.nr.6 2012-2013). Dette er noe som ikke er tilfellet i alle Europeiske land, deriblant Sverige. Selv om barn av irregulære migranter under 16 år i Sverige nå har formell rett til skole, er de i motsetning til Norge ikke forpliktet til å benytte seg av denne retten. Når det gjelder skolegang for over fylte 16 år, er de fleste land, inkludert Norge, mer restriktive.

Betydningen, eller konsekvensene, av rett og plikt til skole for irregulære migranter er noe som vil være gjennomgående i hele oppgaven. Med utgangspunkt i Willens (2007: 8-10) kritiske fenomenologiske tilnærming innebærer irregularitet tre dimensjoner som nevnt i kapittel 1. I dette kapitlet vil jeg spesielt utforske irregularitet som juridisk status og som sosiopolitisk tilstand. Her vil jeg ta utgangspunkt i et juridisk og politisk makronivå med tilhørende lovverk og retorikk. Videre vil jeg utforske tilgang til skole på et mesonivå hvor jeg ser på skolestruktur og institusjonelle praksiser. Jeg vil vise hvordan disse dimensjonene er av stor betydning for barnas hverdag, mens jeg i de neste kapitlene vil fokusere mer på selve hverdagen og den tredje dimensjonen som omhandler ens måte å være i verden (Willen 2007: 8). I dette kapitlet blir det sentralt å undersøke barn av irregulære migranternes juridiske og reelle tilgang til skole og muligheten til å delta i skolehverdagen på lik linje med andre barn. For å gjøre dette vil jeg først presentere den norske konteksten, hvor sentrale idealer om

likhet, barndom og nærmiljø står sentralt og er av stor betydning for utforming av lovverk og institusjonell skolestruktur, men også for sosial samhandling som jeg vil ta opp i neste kapittel. Jeg ønsker her å danne et bilde av den norske skolekonteksten, og hvilke konsekvenser den kan ha for barn av irregulære migranter, samt hvordan den eventuelt skiller seg fra andre land. I følge Gullestad (1989, 2001) er man i Norge i stor grad opptatt av likhet, gjerne mer enn i andre land. Her vil jeg spesielt utforske hvordan ideer om likhet på ulike måter og flere nivåer kan forstås som sentralt for den norske konteksten og erfart irregularitet. Vike et al. (2001: 16, original utheving) skiller mellom “*likhet som regulerende prinsipper for velferdspolitiske institusjoner* på den ene siden, og *likhet som premisser for sosial samhandling* på den andre”. I dette kapitlet vil jeg hovedsakelig fokusere på det første av disse forståelsene av likhet, i kontekst av lovverk og skolestruktur, spesielt i form av ideer om like muligheter og sosial utjevningpolitikk. I neste kapittel vil jeg så knytte ideer om likhet til samhandling, i form av likhet som likeverd, spesielt i forbindelse med skolehverdagen.

Barn i Norge

Norge kan sies å være et barne-sentrert samfunn, og har et av verdens høyeste nivå av materiell velferd for barn, så vel som god tilgang til sosiale og fysiske arenaer (UNICEF 2007 i Seeberg et al. 2009: 398). I en artikkel peker Gullestad (1997) på sentraliteten av barn og barndom i det norske samfunn. Når det gjelder barn og barndom er det fokus på at barn skal leke, framfor å arbeide, og et sentralt stikkord for barneoppdragelse er trygghet, noe jeg vil komme litt inn på i senere kapitler (Gullestad 1997: 28). For Gullestad (1997) er barndom også sentralt knyttet til et bestemt sted, nemlig det lokale nærmiljøet, hvor skolen i Norge også står som et viktig element. Idealer om barn og barndom reflekteres i offentlig retorikk, policy og lovverk, hvor for eksempel alle barn under 16 år som nevnt har rett til grunnskole, og som at det under § 9a i Opplæringsloven (1998) legges vekt på barnas psykososiale miljø, hvor det blant annet skal arbeides for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet, som skoleledelsen har ansvar for.

I Norge som i mange andre land anses man juridisk, og som regel også sosialt, som et barn fram til man er 18 år. Enslige mindreårige i de fleste europeiske land, blant annet i Norge og Storbritannia, tillates midlertidig oppholdstillatelse fram til de er 18 år, da det anses som uansvarlig å sende et enslig barn tilbake til et land uten foreldre (Davidson og Farrow 2007: 43). Selv om overgangen fra barn til voksen i praksis er noe individuelt, kontekstavhengig og

som regel noe som skjer gradvis, reflekteres ikke denne virkeligheten i immigrasjonslover. Ved fylte 18 år risikerer de å miste denne retten og andre sosiale rettigheter, og mange blir sendt ut av landet som følge av at de når er 18 og anses som voksne (Davidson og Farrow 2007: 43). Denne aldersgrensen gjelder ikke for alle land. For eksempel er grensen for enslige mindreårige i Tyskland 16 år (Davidson og Farrow 2007: 47). Dette betyr at barn over 16 år blir behandlet som voksne under immigrasjonslov og blir ikke ansett for å ha behov for noe spesiell beskyttelse. Men selv i land som Norge som både generelt og i migrasjonskontekst anser barn som barn fram til de er 18 år, går det likevel på flere områder et skille ved 16 år. Et mer generelt eksempel i Norge er at den skolepliktige alderen går ved 16 år, hvor videre utdanning er frivillig. Dette er et skille som også reflekteres i opplæringsrettigheter for irregulære migranter som jeg vil se mer på lenger nede. Et annet migrasjonsspesifikt eksempel hvor det skilles mellom eldre og yngre barn er det at enslige mindreårige asylsøkere under 15 år blir ivaretatt av barnevernet, mens barn 15-18 år ikke får samme tilbud om plass i omsorgssentre (NOU 2011:20). Betydningen av disse aldersgrensene fører til at det blir viktig å avklare nyankomne barns alder, hvor det hender at individet ikke alltid blir trodd på av myndighetene, og må følgende undergå alderstester. Alderstesting forekommer rundt om i hele Europa, og kan for eksempel innebære intervjuer, legeundersøkelser og røntgenbilder (Davidson og Farrow 2007: 47). Dette til tross for at alderstesting i følge fagpersoner ikke nødvendigvis alltid gir et korrekt resultat.

Seeberg et al. (2009: 407) peker på at det finnes en tydelig motsetning mellom erklærte norske idealer om barn og menneskerettigheter og norsk asylpolicy, noe også Vitus og Lidén (2010) har utforsket i forbindelse med asylbarns ambivalente status som både asylsøker og barn, med spesielt fokus på politisk diskurs. I følge Seeberg et al. (2009: 409) er det i Norge viktig med en politisk balanse mellom å framstå som et land som praktiserer barns rettigheter, og som et land som ikke gir asylsøkere bedre levevilkår enn andre land i Europa. Her finner man en konflikt mellom migrasjonskontroll og Norges 'varemerke' som promotør av barns rettigheter (Seeberg et al. 2009: 407). Jeg vil argumentere for at denne konflikten gjerne blir enda sterkere og mer tydelig når det gjelder barn av irregulære migranter.

Norsk migrasjonspolicy er generelt blitt mer restriktiv de senere år, blant annet i forbindelse med returfremmende tiltak (Kjærre 2010: 235). Barn av irregulær migranternes tvetydige status blir spesielt interessant i den norske konteksten dersom man tar utgangspunkt i at idealer om likhet står sentralt i det norske samfunnet. I Seeberg et al. (2009) sin studie utforsket de denne spenningen i kontekst av barn i barnehagealder som bor på mottakssentre. Mens Seeberg et al.

(2009) utforsket spenningen mellom barnrettigheter og asylsystemet på asylmottak, vil jeg utforske en tilsvarende spenning i forbindelse med skolen, en institusjon hvor nettopp barn og like rettigheter står i fokus, og som både irregulære og alle andre barn under 16 år i Norge har formell rett og plikt til.

Videregående opplæring for irregulære migranter over 16 år

18 år gamle Jawid har bodd i Norge i over et år, og er frustrert over hverdagen som irregulær. "Hovedtingen er at skole er bedre. Du må i alle fall få studere, få en sjans. (...) Jeg er nettopp fylt 18 år, men jeg har negativt svar så jeg kan ikke gå på skole." Jeg spør om han kjenner andre på sin alder og situasjon som går på skolen. "Ja, jeg kjenner andre som går på videregående. De som gjør det begynte når de var mindreårige, og så får de fortsette når de blir 18. Men tingen er det at de sa jeg var over 18 år. Så jeg fikk ikke begynne på skolen."

Dette caset peker på flere utfordringer ved tilgangen til videregående skole for irregulære migranter. Jawid viser her til feilaktig resultat fra alderstesting, et skille mellom muligheter for personer under og over 18 år, og fordelene av å være inne i skolesystemet før man når denne alderen. Sammenlagt førte det til at Jawid ikke fikk gå på skole, noe han synes var svært uheldig av flere grunner.

Når jeg snakket med en ansatt på mottaket Jawid bodde på, ble jeg fortalt at *"De fleste får begynne på videregående skole før fylte 18 år, og får fortsette om de kommer inn før de er 18 år. Før var det ganske strengt, hvor de over 16 år ikke fikk skolegang, men nå er det bedre. Det varierer på skolene om de får tilbud etter fylte 18 år."*

I følge opplæringsloven § 3-1 og § 4A-1 er det i Norge i dag kun personer med permanent eller midlertidig oppholdstillatelse som har rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring når de er over 16 år (NOU 2010:7). Dersom man er over 16 år og uten avgjort oppholdstillatelse har man ikke rett til verken grunnskole eller videregående, og det er opp til fylkeskommunen om videregående opplæring skal tilbys til disse personene. Mer spesifikt for irregulære migranter står det også i en forskrift til opplæringsloven § 6-9 at man ikke har rett til å fullføre videregående skoleåret dersom man får endelig avslag (NOU 2010:7).

På Vetlelien videregående skole går det flere ungdommer som enten venter på svar på asylsøknad, eller som har fått endelig avslag. Med tanke på at man ikke har rett til å fullføre videregående opplæring når man får endelig avslag (NOU 2010:7), spør jeg rektor om deres rutiner for dette; *“Vi har ikke noen oversikt over hvem som har opphold eller ei, og vi får ikke beskjed om endringer i status. Så det er ikke noe vi følger opp.(...) Så lenge inntakskontoret tar dem inn så tar vi dem inn og behandler dem ikke noe annerledes.”* Når jeg henvender meg til det gjeldende inntakskontoret og spør om det samme, får jeg beskjed om at retten til videregående opplæring i dette fylket ikke slutter før en har nådd kompetansen eller 24 år, uavhengig av status, da de går under ungdomsretten. Jeg får vite at verken inntakskontoret, fylkeskontoret eller skolene får noen melding om eventuelt avslag, og at det i så fall er at politiet deporterer dem som gjør at de ikke får fullføre. Med andre ord vil det i praksis være vanskelig å skulle nekte irregulære migranter å fortsette skoleåret eller utdanningen da endringer i elevenes juridiske status ikke er noe som gis ut til skoler eller inntakskontoret. Her ser man hvordan noen juridiske aspekter på makronivå, her for eksempel i form av Opplæringsloven, ikke alltid nødvendigvis får en tydelig konsekvens for individet. Også kombinasjonen av forskjellige avgjørelser og praksiser i forskjellige fylker og skoleinstitusjoner på mesonivå er viktig å utforske for en helhetlig forståelse av irregulære migranternes tilgang til skole. Lovtekster må fortolkes, og i tillegg har man forskjellige fortolkninger og rundskriv, samtidig som skoler gjerne gir rom for skjønn. Dette fører blant annet til at det skapes ulike livsbetingelser for irregulære migranter avhengig av situasjon og kontekst, blant annet hvor de bor i landet, hvilke skole de forholder seg til, hvilken informasjon de har, samt tidspunkt og alder for når de møter skolen.

Til tross for en fraværende formell rett til videregående opplæring, svarte 16 av 17 fylker i en fylkesundersøkelse fra 2011 at unge asylsøkere kunne få denne opplæringen (Sletten og Engebriksen 2011: 65). Asylsøkere uten lovlig opphold fikk derimot bare tilgang til videregående utdanning i et par av fylkene. Selv om elever som får endelig avslag på søknaden om asyl som nevnt ikke har rett til å fullføre skoleåret, var det kun fire av de 17 fylkene fulgte dette (Sletten og Engebriksen 2011: 81). Fire andre tillot fullføring av skoleåret, mens de fleste andre lot elevene fortsette utdanningen så lenge den oppholdt seg i landet. Her skiller det altså ofte mellom asylsøkere og irregulære

migranter, og man finner varierende praksis fra fylke til fylke, men at det åpner for mer fleksibilitet enn hva som kommer av Opplæringsloven og forskriftene.

Selv i tilfeller hvor et barn eller en ungdom juridisk eller/og fra skolen sin side har rett til skolegang er likevel ikke tilgangen til skole alltid uproblematisk. I studier om irregulære migranter som lever i skjul er faren for å bli oppdaget av myndighetene og deportert en sentral utfordring i forbindelse med skolegang (se for eksempel Bicocchi og LeVoy 2008). I noen land, som for eksempel Storbritannia, krever skoler identitetspapirer eller bevis om bostedsadresse (Sigona og Hughes 2012), som kan avskrekke eller hindre irregulære migranter i å gå på skolen. Jeg vil senere i kapitlet se på fødselsnummer som et krav for registrering, og hvordan dette løses. Dersom skolen videre har opplysningsplikt til immigrasjonskontorer, kan irregulære som lever i skjul kan være redde for å bli synliggjort på skolen og øke faren for deportasjon. Jeg fikk vite at det gikk en elev ved Vetlelien skole som bodde ved skjult adresse, som de prøver å ha kontakt med på andre måter enn frammøte som for eksempel over internett. Det finnes altså andre måter å følge videregående opplæring, og i praksis kan skoler og lærere være litt fleksible. Da mine informanter selv ikke levde i skjul var ikke dette et sentralt tema, men det finnes også andre mulige barrierer og utfordringer. I Sletten og Engebriksen (2011: 10) fant de for eksempel at selv om en fylkeskommune gir irregulære rett til videregående skole, varierer innsatsen på områder som distribusjon av informasjon til ungdommene. Det finnes også mange andre grunner til at irregulære (og andre) i praksis ikke har reell tilgang til skole, både grunnskole og videregående, selv om de i teorien har denne rettigheten. Som nevnt ovenfor skjer det for eksempel at barnas alder ikke alltid blir trodd, noe som kan medføre at barnet ikke får tilgang til skole. Selv i tilfeller hvor en går på skolen kan det være ting som kan gjøre skolehverdagen mer utfordrende for enkelte. Et eksempel som jeg så under mitt feltarbeid er hvordan store deler av den videregående opplæringen er tilknyttet internett som blant annet brukes til å finne og levere lekser og innleveringer. Dette var noe en av mine informanter pekte på som utfordrende da de ikke hadde internett på mottaket. Dette førte til at han enten måtte gå til en nabo og låne deres internett eller be læreren om han kunne levere på skolen neste dag. Også en av mine informanter som gikk på barneskolen fortalte at de ikke hadde internett hjemme og at dette gjorde nett-baserte hjemmeoppgaver vanskelig. Det finnes også andre mulige utfordringer ved den norske skolen i forbindelse med skolerutiner, skoleregistrering og penger som jeg senere vil gå inn på, da hovedsakelig i forbindelse med grunnskolen.

Menneskerettigheter, likhet og sosial utjevning i lov og politikk

Vike et al. (2001: 18) påpeker at det i Norge er etablert en rekke institusjoner med utgangspunkt i likhetsidealer. Disse institusjonene kan for eksempel ha formål om å styrke grupper med spesielle behov eller refordere ressurser (Vike et al. 2001: 18). Disse institusjonene kan indirekte bidra til at ideer om likhet i Norge opprettholdes, hvor et eksempel som trekkes fram er utdanningssystemet.

I artikkel 28 i FN konvensjonen om barnets rettigheter (CRC) står det at alle barn har rett til en utdanning og forplikter stater til å tilby obligatorisk og gratis grunnskoleutdanning (Sigona og Hughes 2012: 11). Dette er relevant med tanke på at Norge ofte framstilles i som svært menneskerettighetsvennlig (Seeberg et al. 2009). I Eurybase, en database for utdanningssystemer i Europa, framheves det også at “ ‘Equality is a value that is strongly emphasised within Norwegian educational policies’ ” (Eurybase 2001b i Seeberg 2003: 131-133).

Under § 3-1 i Opplæringsloven (1998) ble det også fastsatt at “Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, [skal etter søknad ha] rett til tre års heiltids videregående opplæring”. Fokus på likhet og utdanningssystemets rolle i Norge kommer for eksempel til uttrykk i NOU “Rett til læring” (2009:18), hvor det står at “grunnopplæringen er et redskap for å gi alle samfunnsmedlemmer like muligheter “. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) med tittelen “... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” legges det eksplisitt vekt på at utjevning av sosiale forskjeller er, og har vært, et sentralt mål innenfor enhetsskolen. Samtidig blir det også fremhevet i NOU (2009) “Rett til læring” at skolen skal være inkluderende for alle.

Samtidig som barns velferd, barnerettigheter og likhet framheves som sentrale verdier i Norge, og utdanning anses som et viktig redskap for sosial utjevning, reflekteres dette likevel ikke alltid i policy, hvor for det for eksempel i 2006 kom en forskrift til opplæringsloven, hvor lovlig opphold i landet ble gjort til et tilleggsvilkår for retten til videregående utdanning (Menneskerettighetsutvalget 2011: 219). Dette betyr at barn av irregulære migranter mellom 16 og 18 år ikke har rett til videregående opplæring. I følge Weiss (2013: 67) kan motivet for denne forskriften ha vært nettopp et forsøk på å motivere til retur.

I 2010 ble det gjort en fortolkning av kunnskapsdepartementet hvor det konkluderes at ”Å avskjære barn i aldersgruppen 16-18 år som enten søker opphold i Norge eller ulovlig oppholder seg her fra disse ytelsene, innebærer trolig en forskjellsbehandling i strid med BK (...)” (Kunnskapsdepartementet 2010). Selv om slike tolkningsuttalelser ikke er bindende, har de likevel ofte stor gjennomslagskraft i praksis. Dette kan være grunnen til at både Jawid og den ansatte på mottaket pekte på et skille ved 18 år i forbindelse med tilgang til skole.

Idealer om likhet kan sies å komme tydelig til uttrykk på makro nivå i form av likhet som like muligheter, reflektert i statlig uttalte mål og idealer, samt i hvordan skolen i Norge i dag er utformet. Likeverd som likhet reflekteres i følge Seeberg (2003: 184) i enhetsskolesystemet, samt på nasjonalt ideologinivå i form av sosialdemokrati. Gjennom flere vedtak over årene, spesielt et i 1920, ble det fattet av stortinget at det gamle parallellsystemet, hvor klassebakgrunn var av stor betydning for hvilken skole elevene gikk på, skulle bli erstattet med en obligatorisk og felles folkeskole, med mål om å bryte ned klasseskiller (St.meld.nr.16 2006-2007) . Målet med enhetsskolen var at den skulle være en felles og lik obligatorisk skole for alle og et sentralt mål var at den skulle fungere sosialt utjevne (St.meld.nr.16 2006-2007). Dersom den norske enhetsskolen fungerer i praksis, kan den i følge Vike et al. (2001) bidra til å gjøre oss mer like. Vike et al. (2001: 16-17) peker på at et likhetsideal likevel ikke nødvendigvis fører til reell sosial likhet. Enhetsskolen står i følge Lidén (2001: 68) i dag mindre som retorisk begrep enn før, men idegrunnlaget er fortsatt bærende og kan spille inn i sosiale relasjoner.

Norsk skolestruktur

Målet om grunnopplæring for alle barn innebærer en nedbygging av private skoler. I tillegg innebærer retten til grunnskoleopplæring at skolen skal være gratis. I 2003 ble det gjort en lovendring som innebar at foreldre ikke kan belastes økonomisk for reiser i forbindelse med for eksempel leirskoler og liknende (St.meld.nr.16 2006-2007).

De fleste barn i Norge går på offentlig grunnskole, kun ved noen unntak går noen barn på privatskole eller får hjemmeundervisning. Elever og foreldre skal ifølge opplæringsloven heller ikke kreves å dekke utgifter i forbindelse med grunnskoleopplæringen som materialer, skoletransport, ekskursjoner og turer. Elevene har rett til å gå på nærskolen, skolen som ligger nærmest ens bosted, noe som også er den vanligste praksisen (§ 8-1 i Opplæringsloven). Også

videregående utdanningen er gratis og fylkeskommunen har ansvar for at elevene har det de trenger at læremidler, selv om elevene kan kreves å skaffe annet nødvendig individuelt utstyr.

Med andre ord kan det norske skolesystemet sies å være sterkt tilknyttet ideer om likhet på flere måter. Dette er også noe Seeberg (2003) finner i sin avhandling om skoler i Norge og Nederland, hvor hun mener at de to utdanningssystemene er basert på motsatte prinsipper. Her hevder hun at det norske utdanningssystemet er basert på likeverd som likhet, mens det i Nederland er valgfrihet og retten til å være annerledes som står sentralt. Dette knytter hun til Norge og Nederlands særegne kontekster, som begge er moderne nordeuropeiske velferdsstater med mye felles historie og kultur, men som likevel skiller seg klart fra hverandre på noen områder (Seeberg 2003: 25). Hun peker for eksempel på at den norske befolkningen tradisjonelt sett har vært relativt homogen, men at vi også har en historie fylt med ekskludering, assimilering og undertrykkelse av personer som er blitt ansett som annerledes (Seeberg 2003: 25-26). I Nederland, derimot, har forskjellige sosiale grupper tradisjonelt sett spilt adskilte roller i et pluralistisk samfunn. Denne forskjellen mener hun gjennom årene har formet de strukturene og ideologien for hvordan de to landene håndterer forskjeller. Seeberg (2003) mener at skolesystemene i Norge og Nederland er svært forskjellige, både i idealer, mål og struktur, hvor man i Nederland er opptatt av frihet, aksept og prestasjoner, mens man i Norge fokuserer mer på likhet og individuell og sosial utvikling/trivsel. Samtidig som hun hever at man i Nederland har større aksept for forskjeller, peker hun likevel også på at individer gjerne velger skoler ut fra etnisk eller religiøs tilhørighet, noe som fører til at man for eksempel finner det hun kaller 'svarte skoler' (Seeberg 2003: 37, 86). Dette er det der imot ikke like store muligheter for i Norge.

Skolemål og klasseinndeling

På Fjogtun er det fokus på ikke bare barnas læring men også blant annet livsglede, sosialisering og trivsel. I tråd med opplæringsloven § 9a legges vekt på det psykososiale miljøet i skolens kjerneverdier, og som i praksis blant annet innebærer arrangere fysiske aktiviteter for å fremme inkludering, likeverd. Flere ansatte ved Fjogtun pekte på at de også ønsket å vise elevene andre aspekter på skolen, for eksempel gjennom sykkel- og skitur, aktivitetsdag og kulturelle arrangement på skolen. Både på Fjogtun skole og i opplæringsloven blir også elevenes engasjement og involvering i både skolemiljøarbeid og

samfunnet i sin helhet adressert. På Fjogtun skole finner man mange arbeidsoppgaver som rulleres og deles på, eller man kan be om å få. Dette kan for eksempel være ordenselev, TL-leder, bibliotekvakt, og hjelpe til med arrangementer. På en ungdomsskole med mange elever som bor på mottak arrangeres det arbeidsuke, og her er alle ute og arbeider på lik linje med alle andre elever. Fokus på barns trivsel og sosialisering var også noe Seeberg (2003) fant i sin studie, som hun så i motsetning til skolen i Nederland hvor man først og fremst fokuserte på skolefaglig prestasjon. Her mener hun idealet om enhetsskolen har vært av stor betydning, og bidratt til at det i Norge er mindre fokus på akademiske prestasjoner i grunnskolen (Seeberg 2003: 60). Dette er noe som kan få større konsekvenser, blant annet for tilgangen til skole i Storbritannia, noe jeg vil komme inn på senere i kapitlet.

I følge § 8-2 i Opplæringsloven (1998) skal elevene deles inn i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet, og selv om det for deler av undervisningen er tillatt å dele elever inn i andre grupper, står det i samme paragraf at "Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør." Dette kan ses som en videreføring av ideer om enhetsskolen og likhetsideal. Dette betyr at personer som gjerne kommer fra andre land med lite tidligere utdanning og/eller dårlige norskkunnskaper likevel får gå i klasse med jevnaldrende (oftest med unntak av først rundt et år i innføringsklasser og/eller -skoler). Dette står i motsetning til mange andre land hvor klassetrinn i større grad er basert på kunnskapsnivå, og hvor prestasjonsnivå får større betydning enn i Norge for hvilken klasse man får gå i. Nederland er eksempel på land hvor elever kan holdes igjen et skoleår, eller settes i klasser med yngre elever, noe som gjerne blir tilfellet med personer med dårlig lokalspråk eller lite tidligere skolegang (Seeberg (2003). Som nevnt tidligere i tilknytning til enhetsskolen går norske elever som regel på den offentlige nærskolen, og det finnes få private skoler. Dette er ikke noe som nødvendigvis er vanlig i andre land. I Nederland er det for eksempel mye større fokus på valgfrihet av skoler, hvor to tredjedeler av elevene går på private barneskoler (om enn som regel gratis), noe som får flere konsekvenser (Seeberg 2003: 133). Her velger man ofte skole ut fra elevenes prestasjonsnivå ved skolen eller etniske grupperinger (Seeberg 2003). Også i Storbritannia finner man mange privatskoler, men her må man betale skolekostnadene selv (Sigona og Hughes 2012). I Norge blir nyankomne elever derimot gjerne inndelt på en litt annen måte enn normen.

Organisering av minoritetsspråklige og nyankomne på skolen

Lidén et al. (2011: 77) presenterer fire forskjellige modeller for opplæring av barn som bor på asylmottak. Disse innebærer egen innføringskole, egne innføringsklasser, ordinær klasse, samt kombinert innføringsklasse og ordinær klasse. Under mitt feltarbeid var det hovedsakelig de to første modellene som var gjeldende. Den ene hvor man først går på en egen skole et år for å lære språket og grunnleggende skolekunnskaper og så går over til en vanlig norsk skole (i vanlig norsk klasse eller i minoritetsspråklig klasse). I den andre modellen, som var gjeldende for Fjogtun skole, går barnet først et år i en spesiell minoritetsspråklig klasse på en norsk skole, fram til den blir overført til en norsk klasse på samme skole eller en annen skole. For Vetlelien videregående gjaldt en form for kombinasjon av disse modellene.

På Fjogtun skole har man en innføringsklasse, heretter kalt IK, for elever som er nylig ankommet landet og kan lite norsk, som er noe annerledes lagt opp. Elever i denne klassen kommer også fra andre skoledistrikter, og ikke alle kommer til å fortsette på Fjogtun når de er ferdige i denne klassen. En elev går som regel i denne klassen i et år eller til den en er fortrolig nok med det norske språket. IK er noe annerledes inndelt, da man har slått sammen to-tre trinn i hver IK. Disse elevene deltar ikke alltid i alle de samme aktivitetene som andre klasser, som den faste felles aktivitetsdagen på tvers av klasser og trinn, men er med på for eksempel skidag. Mens innføringsklassene tidligere hovedsakelig har bestått av asylsøkere, er størsteparten nå barn av arbeidsinnvandrere.

Fødselsnummer og registrering av barn på skolen

Selv om alle barn av irregulære migranter har rett på grunnskoleopplæring møter mange byråkratiske og rutinemessige hindringer. Dette kan for eksempel være krav om papirer som irregulære ikke har, eller rutiner for “anmeldelse” av irregulære migranter. Under mitt feltarbeid viste det seg at mange av disse mulige utfordringene er løst på en systematisk måte, eller var fraværende som følge av manglende krav om rapporteringer som man gjerne finner i andre land.

I moderne stater, gjerne spesielt de nordiske landene, er det blitt et større fokus på å identifisere og registrere befolkningen i et felles system (Sigvardsdottir 2012). I 1964 ble fødselsnummer innført i Norge som et identifikasjonsnummer for personer født eller bosatt i landet (Store norske leksikon www.snl.no);

De første 6 sifrene består av personens fødselsdato i rekkefølgen dag, måned, år. Deretter følger 3 siffer som er et individnummer der det tredje sifferet angir kjønn. Partall betyr kvinne, oddetall mann. Til slutt følger to kontrollsiffer. (Nasjonalt ID-senter www.nidsenter.no).

Dette nummeret tildeles av folkeregistret og er nødvendig i forbindelse med forskjellige institusjoner og handlinger, for eksempel for å opprette en bankkonto, forsikring, skattekort og liknende. Personer som ikke tildeles personnummer kan få D-nummer som kan brukes i stedet for personnummer på noen områder. Personnummer kreves også for å bli registrert i skolen. Da fleste barn av asylsøkere og irregulære migranter har verken personnummer eller D-nummer, i alle fall ikke da nyankomne barn skal starte på skolen innen 3 måneder. Ved Fjogtun barneskole går det mange elever som enten venter på avgjørelse om asylsøknad eller har fått endelig avslag. Her finner man en tydelig spenning mellom barnas status som irregulær migrant på den ene siden, og som et barn i Norge med de formelle rettighetene dette innebærer på den andre. Hvordan løses så dette? Hvordan kan man i praksis løse et problem som oppstår i møtet mellom disse to motstridende juridiske implikasjonene? Rektoren ved Fjogtun skole forklarer at alle som kommer til skolen uten personnummer og papirer får konstruert et fiktivt fødselsnummer av skolens administrasjon ut fra et fastsatt system, noe de synes er veldig greit. Dette viser seg å være et nasjonalt system som også brukes for videregående opplæring som står beskrevet i Utdanningsdirektoratets registreringshåndbok;

Fødselsdato består av gyldig dato + 40 dager (for eksempel 011285 blir til 411285). Personnummer består av 99 + kjønnshenvisning (partall = jenter, oddetall = gutter) + fylkesnummer (ledende null - eks for Akershus 02). Dersom det allerede er opprettet en person i Vigo med 99 kan dette erstattes med 98, 97 osv. Eksempel jente fra Akershus: 42059199202 (født 020591 og hjemmehørende i fylke 02). Eksempel gutt fra Troms: 55049199119 (født 150491 og hjemmehørende i fylke 19). (Utdanningsdirektoratet 2013)

På videregående nivå er det inntakskontoret som skal opprette de fiktive fødselsnumrene (et begrep som brukes i håndboken) i tilfeller hvor eleven har verken gyldig fødselsnummer eller D-nummer (Utdanningsdirektoratet 2013). Kravet om systematiske registreringer som dette i Norge fører til at det blir nødvendig å formelt og legitimt opprette fiktive numre. På denne måten fortsetter systemet å være

ekskluderende, men siden det kreves at barna skal bli inkludert, løses dette ved å lage rutiner for opprettelsen av fiktive numre som kan føres inn i systemet. Når man iakttar et slikt fødselsnummer er det tydelig det ikke er et “ekte” et, og jeg blir fortalt at dette fører til at man kan se hvem som bor på mottak og/eller er uten oppholdstillatelse. Senere, dersom barnet får et ekte personnummer, vil skolen erstatte det fiktive nummeret på skolen. Jeg får vite at dette likevel kan være utfordrende, da ikke alle foreldre gir det til skolen når barna får det, og at skolens administrasjon gjerne ringer til folkeregisteret og spør om noen elever har fått personnummer. Likevel, det fiktive nummeret gjør at barna kan registreres og få starte på skolen uten store problemer. Dette er ikke noe som nødvendigvis gjelder for andre land. I Hengen (2013) sin studie, som ble gjennomført før det tidligere nevnte vedtaket i 2013 ble innført, fant hun at skoler i Sverige som ønsket å inkludere barn av irregulære migranter til tross for at de ikke hadde rett på skolegang, stod ovenfor flere utfordringer, som hvordan å registrere barn uten personnummer. Også Sigvardsdottir (2012: 78) har pekt på at manglende personnummer i Sverige kan føre til at man ikke kan registreres i skolen. Hun hevder at den sterke digitale utviklingen av den svenske velferdsstaten og viktigheten av å ha et personnummer fører til en tydelig ekskludering av irregulære migranter, hvor deres hverdag blir ekstra utfordrende. Dette fant hun spesielt i forbindelse med irregulære migranternes tilgang til helsehjelp (Sigvardsdottir 2012). I eksempelet ovenfor har jeg vist et eksempel på hvordan dette i den norske skolen er blitt løst på et byråkratisk nivå for å ikke virke ekskluderende ovenfor for eksempel barn av irregulære migranter.

Skolestart og -plikt

Utfordringer på skolen var som regel materielle som nevnt tidligere i kapitlet, eller omhandlet skolemiljø i forbindelse med rasisme eller mobbing, men jeg hørte lite om utfordringer eller forskjellsbehandling direkte tilknyttet irregulær status. Innrulling på skolen var ikke noe mine informanter pekte på som utfordrende eller vanskelig, og de fleste sa at de fikk begynne på skolen svært raskt etter at de kom til landet. I tillegg til at kommuner får pengestøtte for å bidra til rask skolestart, kan en sentral grunn til dette kan være at mottakssentrene tilrettelegger og koordinerer for dem som bor på mottakene. Her blir det sentralt å nevne at de at nyankomne asylsøkere skal registrere seg hos Politiets utlendingsenhet, og får tilbud om å bo i asylmottak (Lidén et al. 2011: 16-17). Barnefamilier som får endelig avslag får fortsette å oppholde seg i ordinære mottak fram til de forlater landet. En stor del av irregulære migranter

i Norge bor derfor i asylmottak, mer enn i andre land, og mye informasjon og assistanse kommer dermed gjennom mottaket. En annen viktig faktor kan være at det som nevnt er kommunen som driver grunnskolen og har ansvar for barnas rett til opplæring, og at barn går som regel på nærskolen. Kommunen er forpliktet til å sørge for grunnskoleopplæring for alle som er bosatt i kommunen (§13-1 i opplæringsloven). Det at grunnskoleopplæring ikke bare er et individuelt, men også kommunalt, ansvar, samt ikke bare er en rettighet, men også en *plikt*, får betydning for både oppstart og oppfølging av barns skolegang.

Grunnopplæring er som vist tidligere både en rett og plikt for barn av irregulære migranter under 16 år, men hvem er det som sørger for og passer på at de begynner på skolen, og fortsetter med skolegangen? En ansatt på et mottak forteller meg at hun hjelper beboere med å søke seg inn til både barnehage, skolefritidsordning og skole, men at hun har mindre å gjøre med videregående skole fordi det da er ungdomsskolene som hjelper elevene med å søke der. I en kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere fant Sletten og Engebrigtsen (2011: 30) at det varierte hvilke aktører som tok initiativ til å skrive inn barn på mottak i grunnskolen. Det var flest kommuner som oppgav at det var asylmottaket som tok dette initiativet, men også omsorgssentre og kommuneadministrasjonen stod for dette. Respondentene hevdet det i mindre grad var foreldrene som selv tok dette initiativet. I følge Sletten og Engebrigtsen (2011: 30) ser ansvaret ut til å i stor grad være delegert til omsorgssentre og mottak. De fant at mottakene tok kontakt med skolen for å avtale oppstart med en gang de fikk beskjed om ankomst av en ny asylsøker i opplæringsalder (Sletten og Engebrigtsen 2011: 30-31). I andre land kan aspekter som privatisering og et større individuelt ansvar føre til en større utfordring for barn av asylsøkere og irregulære migranter i forbindelse med tilgang til skole. Et eksempel på dette er Storbritannia, hvor Sigona og Hughes (2012) fant familier som til tross for formelle rettigheter møtte utfordringer i forbindelse med skoleplass. Dette var for det meste på grunn av plassmangel, språkbarrierer, lange ventelister og en begrenset forståelse av utdanningssystemet og innskrivingsprosessen (Sigona og Hughes 2012: viii, 31). Barn fikk gjerne ikke skoleplass før de hadde henvendt seg på to eller tre skoler (Sigona og Hughes 2012: 32). Denne tidkrevende prosessen førte i mange tilfeller til at det tok flere måneder før barn fikk starte på skolen, og da ofte i en klasse med elever som var yngre enn dem. I land som Sverige (i alle fall fram til 1. juli 2013) hvor barn av irregulære migranter ikke har hatt rett til grunnskole, er innrulling enda vanskeligere. Ifølge Bicocchi og LeVoy (2008: 26)

kan problemer med å få plass i skolen også være tilknyttet skolers resultat-ambisjoner og deres rykte tilknyttet elevenes testresultater. Dette har vært tilfellet i London, hvor skoler er så besatt av testresultater at mange ikke ønsker å ta inn elever, da spesielt på mellomtrinnet, som kan ha negativ innvirkning på de nasjonale testene (Bicocchi og LeVoy 2008: 26). Dette er en utfordring man i stor grad unngår i Norge, på grunn av den offentlige skolen, og for eksempel at det kun er resultater fra nasjonale prøver som publiseres offentlig, noe nyankomne har fritak fra. Som nevnt har barn av irregulære migranter i Sverige fram til 1. juli 2013 ikke hatt formell rett til skole. Sager (2011: 190) fant at det var svært individuelt om barna fikk gå på skolen i Sverige, ettersom det var opptil hver enkelt rektor og skole om de ønsket å ta imot barnet. Aktivister kjente til noen skoler som de kunne kontakte hvor de ansatte var åpne for å ta imot slike barn, og andre skoler hvor dette var helt uaktuelt. Manglende formelle rettigheter er likevel ikke eneste mulige grunn til barriere for barn av irregulære migranternes skolestart.

Kommunenes ansvar, og barnas plikt, er av betydning også etter skolestart. Dersom barn ikke møter på skolen i Norge skal dette registrert av skolen (Utdanningsdirektoratet 2011). Selv om det er foreldrene eller andre omsorgspersoner som har ansvar for at å se til at barnet får grunnskoleopplæring, har kommunen etter opplæringsloven § 13-1 ansvar og oppfølgingsplikt på dette området (Utdanningsdirektoratet 2011). Dersom et barn bosatt i landet er fraværende fra skolen utenom innvilget permisjon og uten å ha meldt ifra, skal rektor (eller andre dersom dette ikke blir gjort) sende bekymringsmelding til barnevernet. Dette kan videre føre til politianmeldelse og bøter for foreldre. Dette kan for noen irregulære migranter være en pådriver for å holde barna i skolen. Dersom en skulle komme i kontakt med barnevernet eller politi på denne måten kan det også muligens få følge for dem, spesielt hvis de lever skjult eller ønsker å være under radaren. Dette var noe Sigona og Hughes (2012: viii) fant i Storbritannia, hvor skolegang var viktig for irregulære migranter på grunn den utdanningsmessige verdien men også fordi fravær kunne lede til involvering av barnevern som igjen er forpliktet til å rapportere saken til "the UK Border Agency (UKBA)".

Situasjonen med skolefravær har derimot vært en helt annen i Sverige dersom man ser på Hengen (2013) sin studie. På tidspunktet da Hengen (2013: I) gjorde sin studie hadde ikke barn av irregulære migranter samme tilgang på skole som barn av asylsøkere eller personer med oppholdstillatelse. Hun peker på en holdning om at det ikke var så nøye med papirløse, både i forbindelse med den formelle og reelle tilgangen til skole. Hengen (2013: 2) er opptatt av muligheten til å være en fullverdig deltakende elev og ikke bare de mest grunnleggende

elementer ved skoletilgang. Hennes irregulære informanter skilte mellom seg selv som gruppe og andre elever, hvor de følte de var annerledes blant annet ved at de ikke hadde samme rettigheter (Hengen 2013: 22-25). Først etter at en av hennes informanter hadde fått oppholdstillatelse, og dermed samme rett til skole, følte han seg som “de andre” elevene, som ble sett og akseptert. En av hennes informanter følte seg utenfor og usynlig, blant annet ved at lærere ikke spurte ham hvorfor han hadde vært borte fra skolen eller ga ham fraværspapirer (Hengen 2013: 25-26). Dette kan ha sammenheng nettopp med at skolegang for denne eleven var verken en rettighet eller plikt som i Norge, og at det dermed ikke var samme krav om å føre fravær på irregulære elever, som av Hengens (2013) informant ble oppfattet som at læreren ikke brydde seg. Som vist er flere instanser involvert i registrering og oppfølging av elevene, men elever som bor på mottakssentre blir også oppfulgt på et mer faglig og personlig plan, som jeg nå vil inn på.

Kontakt mellom skole og mottakssenter

Jeg snakker med en ansatt på et mottakssenter som forteller: *“Min jobb er primært fokusert på at barn og unges rettigheter tilfredsstilles. Jeg jobber i forbindelse med for eksempel barnehage, helsekontroll, foreldrekurs, barneskole, skolefritidsordning, ungdommer, videregående skole, fritidsaktiviteter, boforhold, barnevern og politi.”* Blant annet har hun også kontakt med frivillige organisasjoner, og hjelper barn å komme i gang med fritidsaktiviteter, hvor de fleste stort sett får friplasser, samt søker midler til for eksempel leirskole. Jeg får vite at det går opp og ned hvordan det går med beboere på skolen, og at hun ønsker å utvide samarbeidet med skolen hvor de kan holde foredrag og gi kunnskap om hvordan å håndtere utfordringer. *“På det generelle er de helt normale unger, og jeg vil også behandle dem slik.”*

Jeg møter også mottakets kontaktperson på skolen. Det går et tjuetalls elever på skolen som bor på mottak. Kontaktpersonene på mottaket og skolen møtes månedlig i tillegg til å holde kontakt gjennom epost og telefon. *“Relasjonen med mottaket er kommet i stand for ivareta barnas muligheter, rettigheter, plikter og forholdene rundt, for å gjøre det mest mulig, slik at vi jobber mot samme mål. Både på mottaket sin side og vår side er målet å legge mest mulig til rette for dem mens de er her.”* På møtene snakker de om de enkelte elevene som bor på mottaket. Samtaler dreier seg for eksempel rundt forskjellige situasjoner som oppstår i forbindelse med nyankomne elever, eller ved endringer i adferd.

På Fjogtun skole blir jeg fortalt at skolen blir tipset når nyankomne familier skal ha mottakssamtale, og inspektør og miljøterapeut fra skolen blir med på møtet. Her orienterer skolerepresentantene familien om skolen og om hva de kan forvente, og hvordan det fungerer med for eksempel matpakke og lekser. Videre forteller en ansatt i administrasjonen:

“Vi får greie på mye gjennom kontaktpersonen vår. Han informerer om barna på mottaket, om ankomster og hvordan det står til. Vi har også en del samarbeid med andre instanser med fokus på asylbarn, med faglige forum, og møter hvor kontaktlærerne inviteres. Lærerne får gjerne info om nyankomne og for eksempel bakgrunnen deres. Det er ikke nødvendigvis alt vi skal vite, men vi får et inntrykk av hva som kan være relevant for skolen. Før da det ikke var regler ble for eksempel barn hentet i skoletiden. Men nå er det mange som har vært her lenger. Noen har blitt hentet etter kort tid, men nå er det flere lengeværende. Det er rutine at det blir snakket mye om, for eksempel har både kontaktlærere og elevene kontakt med miljøterapeut. Det skjer at klær henger igjen og at barn blir lei seg. Vi blir varslet om det er en dato vi skal forholde oss til dersom det er planlagt avreise.”

Her er både mottak og skole involvert i barnas liv og hverdag, hvor de ansatte gir uttrykk for at de er opptatt av barnets beste, og at det er viktig med kommunikasjon imellom institusjonene. Samtidig blir barna synlige på en annen måte enn i land hvor det gjerne er mindre kontroll og oppfølging på dette området, og hvor skolegang for barn av irregulære migranter er et mer individuelt ansvar. Dette er jeg vil komme mer inn på i neste kapittel.

Avslutning

For Bourdieu (1996: 160) har en av de største endringene innad i (det franske) skolevesenet vært at samfunnsgrupper som før var utelukket fra skolen er nå blitt inkludert. Sett i kontekst av enhetsskolen gjelder dette også i stor grad for det norske skolesystemet. Et unntak er likevel irregulære migranter som står i en særstilling her, hvor det gjerne varierer år til år, fylke til fylke, skole til skole, om de blir inkludert eller ekskludert gjennom rettigheter og tilgang. For eksempel ble retten til videregående opplæring i Norge innsnevret i 2006, for så å bli litt løsere i 2010.

Jeg har her presentert noen juridiske aspekter og rutiner i Norge og hvordan dette får betydning for barn av irregulære migranternes tilgang til skole. Men like viktig er også den større norske konteksten av idealer om blant annet likhet, da spesielt i form av like muligheter, hvor man har utviklet et skolesystem som i hovedsak er offentlig, gratis og tilknyttet nærområdet. Samtidig står idealer om barns trivsel og velferd sterkt. Når det gjelder organisering og rutiner innad i skolen, kan man også her gjerne se hvordan enhetsskolen og lik tilgang står sterkt. Dette er elementer som reflekteres i at det gjerne arrangeres en del skoleturer og –aktiviteter, som skal være tilgjengelige for alle. Dette får betydning for hvordan det er å være irregulær elev, hvor det norske skolesystemet kan sies å både gjøre skolegang tilgjengelig men også åpner for full deltakelse i skolehverdagen med lite framheving av ulikhet. For å få fram hva som kjennetegner den norske skolen har jeg sammenliknet med noen andre land, og vist hvordan avgjørelser og praksiser på makro og meso nivå kan få stor betydning i irregulæres erfarte virkelighet. Både generelle skolesystemer og lover og praksiser rettet mot irregulære migranter varierer fra land til land, noe som jeg har vist kan få stor betydning for barna.

Kapittel 3. Likhhet i skolen

En dag kommer ikke Basil på skolen. En lærer forteller meg at det har vært et politiraid på mottaket i helgen og at Basils framtid i landet nå er svært usikker.

Hvordan reagerer medelever og lærere i 5C ved Fjogtun skole på denne situasjonen, og hva kan det si om mer generell samhandling på skoler med barn av irregulære migranter? I dette kapitlet vil jeg først undersøke hvordan og hvorvidt lærere og medelever har kjennskap til hvem som er barn av irregulære migranter. Hvordan møtes irregularitet, som en mulig form for annerledeshet, på skolen? For å få bedre innsikt vil jeg i dette kapitlet videre utforske hvordan likhetsideal kan sies å stå som sentral verdi i Norge på mikronivå i skolen. Her vil jeg se hvordan idealer om like muligheter som vist i forrige kapittel reflekteres i læreres holdninger og praksis, samtidig som jeg også vil utforske Gullestads (1989) forståelse av likhet som likeverd i Norge og hvordan dette kan kaste lys over mitt empiriske materiale. Ifølge Vike et al. (2001: 12) kan likhet være et fruktbart inntak for å forstå hva som foregår, og hvorfor ting foregår akkurat slik det gjør, da hvor ideer om likhet og ulikheter kan sies å forankre og organisere sosiale og kulturelle prosesser på forskjellige måter. Mens Gullestad og andre (se for eksempel Lidén 2001 og Seeberg 2003) først og fremst har utforsket likhet som likeverd i tilknytning til kulturelle forskjeller eller det å være migrant mer generelt, vil jeg se hvorvidt og hvordan dette også kan være et nyttig inntak for å forstå erfart irregularitet i Norge. Her vil jeg fokusere på hvordan irregularitet kan framstå som en mulig forskjell og ulikhet, men likevel føre til likhets- og inkluderingsprosesser. Hva skjer når personer som er statlig definerte som ulike, inkluderes i skolen, en offentlig institusjon hvor likhet er en grunnleggende verdi?

Likhhet som likeverd i Norge

“(…) nordmenns kulturelle ideer [preger] både hvordan de oppfatter nye situasjoner og hvordan de søker å løse de dilemmaer som deres oppfatning av situasjonen leder til” (Gullestad 1989: 120). Gullestad (1989: 116) har utforsket norsk kultur, og finner en sterk likhetstankegang som hun mener er tett knyttet til likeverd. Dette betyr ikke at man i Norge er mer reelt lik enn andre steder, men man er opptatt av det som Gullestad (2002b: 47) kaller forstilt likhet. For at personer skal føle seg likeverdige må de i mange sammenhenger føle seg like, og likeverd blir mer eller mindre synonymt med likhet. Dette er noe Gullestad mener står spesielt sterkt i personlige relasjoner mellom mennesker i Norge, som igjen kan føre til

utfordringer for hvordan man skal håndtere forskjeller i sosiale relasjoner. 'Sameness', eller på norsk det å være 'samme slags', betegner en form for sosial taktikk der samhandlingspartnerne gjennom å framstå som like, gjør krav på hverandre som likeverdige (Vike et al. 2001: 17). Her vil jeg fokusere sentrale elementer ved Gullestads teorier om likhet som likeverd, oppsummert i følgende sitat:

Likhetstankegangen fører med andre ord til en samhandlingsstil der det som partene har felles (likhet) fremheves, og det som skiller dem ad holdes taktfullt utenfor samhandlingen. På denne måten betyr ikke likhet nødvendigvis faktisk likhet, men en stil som fremhever og understreker likhetstrekkene mellom partene. Dette fungerer bare opp til et visst punkt. Når forskjellene oppleves som for store, bryter samhandlingen sammen. (Gullestad 1989: 117)

Med andre ord, for å opprettholde likhet som likeverd, vil man fremheve likhet og underkommunisere forskjell (Gullestad 1989: 117). Ved for store forskjeller vil man gjerne i stedet unngå hverandre og etablere symbolske gjerder. Likhetsprinsipper er ikke nødvendigvis noe som alltid er uttalt og eksplisitt, og forestillinger om likhet kan likeså gjerne være en underliggende motivasjon for handling eller ubevisst prege vår verdiorientering (Vike et al. 2001: 16). På denne måten kan likhet implisitt være en verdi man ønsker å realisere, eller fungere som et premiss i sosial samhandling. Flere av mine informanter har bodd i Norge i mange år og er gjerne på mange områder like andre barn i Norge, men samtidig er deres livssituasjon spesiell, og de er juridisk sett ulike uten samme rettigheter og muligheter. Hva skjer så i situasjoner hvor deres status som irregulær blir særlig framtrødende eller relevant, som i det innledende caset om Basil?

Fjogtun skole

På Fjogtun barneskole, som på andre norske skoler, er elevene inndelt i aldersbaserte klassetrinn og parallellklasser. De har første til syvende klassetrinn, samt innføringsklasser. Et tjuetall av elevene bor på mottak, og en stor andel av elevene på skolen har minoritetsspråklig bakgrunn. I femteklasse på Fjogtun skole, så vel som på hele skolen, går det flere elever som kommer fra forskjellige land og har bodd i Norge i alt fra under et år til hele livet sitt. I 5C går det et par elever som for flere år siden har fått endelig avslag på asylsøknaden, og noen med midlertidig opphold. De snakker for det meste flytende norsk og lokal dialekt, kun en gang i

blant kan man kanskje registrere en litt annen uttale eller feil ordbruk. I friminuttene leker elevene godt sammen, noen ganger på tvers av klasser, men helst holder man seg med klassekameratene sine. Et par elever får et par timer i uken hvor de får litt ekstra gjennomgang med det norske språket. Dette gjelder særlig de som ikke har bodd lenge i landet.

I følge en lærer var det tidligere noen konflikter mellom IK og andre elever på skolen, men dette er mindre nå. Nå mener han det derimot ikke lenger er et “oss mot dem”, uten at han vet grunnen til dette. Læreren opplever ikke særlig forskjell mellom asylsøkere, arbeidsinnvandrere og andre elever i forbindelse samhandling, og mener at det er mer norsknivå enn bakgrunn og utseende som eventuelt er avgjørende. Lærerne og andre ansatte jeg snakket med, mente alle at den høye andelen minoritetsspråklige på skolen var berikende, og førte med seg mer positivt enn eventuelle utfordringer.

Kjennskap til irregulær status på skolen

Et sentralt aspekt som kan være av betydning for barn av irregulære migranters muligheter for å delta i skolehverdagen på lik linje med andre barn, er hvorvidt andre personer på skolen kjenner til deres situasjon. I forrige kapittel viste jeg at det er en nær relasjon mellom skole og mottak, men lærere ved Fjogtun skole poengterte at de ikke fikk noen direkte informasjon ovenfra om elevers juridiske status. Likevel kan ens status bli synlig på andre måter. Flere lærere og medelever under mitt feltarbeid visste likevel hvilke elever som bodde på mottak og til og med noen som var irregulære. Noen lærte om barns situasjon fordi elevene selv fortalte det, mens mange i hovedsakelig gjerne kjente til barns livssituasjon på grunnlag av at de visste, eller kunne se, at de bodde på mottak. Andre igjen har gjerne fått denne kunnskapen ved at barnet har vært i media, eller på grunn av hendelser som politiraid som jeg vil se nærmere på senere i kapitlet.

På skolene hvor mine informanter gikk var det ofte en stor andel elever som bodde på mottak, og det ble dermed ganske naturlig å vite hvem som bodde på mottak. Da jeg for eksempel spurte en lærer på en barneskole om andre klassekamerater kjente til hvem som for eksempel var asylsøkere, svarte han at “*Ja. Jada. Ja ja ja. Det gjør de. Det er jo bare sånn det er. Også snakker elevene jo om det selv; som at de er på mottaket og at det er sånn og sånn. Og det er ikke noe problematisk i det hele tatt. (...) Og alle vet jo hvor de bor, alle ser hvor de bor hen. Slik er det bare.*” Her vet de fleste på skolen hvilke elever som bor på mottak, uten at de nødvendigvis kjenner til det enkelte barnets

juridiske status. Betydningen av barnas bosted framheves også av en ansatt ved Fjogtuns administrasjon som forteller meg at barn i familier som har søkt om asyl som regel har bostedsadresse på mottaket, og at det er slik de har visst hvem som er asylsøkere. Her ser vi hvordan retten til opplæring på nærskolen (§ 8-1 i Opplæringsloven), samt sentraliteten av mottakssentre i det norske asylsystemet, bidrar til økt kjennskap til barnas situasjon, om enn ikke presis juridisk status. Dette vil gjerne ikke være tilfellet i andre land hvor individer gjerne i mindre grad bor i mottak, eller hvor en har et mer fritt valg av, og individuelt ansvar for, grunnskoleopplæring. For eksempel fant Sigona og Hughes (2012: 32) i Storbritannia at de fleste lærerne ikke kjente til barnas situasjon.

En lærer ved Fjogtun forteller meg at han har kjennskap til at noen elever har begrenset oppholdstillatelse eller endelig avslag, men at de ikke får særlig informasjon om barnas juridiske status. Han forteller likevel også at *“I noen tilfeller antar man gjerne, uten å egentlig vite”*. Her framhever han at kontakten mellom skolen og mottaket for det meste skjer gjennom faste kontaktpersoner på skolen og mottaket, og at det er sjeldent de får direkte informasjon om barns situasjon. Han forteller at de derimot blir underrettet i tilfeller hvor et barn en dag ikke lenger kommer på skolen som følge av deportering eller liknende, men at de ikke alltid får vite hva som har skjedd. Da han ble kontaktlærer for en ny klasse visste han ikke så mye om elevene og måtte grave litt for å lære om dem, men elevene forteller lite om situasjonen sin; *“Jeg har spurt noen litt om hvordan det går, men de vil ikke dele så mye”*. Dette var også mitt inntrykk på skolen, og læreren forteller meg at barna selv bare ønsker å være normale og som alle andre. Når jeg spør ham om hvordan han da får vite om barnas situasjon, sier han det er mest tilfeldig. Det er ikke noe standardisert informasjon. Senere forteller han meg at *“For oss er det vanlig med mange minoritetsspråklige på skolen, det har det vært i mange år. Vi er ganske internasjonale av oss, så status eller hva de er spiller ikke så stor rolle.”* Når jeg spør om hva de gjør i tilfeller hvor barn blir deportert, forteller han at de har fokus på å ha det så normalt som mulig.

Når jeg spør om det er en fordel eller en ulempe å vite om et barns juridiske status eller livssituasjon, eller om han skulle ønske han visste mer eller mindre, sier han; *“Det er både fordeler og ulemper med det. Man bør jo vite om det er noe man må ta hensyn til. Men det er også godt å ikke vite. Det er også fare for å plumpe uti ting, som kan bli vanskelig.”* Som læreren nevner er det positive og negative sider ved å kjenne til barnets

status. Hvordan får det betydning for barnets mulighet til å framstå som “normal” og lik de andre barna, og for hvordan lærerne ser og behandler barna?

Dersom man ikke kjenner til barnets situasjon, kan det føre til at man ikke kompensere og støtte opp om de behovene han eventuelt kan ha. Marat Shamon som vi møtte i kapittel 1, forteller meg at Dinara går på en desentralisert skole hvor hun er den eneste utenlandske eleven. Kontaktlæreren vet ikke om situasjonen deres som irregulære migranter, noe som kunne være utfordrende. Da de selv har lite utdanning, synes de det er vanskelig med alle papirene de får med hjem fra skolen, og vet ikke hva de skal svare. Samtidig må dattera bytte skole etter sommeren da den gamle skal legges ned, men på grunn av deres usikre situasjon vet ikke foreldrene hvor de er på det tidspunktet. De føler at de kun kan planlegge denne overgangen dersom de får opphold. *“De på skolen vet ikke om denne situasjonen. Vi kan ikke legge planer, det er vanskelig med skolen.”*

Dersom man derimot kjenner til barnets situasjon, kan det gjerne bli utfordrende å behandle barnet likt som andre, eller for barnet å framstå som lik, noe mange ansatte ved Fjogtun skole er opptatt av. Som nevnt tidligere fant Hengen (2013: 25-26) at en konsekvens av kjennskap til irregulær status i Sverige kan være positiv forskjellsbehandling, som å la være å føre fravær. Dette kan imidlertid igjen oppleves negativt hvis det tolkes som at læreren ikke bryr seg om eleven. Dette fikk jeg inntrykk av at ikke var et stort problem ved Fjogtun skole, hvor lærerne nettopp var opptatt av at alle skulle behandles på lik linje med andre. Likevel kan kjennskap til status i noen tilfeller også føre til negative endringer i samhandling, som Marat fikk erfare da Dinara gikk i barnehagen. Her førte avsløringen av deres juridiske status til at Dinara sluttet å bli invitert i bursdager eller hjem til andre. Dette kan være en grunn til at Marat ikke har delt informasjonen om deres situasjon med læreren på skolen, selv om det som nevnt ovenfor skaper utfordringer for dem.

Synlighet på skolen

I forrige kapittel viste jeg hvordan lovverket og skolesystem får betydning for irregulæres migranternes tilgang til, og møte med, skolen. Men skolesystem og –struktur er også av betydning for hvordan det oppleves å være irregulær på skolen. Her kan både skolestruktur og idealer om likhet være av betydning for hvor synlig eller betydelig irregularitet kan bli i skolekonteksten. Som vist tidligere kjente ofte elever og lærere til hvilke elever som bodde på

mottak, uten at de nødvendigvis kjenner til deres spesifikke situasjon. På Fjogtun skole var det lite som tilsa at elevene med irregulære foreldre var noe annerledes enn andre elever, og på skolen lekte de med venner som bodde forskjellige steder i området. Mange av barna som bodde på mottak hadde bodd mange år i Norge og snakket flytende dialekt, og gikk derfor ikke i IK. Skolestruktur og -organisering kan være av betydning for hvordan irregularitet kommer til syne som en annerledeshet eller om det er noe som ikke spiller en rolle i skolehverdagen. Som nevnt ønskte barna som regel å være som alle andre barn på skolen, noe lærere også var opptatt av. Hvordan er muligheten for dette innenfor den norske skolen?

Det er lunsj og alle elevene går for å finne mat i sekkene sine for å spise dem sammen i klasserommet. Ordenselevne henter skolemelk og skolefrukt, og de elevene som abonnerer på dette får gå og forsyne seg. Tabassum drar fram en brødslike med gulost og henter skolemelk.

På Fjogtun skole, som på alle skoler i Norge, tar barn med egen matpakke på skolen for lunsj. Et unntak er fredager hvor man kan få mat på skolen mot en liten betaling, men også her kan man ha med egen matpakke om man vil. Det er med andre ord ikke noe krav om, eller behov for, store utgifter for skolemat. Dette står i kontrast til for eksempel Storbritannia, hvor elevene spiser varm lunsj på skolen hver dag (Sigona og Hughes 2012). I følge Sigona og Hughes (2012) har alle elever, unntatt irregulære migranter, rett til subsidierte skolemåltider i Storbritannia. Ved at disse elevene ikke får delta i skolemåltidet sammen med de andre elevene, mener Sigona og Hughes (2012) at de kan skille seg ut og bli synlige som irregulære.

Når det gjelder skoleturer ved norske skoler foregår disse som regel i nærmiljøet eller i kortere innenlandsturer, og man trenger som regel ikke mye penger eller utstyr. Dersom man trenger penger samles dette gjerne inn gjennom felles dugnad. På både Fjogtun skole har de funnet løsninger i tilfeller hvor barn ikke har rette utstyr som trengs, og på Vetlelien videregående skole kan man i enkelte tilfeller søke skolen om pengestøtte til utflukter. Andre igjen mente at man kunne få støtte av mottaket dersom det skulle være et problem. Det politiske målet og idealet om lik tilgang til grunnopplæring gjennom en gratis og offentlig skole (hvor også ingen skolerelaterte utgifter kan kreves), og det at ansatte på skoler i stor grad følger disse reglene, betyr her at irregulære nettopp ikke framstår som annerledes på dette området.

I andre land, som Storbritannia (Sigona og Hughes 2012) og Nederland (Seeberg 2003), hvor det derimot gjerne kreves flere skoleutgifter, kan dette bidra til at irregulær status blir mer synlig og av betydning i skolehverdagen. I Nederland har irregulære migranter i likhet med Norge rett og plikt til gratis grunnopplæring (PICUM 2012: 6). Også her har de ikke rett, men i noen tilfeller mulighet til, videregående utdanning. Det er likevel blitt registrert tilfeller hvor de ekskluderes på noen utdanningsområder, for eksempel ved at noen utdanninger krever utplassering i praksis, hvor det krever arbeidstillatelse (PICUM 2012: 7). Dette kan i noen tilfeller føre til at en ikke får vitnemål. En annen praktisk barriere er betaling av skoleturer. Disse skoleturene er ikke obligatoriske, men kan føre til en ekskludering fra disse aktivitetene. På denne måten kan gjerne det norske skolesystemet sies å være mer inkluderende enn det Nederlandske, men dette betyr ikke at dette også gjelder for samhandling. Utenlandsturer var også en utfordring for irregulære i Sigona og Hughes (2012: 32) sin studie ; Da de manglet både penger og pass for å delta kunne de ikke være med på disse skoleturene. I Sigona og Hughes (2012) sin studie var også penger til skoleuniform en utfordring da dette var påkrevd, men dyrt, og irregulære migranter fikk ikke pengestøtte til uniform. Disse sidene ved skoler i Storbritannia mener Sigona og Hughes (2012: 32) er eksempler på hvordan irregulær status til tider kan komme til syne og få innvirkning i skolehverdagen.

Det skal nevnes at under mitt feltarbeid støtte jeg likevel på utfordringen med utenlandsturer, men da knyttet til idrettslag og turneringer, hvor barna ble sinte og lei seg over at de ikke kunne være med. På skolen kunne det også oppstå andre situasjoner hvor irregulære og asylbarns annerledeshet kunne komme til syne, noe jeg nå vil se på.

Fremheving (og produsering) av likhet

På Fjogtun skole var lærerne tydelig opptatt av like muligheter for alle barna. Da jeg fortalte dem at en annen skole jeg har hatt kontakt med ikke arrangerte noen skoleturer da de hadde høy andel minoritets elever og at det ville bli for vanskelig, reagerte lærerne på Fjogtun med overraskelse og en av dem sa; *”Vi vil heller jobbe ekstra hardt med å få akkurat dem (minoritets elever og barn som bor på mottak) med på tur! For eksempel med å ta med egne ski!”* Mens den andre skolen løste mulige utfordringer i forbindelse med enkeltes enkelte økonomi og utstyr med å la være å arrangere slike turer, valgte de ansatte ved Fjogtun skole en annen vei;

På Fjogtun skole arrangeres det hvert år skidag hvor alle elevene på skolen drar med buss opp i fjellene, hvor man kan velge om man vil stå på både langrenn og slalåm. På skolen har de et lite lager med brukte ski (og sykler) som en lærer har samlet inn. Dette lageret var ifølge elevene forbeholdt innføringsklassen, men også andre kunne låne dem dersom det var noen til overs. På selve skidagen hadde læreren i 5C også med noen ekstra ski som var hennes egne, til å låne ut til elevene. Flere av elever fikk låne slike ski, blant annet barn fra IK og andre elever som bor på mottak.

Dette er bare et av flere tilfeller hvor lærere (og rektor) framhevet at de var opptatt av at alle barna skulle ha samme muligheter og behandles likt, og overførte dette til praksis. Likhet kan her sies å prege verdiorientering og fungere som underliggende motivasjon for handling (Vike et al. 2001: 16). Når det er fare for at noen faller utenfor og ikke får delta i samme aktiviteter som de andre elevene, vil lærerne ved Fjogtun gjerne forsøke å gjøre en ekstra innsats og være med på å produsere en likhet som ellers gjerne ikke ville vært der. Det at alle barna dro på skitur sammen, gjorde også at de fikk oppleve det samme som andre, og være en skigåer på lik linje med de andre. Dersom de ikke hadde fått denne muligheten, og blitt hjemme eller blitt med i skibakken uten ski, ville dette bidratt til å skille dem ut fra klassekameratene. I tråd med samme likhetslogikk valgte den andre skolen derimot å ikke arrangere slike turer. Dette må ses i sammenheng med loven om at skolen skal være gratis og en ikke kan kreve penger i forbindelse med for eksempel reiser (St.meld.nr.16 2006-2007) som nevnt i forrige kapittel. Likevel ser lærerne ved Fjogtun ut til å gjøre en ekstra innsats for likhet, da denne regelen ville blitt fulgt også dersom elevene hadde blitt med på skitur men kun for eksempel lekt i snøen uten utstyr. Det finnes med andre ord flere mulige løsninger, men løsninger som framhever forskjeller ser ut til å unngås på begge skoler, og man kan slik samtidig finne en underkommunisering av forskjell.

Også barn av irregulære migranter kan selv spille en sentral rolle når det gjelder produksjon eller framheving av egen likhet med andre i gruppen;

I slutten av et friminutt står jeg med elevene i 5 klasse oppstilt utenfor klasserommet. Et fly flyr relativt lavt over skolen og Fabian, en østeuropeisk gutt i klassen som ikke har bodd så lenge i Norge kommenterer; "Se fly! Ser ut som en lekke (leke)". Tabassum, som er irregulær men har bodd i Norge i mange år, hører ham og sier litt lattermildt: "Hæ? Lekke? Han sier ting vi ikke forstår!"

I dette caset kan man stille seg spørsmål om hvorfor Tabassum, som selv har bakgrunn som migrant, hadde et behov for å peke ut Fabians uttalefeil der og da. Tabassum er en moromaker

og på alle måter en sentral del av klassen. Han snakker flytende norsk, og språket er så godt at han ikke får ekstra norskundervisning. Likevel er det episoder hvor annerledeshet for eksempel gjennom irregulæritet kan komme til uttrykk. Tabassums asylsak har nylig vært i media, og det har blant annet vært en journalist som på et tidspunkt var til stede i klassen. Dersom det ikke var klart fra før, så er det nok mange flere klassekamerater nå som har kjennskap til situasjonen hans. En lærer fortalte meg at Tabassum virket noe ubekvem da journalisten var i klassen, og da saken kom i avisen og læreren spurte Tabassum om han kunne lese noe høyt for klassen var ikke dette oppmerksomhet han ønsket. Mens forskjeller er noe man ut fra likhetstankegang som regel anser som problematisk, kan man i andre tilfeller forsøke å *skape* forskjeller for å styrke likhet og indre tilhørighet i en gruppe (Gullestad 2002a: 84). Jeg vil her trekke inn noe Gullestad skriver om likhet i Norge:

I noen situasjoner er det som om likhetsidealet *krever* at det skapes noen som ikke hører til, for å styrke likhet, enhet og tilhørighet til nasjonen som forestilt fellesskap i en situasjon der dette oppleves som truet. (...) Forestillingen om nasjonalt fellesskap kan da styrkes ved at man *finner* noen å distansere seg fra. (Gullestad 2002a: 118)

Man kan gjerne tenke seg at Tabassums likhet, enhet og tilhørighet til klassen og nasjonen ble utfordret da han sto fram som irregulær i media, og til og med hadde en journalist med på skolen. Han skilte seg ut. Ifølge Gullestad (2002a: 118) kan da fellesskapet igjen styrkes ved å finne andre som kan skille seg ut. Når Tabassum påpeker at ”vi” ikke forstår hva Fabian sier, sikter han til at han er del av gruppen som behersker norsk, det være klassen eller Norge i større forstand. Forskjellen blir da mellom de som kan godt norsk og de som ikke kan like godt norsk. Dette trenger ikke å være et bevisst valg fra Tabassums side, men det kan likevel føre til en sterk effekt. Ideen om ”oss” mot ”dem” oppstår ofte som del av gruppeprosesser, og et eksempel Gullestad (2002a: 84) trekker fram er nettopp barns plaging av andre barn. Gjennom å ta avstand fra Fabian framstår Tabassum som lik de andre, som ”samme slags”, og hevder seg dermed som likeverdig (Vike et al. 2001: 17). Barnet som blir fremstilt som forskjellig, skiller seg ikke nødvendigvis ut som særlig annerledes i seg selv, men ”Det er som om likhetsidealet krever at det skapes noen som ikke hører til, for å styrke likhet, enhet og tilhørighet i gruppen (Gullestad 2002a: 84).

Underkommunisering av forskjell

Noen ganger kan man ikke unngå at noen blir synlig forskjellige, uten at dette er noe man lett kan gjøre noe med. Som nevnt tidligere pleide barna å gli inn med de andre på skolen, og de skilte seg som regel ikke på noen måte ut som irregulære i skolehverdagen, noe lærerne som vist gjerne bidrog til. Det var likevel spesielt en hendelse som førte til at et barns irregularitet ble særlig synlig.

En dag kommer ikke Basil på skolen. En lærer forteller meg at det har vært et politiraid på mottaket i helgen og at Basils framtid i landet nå er svært usikker. Når det ringer ut til friminutt står jeg utenfor klasserommet hvor flere av Basils klassekamerater står og prater. En god venn av ham, Kjetil, er sen til skolen og kommer først nå. De fire andre klassekameratene som står der samler seg rundt ham og begynner å spørre ham ut om hva som har skjedd. De prater litt om saken men det går tilsynelatende fort over til andre hverdagslige ting. Lærerne ber elevene om å ikke spørre Basil ut om saken når han kommer tilbake til skolen. Etter skolen er det et avtalt fellesmøte med lærerne. Første del av møtet blir brukt til å orientere seg rundt hendelsen. Rektor forteller hva som har skjedd, og at det er fare for utsendelse av noen av skolens elever. Det blir videre snakk om hva skolen kan og bør gjøre for barna, både i forhold til saken i seg selv og hvordan forholde seg til elevene på skolen. En lærer rekker opp hånden:

Lærer 1: "Hva kan vi gjøre? Skal vi sende med dem bilder?"

Lærer 2: "Skal vi få barna til å lage tegninger?"

Rektor: "Vi må passe på litt her, det kan sende et uheldig signal."

Lærer 3: "Vet de andre elevene utenom de i klassen om det?"

Rektor: "Vi må være litt vare på hvor mye vi skal si."

Kontaktlærer: "For elevene det gjelder er det viktig å gi dem en vanlig hverdag. Vi har snakket om dette med elevene om at de ikke skal spørre dem ut og slikt. Jeg har også ringt Basil og fortalt dette."

Rektorens og kontaktlærerens holdninger til situasjonen reflekterte det som jeg fikk inntrykk av at var en gjennomgående opptatthet av likhet og normalisering i hvordan de forholdt seg til elevene, samt en genuin omtanke og omsorg. Samtidig kommer det fram at det ikke alltid er tydelig hvordan man skal håndtere situasjoner som dette, men at det er noe som kan snakkes om og diskuteres. Kontaktlæreren var her opptatt av at både klassekamerater og andre lærere skulle fortsette som vanlig, og ikke ta opp hendelsen med Basil med mindre han selv ønsket

det. Dette ble videre fulgt i praksis, for eksempel da det skulle komme noen politikere til skolen i forbindelse med Basils situasjon. Da elevene spurte hvorfor de skulle få besøk, svarte lærerne unnvikende, og sa noe som at politikerne ønsket å se hvordan det var på skolen, framfor å si den egentlige grunnen. Dette kan minne om Gullestad (1989) sin teori om underkommunisering av forskjell for å holde på den forestilte likheten. Ved å overse eller å la være å snakke om Basils situasjon og den nylige hendelsen, kan de forskjellige partene (Basil, medelevene, lærerne) opprettholde samhandlingen og en forestilt likhet. Dette er noe som gjerne også kan ses ved en senere anledning;

To dager senere er det skidag, og Basil og Ian (som er i en tilsvarende situasjon) viser seg for første gang siden hendelsen som nå er et par dager siden, til tross for at situasjonen fortsatt er svært usikker. Når vi kommer frem til rasteplassen på skituren setter Basil og vennene hans seg ned sammen. De sitter i snøen og prater om hverdagslige ting og spiser matpakke og deler godterier. Martin ber om å få telefonnummeret til Basil, og Basil gir ham det. Basil spør så Kjetil om han har nummeret hans. "Ja, kontaktlærer trengte det jo når han skulle ringe til deg og fikk det av meg," svarer Kjetil. Nå tar også flere av de andre klassekameratene opp telefonene sine og begynner å utveksle mobilnumre og sørger for at alle har hverandre sitt nummer. Kjetil spør om han kan få ta et bilde av Basil. "Bare hvis jeg ser bra ut!" svarer han. En annen vil ta bilde av Ian, men han mener han ikke ser ut på håret, så det er best å vente til de er tilbake på skolen eller i bussen. Andreas, som tidligere har vært uvenner med Ian, ser ut til å nå komme overens med ham, og det er første gang jeg har sett dem utveksle vennlige ord. De sitter alle og ler og koser seg og snakker om hverdagslige gutteting som spill og fotball.

I likhet med de andre skoledagene (bortsett fra enkelte samtaler) etter raidet på mottaket virker det som om ingen snakker om verken hendelsen eller Basils forverrede situasjon. Dette til tross for at alle vet om den. Når Kjetil sier at han ga Basils telefonnummer til kontaktlæreren, refererer han til da kontaktlæreren et par dager siden ringte Basil i forbindelse med hendelsen (Basil var på det tidspunktet ikke kommet på skolen igjen). Kjetil kommer dermed indirekte inn på temaet, men forfølger det ikke. Samtidig var det første gang jeg så barna ønske å ta bilde av hverandre, og det var her kun rettet mot Basil og Ian. Jeg har heller ikke observert dem utveksle telefonnumre før, og også dette var hovedsakelig rettet mot Basil og Ian. Den plutselige interessen for bilder og telefonnumre peker i dette tilfellet gjerne på en frykt for en eventuell deportering og å miste kontakten med Basil og Ian, noe som gjengjeldes. Her kan man altså se flere implisitte og indirekte referanser til hendelsen uten at

noen snakker om den. Dersom man ser dette i lys av teorier om likhet som likeverd, kan det tolkes som en form for underkommunisering av forskjell (Gullestad 1989). Samtidig snakker de om hverdagslige tema og ting de har til felles, og fremhever slik likhet mellom seg, om enn ubevisst.

Jeg mener at man kan finne et tydelig fokus på framheving av likhet og underkommunisering av forskjell på Fjogtun skole, både blant lærere, medelever og barn av irregulære migranter selv. Dette samsvarer med Lidéns (2001) studie av to barneskoler i Oslo hvor hun finner en tendens til å fokusere på det elevene har til felles, og å underkommunisere mulige forskjeller i tilknytning til elevers bakgrunn og religion, og at en slik skaper, og inkluderes i, et fellesskap. Som vist mener jeg dette også kan være av positiv betydning for barn av irregulære migranters hverdag, men som Gullestad (1989) påpeker fører ikke likhetsidealet nødvendigvis til inkludering, noe jeg nå vil se nærmere på.

Når man er “for forskjellig”

Selv om en gjerne opplever en mer lik og likeverdig hverdag på skolen, er det likevel i følge Gullestad (1989) grense for hvor langt man kan strekke forestilt likhet. Jeg vil her trekke inn et eksempel hvor en irregulær familiefar kan ses å ha havnet utenfor denne grensen;

Yemane beskriver hverdagen som krenkende. Han forteller at da barnet hans gikk i barnehagen var hun den eneste med afrikansk bakgrunn, men de hadde ikke fortalt noen at de var irregulære. En dag, etter at det hadde vært mange saker i media om støtte for irregulære tenkte han at det kanskje kunne hjelpe dem om han fortalte om situasjonen deres til noen. Han åpnet opp om situasjonen sin til Morten, en av foreldrene i barnehagen, som han hadde stor tillit til. Yemane fortalte blant annet at han ikke hadde papirer og risikerte å bli kastet ut av landet. Det viste seg at ordet spredte seg raskt, og han er skuffet over at den overnevnte faren ikke holdt Yemanes fortrolighet til seg selv. Han sier at alle nå vet om situasjonen hans, og andres tillitt til ham og familien har sunket etter denne hendelsen. Mortens barn kommer for eksempel ikke lenger på besøk til Yemanes datter. ”Jeg ønsket og trengte hjelp”, forteller Yemane, ”men de valgte heller å støte meg bort. Og selv om de fleste nå visste om situasjonen vår var det bare noen få som kom med trøstende ord.”

I dette caset ser vi ikke noen strategi for å fremheve likhet eller underkommunisere forskjell, men gjerne snarere en taktikk hvor individer, her andre foreldre, unngår å samhandle med personer som Yemane som er ”for forskjellige” og når forstilt likhet ikke lenger er mulig

(Gullestad 1989). Gullestad (1989: 117) peker på at ”fred og ro” gjennom unngåelse av konflikt er en sentral verdi i Norge. Når forskjeller blir for store vil partene dermed unngå hverandre og trekke seg tilbake framfor å konfrontere hverandre. Når dette skjer etableres det ifølge Gullestad (1989: 117) sosiale grenser, eller som hun kaller det, ”symbolske gjerder”. Denne strategien blir gjerne tatt i bruk før en har fastslått en viss likhet eller når denne likheten ikke lenger kan vedlikeholdes, som kan være tilfellet ved avsløringen av Yemanes irregularitet. I tilfeller hvor mine informanter følte at de ble sett ned eller ignorert av andre foreldre, svarte de også selv gjerne med å unngå disse foreldrene. På denne måten blir etableringen av symbolske gjerder en gjensidig prosess som begge parter bidrar til (Gullestad 1989). Som tidligere nevnt så er Gullestads studie av forskjeller i forbindelse med likhet som likeverd gjerne først og fremst tilknyttet områder som kultur, verdier og levesett. I dette tilfellet kjente foreldrene allerede Yemane, en hardtarbeidende familiefar, og det var ikke forskjeller knyttet til kultur eller personlige verdier som genererte de ’symbolske gjerdene’. Her var det avsløringen av Yemanes status som irregulær som gjorde at han ble for annerledes og som førte til en endring i den sosiale samhandlingen, hvor andre foreldre gjerne reagerte med å ekskludere ham. Bruken av symbolske gjerder gjennom avstandsskaping fører til at en ikke trenger å direkte avvise noen, samtidig som man heller ikke trenger å samhandle med dem som er ulike (Gullestad 1989: 119).

På Fjogtun skole, som generelt under mitt feltarbeid, får jeg inntrykk av at barnas juridiske status ikke blir en tydelig forskjells- eller identitetsmarkør på skolen. Dette betyr ikke at barn av irregulære migranter alltid fremstår som like, eller at andre former for forskjell ikke fremheves. Lærere uttrykte at forskjeller på skolen i større grad var basert på språk, mer enn hvor man var fra eller hvilken juridisk status man hadde. Dette er også noe som blir tilfellet i caset med Tabassum. Flere av mine informanter, spesielt av dem som ikke gikk på Fjogtun, fortalte meg om ekskludering og mobbing på skolen, og om å ikke bli invitert på besøk hos andre. Likevel er dette ofte på bakgrunn av annet enn juridisk status. Hadia, som ikke går på Fjogtun, forteller om utestenging og mobbing, fysisk vold, og grupperinger basert på om man er ”norsk” eller ”utlending”. Med andre ord, mens noen kan ses som å være inkludert og like, betyr ikke dette at det nødvendigvis skjer for alle, alle steder og til alle tider. Og selv om de inkluderes som barn av irregulære migranter, kan de fortsatt ekskluderes på andre grunnlag, som her at Hadia ikke ble ansett som norsk. Betyr dette at likhetsidealet ikke er anvendbart her, eller at de anses som “for forskjellige”? Det må også nevnes at likhet ikke nødvendigvis er et ideal hos alle (Vike et al. 2001). Gullestad (1989: 119) peker på at likhet som likeverd i

Norge innebærer en tankegang som gir rom for at man på samme tid kan ha likeverd og likhet stående som idealer i forgrunnen, og et samfunn som er hierarkisk og klassesdelt, også i personlige menneskelige relasjoner. I en forlengelse av dette peker Seeberg (2003) på at likhetsfokus ikke nødvendigvis fører til inkludering i skolen. Seeberg (2003: 186) fant en sterk tendens til å akseptere forskjeller på skoler i Nederland, som hun mener fører til at det er større sjanse for at “den andre” bli inkludert som den er, enn i Norge. På norske skoler mener hun at forskjeller i større grad blir behandlet gjennom enten homogenisering og assimilering eller ekskludering. På denne måten kan idealer om likhet som likeverd ikke bare føre har mulighet til å føre til inkludering, men også *ekskludering*.

På Fjogtun skilte elever gjerne mellom elever ut fra hvilke klasse de gikk i, det være en parallellklasse eller IK. Dette kan gjerne komme av at de til tross for irregulær status har samme tilgang til skole, både formelt og i stor grad reelt, og at lærere og elever i samhandling og organisering fokuserer på likhet, noe som bidrar til at en kan delta i skolehverdagen på lik linje med andre elever. Dette er ikke en selvfølge overalt. Som nevnt i forrige kapittel fant Hengen (2013: 23) at hennes irregulære informanter selv skilte mellom seg selv som gruppe og andre elever, mellom “oss” og “dem” basert på juridisk status. Dette mener hun viser til elevenes følelse av manglende tilhørighet på skolen eller i klassen, som kan være tilkoblet manglende rettigheter. De irregulære elevene mente at deres situasjon skilte dem fra de andre elevene, hvor de følte seg utenfor og litt usynlig (Hengen 2013: 25). Hun fant at lærere ofte behandlet barn av irregulære migranter annerledes, men som regel da ut av velvilje og respekt for deres vanskelige situasjon (Hengen 2013: 26). Dette var for eksempel i forbindelse med læreres registrering av fravær, som jeg tok opp i forrige kapittel. Andre eksempler Hengen (2013: 26) trekker fram er hvordan noen lærere ikke krevde at irregulære elever hadde gjort like mye skolearbeid som andre, og ikke hang opp bilde av irregulære i klasserommet. Irregulære migranter i Sverige kan i følge Hengen (2013: 27) på grunn av sin situasjon ikke fullt ut få samme tilhørighet i skolen. Dette spesielt da de ikke har personnummer eller pass, noe som gjør at man ikke kan bli med på klassereiser, dra på ferie og skaffe lånekort.

I dette kapitlet har jeg utforsket barnas situasjon og hverdag *på skolen*. Det at de eventuelt framstår som like og deltar på lik linje med andre elever på skolen, betyr ikke at dette gjelder utenom skolen. Både lærere og elever har påpekt at selv om de irregulære har mange klassekamerater på skolen er det gjerne sjeldent de er med dem på fritiden. En lærer mente at det gjerne kunne være at noen foreldre anså mottaket for skummelt og langt borte, og at det da var større barriere for å sende barna dit. Sett i lys av Gullestads (1989) teorier om symbolske

gjelder vil jeg hevde at barnas kontekst kan være av stor betydning for samhandlingen, hvor man unngår dem man anser som ”for forskjellige” og likhet slik blir mer tilknyttet bestemte miljø (Gullestad 1989: 119). Mine informanter står i en særstilling hvor de i løpet av dagen er innenfor to svært ulike miljø; skolen og asylmottaket. Når de er på Fjogtun skole som alle de andre elevene, gjør det samme, og virker relativt like, er det med andre ord rom for samhandling og inkludering. Hjemme på mottaket derimot, i et annet miljø og utenfor skoleområdet blir det vanskeligere å opprettholde denne forestillingen om likhet, og man blir ofte gjerne ”for forskjellig”. På skolen er de først og fremst elever og i stor grad like, mens på mottaket blir de gjerne i større grad irregulære migranter og slik også for forskjellige, både for andre men også gjerne seg selv. Som jeg vil se mer på i senere kapitler kan skolen nettopp være en friarena hvor de kommer bort fra situasjonen som irregulær migrant og kan tenke og gjøre andre ting.

”Vi har vanlig liv”

Når Hadia blir spurt om hvordan det er å bo på mottak svarer hun: ”Jeg føler ikke vi bor på mottak, vi har vanlig liv”. Safara sier seg enig, og sier de lever som vanlig. Etter litt legger Hadia til ”Kanskje for mamma..” og antyder at situasjonen kanskje er hardere for moren enn henne selv.

Når Hadia og Safara prater sammen kunne man tro at de var som alle andre tenåringer. De prater om hverdagslige ting som gutter, skole og sminke. Likevel kan de fortelle om hvordan deres livssituasjon til tider er utfordrende, og at familien går og håper på å en dag få opphold. Hvordan kan Hadia på en side fortelle om aller utfordringene med å være irregulær, og på den annen side si at hun føler seg normal, og som andre tenåringer?

Når jeg snakker med Jawid på 18 år, som jeg presenterte i kapittel 2, virker han sløv og han har vanskelig for å fullføre setninger. Han har en ganske annen holdning til livet på mottak og som irregulær enn Hadia:

”Livet på mottak er litt vanskelig, fordi du kan ikke sove, og det er ingenting å gjøre.. Vi får for eksempel kun 250 timer skole. Men vi trenger å gå på skolen i lang tid. Jeg sitter hjemme uten å gjøre noe, bare spise og sove, det er kjedelig. (...) Hovedtingen er at skole er bedre. Spesielt om ingenting er planlagt. Det viktigste er at du må i alle fall få en studere, få en sjans! Med 250 timer kan du gjøre ingenting. Tid er ubrukelig. Tiden sløses bare, er ubrukelig. Sitter og sover hele tiden.. Jeg må gjøre noe. Mange her er uten jobb, uten noe å

gjøre, bare legger seg.. Man burde ha noe for å holde dem opptatt, som jobb eller skole. (...) De burde holdes opptatt. Jeg fikk kun to måneder med norskkurs, nå skal jeg på et to måneders kurs med byggfag. Jeg har tatt et kurs i informasjonsteknologi også i en måned. Men du lærer ingenting av så kort tid. Jeg tror ikke to måneder er nok for noe slikt. Burde hatt seks måneder minst!” Jeg spør Jawid hva som kunne hjulpet ham, forbedret situasjonen hans. *”Det beste er skolen. Videregående, universitet eller noe sånt slik at du i alle fall kan gjøre noe. Det er bedre å miste tid slik, enn for eksempel å vente i fem, seks, fire år uten noe. På den tiden kan du bli ferdig med alt, som skole, og bli nyttig for landet.*

Jawid uttrykker flere ganger hvor viktig skole er for å holde seg opptatt, og det virker som om dette er det viktigste aspektet for han, selv om han også påpeker verdien i å ha en utdanning; *”Språk kan læres av seg selv, så det er ikke det viktigste, men skole er viktigst for å ha noe å gjøre. (...) Hvis du drar hjem bør du i alle fall ha utdanning da. Det er OK hvis du kan gå på skole, bli holdt opptatt. (...) Her har du ingen plan og ingen mulighet.*

Her skildrer Jawid en hverdag som er alt annet enn normal. Hadia får gå på skolen hvor hun får venner, lærer språk og andre kunnskaper, deltar i forskjellige aktiviteter og får lekser, mens Jawid ikke denne muligheten. En vesentlig forskjell mellom Jawid og Hadia, er at Jawid kom til Norge som enslig, mens Hadia bor med familien sin, noe som kan ha flere konsekvenser. Dette er likevel ikke noe Jawid nevner noe om. Det han er opptatt av er at *”Livet i mottak er litt vanskelig, fordi kan ikke sove, ingenting å gjøre.. (...) Sitte hjemme uten å gjøre noe, spise, sove er kjedelig. Bare vente på svar.”*

Jawid er i stor grad opptatt av er at han ikke får gå på skole. Skole er det aller viktigste mener han, først og fremst for å holde seg opptatt og gjøre nytte av tiden man er her, men også for framtiden, enten den er i Norge eller et annet land. Når jeg møter irregulære hvor noen går på skole og andre ikke, får jeg inntrykk av at dette likevel ikke er det eneste skole er viktig for. Når jeg snakker med Hadia og venninnene hennes blir det mye skolesnakk, selv om det også er mye fokus rundt negative aspekter med skolen som mobbing. Det at hun går på skole er likevel med på å sette henne i samme situasjon som hennes norske klassekamerater, med de aktiviteter, lekser og erfaringer det innebærer. Skole var et tema som irregulære under mitt feltarbeid snakket mye om, gjerne uoppfordret seg imellom. Og som så mange andre av mine informanter klaget de over mengden lekser og sa ofte at de snart måtte hjem for å øve til prøve eller liknende. Mens Hadia får noe å fylle den ellers ganske meningsløse ventetiden med, går Jawid rundt og bare venter uten å ha denne muligheten til å distrahere seg eller holde

seg aktiv. Han peker på nettopp det at han er uten plan og uten muligheter, noe som minner mye om mine voksne informanter, og står i stor kontrast til de barna og ungdommene som går på skolen slik som Hadia. Det at Hadia mente hun følte hun hadde et normalt liv til tross for utfordringene som irregulær, kan på denne måten kanskje henge sammen med at hun har like skole- og utdanningsmuligheter som andre og inngår i mulige likhetsprosesser tilknyttet skolegang. Her kan også lærernes fokus på likhet og det å gi alle en normal hverdag, være en viktig bidrager. Samtidig peker Hadia på at situasjonen nok ikke er den samme for moren, som i likhet med Jawid nok har en mye mindre “normal” hverdag.

Avslutning

Jeg har vist hvordan likhet som likeverd er en mulig måte å forstå det som skjer i samhandlingen mellom barn av irregulære migranter, medelever og lærere. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å forstå hvordan personer på skolen forholder seg til irregularitet og de tilfeller hvor irregularitet blir særlig framtrepende. Jeg vist hvordan en måte å forstå samhandlingen mellom irregulære, medelever og lærere kan knyttes til en tankegang om likhet som likeverd, og tilhørende taktikker og underliggende motivasjoner. Jeg har pekt på hvor opptatt mange lærere var av like muligheter for alle skolebarna og hvordan de jobbet mot dette, og hvordan elever gjerne underkommuniserer forskjell og framhever likheter. Til slutt har jeg også pekt på at forestilt likhet har sine grenser, og at likhetsidealet også kan føre til ekskludering og avvisning som familiefaren Yemane fikk oppleve. Dette er noe som kan skje utenfor skolearenaen, men også på skolen, som kanskje i stor grad kan være tilfellet for Hadia. Gullestads teorier om likhet i Norge kan være en nyttig innfallsvinkel for å bedre forstå hvordan man forholder seg til irregularitet som en forskjell i skolen. Dette betyr ikke at likhet alltid er en styrende faktor for handling. Det kan for eksempel være at Tabassum ertet Fabians uttale bare for gøy, eller at Basils venner unngikk å snakke om politiraidet bare fordi de ikke visste hva de skulle si. Likhet kan likevel være et viktig inntak for å forstå denne samhandlingen i norsk kontekst.

Kapittel 4. Familieliv

Jeg sitter er hjemme hos familien Shamon og prater med Marat. Mens Alice lager mat på kjøkkenet er de tre barna i stuen med oss. Spedbarnet ligger i sengen sin, treåringen tusler rundt, og den eldste, Dinara som går i tredje klasse, sitter og gjør lekser. Jeg har tidligere spurt Marat om hvordan situasjonen er med språk, og om Dinara får morsmåloplæring. Han har fortalt meg at hun ikke får tilbud om det. I lys av dette forteller han meg at han og kona kan lese litt arabisk, men ikke skrive noe særlig. Plutselig har vi oppmerksomheten til Dinara som en god stund har holdt på med sitt eget. Hun kommer bort til oss og smiler mens hun litt lattermildt skyter inn at "noen ganger må jeg hjelpe pappa å skrive, for eksempel sms!" Marat, som alltid virker veldig tålmodig og rolig, snur seg mot henne og svarer litt snurt og brydd på norsk at "vi snakket om arabisk, ikke norsk!"

I dette kapitlet ønsker jeg å analysere ulike dynamikker og prosesser vi kan finne i dette caset; hva ligger til grunn for uttalelsene og reaksjonene, og hvordan er de forbundet med mer generelle samfunnsprosesser? Et overordnet fokus vil være rettet mot å undersøke hvordan irregulær status i kombinasjon med barns status som skoleelev virker inn på familierelasjoner.

Med utgangspunkt i en kritisk fenomenologi vil jeg her utforske relasjonen mellom det juridiske og sosiopolitiske og det erfarte (Willen 2007) i tilknytning til familieliv. Ifølge Willen (2007) påvirker ikke statusen som irregulær migrant bare deres fysiske og strukturelle verden, men den også kan vende innover i individet og ens måte å være i verden. Jeg vil her se på hvordan irregulære migranters situasjon kan få betydning for forelderrollen. Samtidig vil jeg også undersøke hvordan irregulære status ikke bare er av betydning for individet men også kan påvirke nære og sosiale relasjoner innad i familien (Willen 2007). Jeg ta i bruk Bourdieus (1996) teori om symbolsk kapital og andre former for kapital, samt Hages (2003) lesning av ham, som et analytisk inntak for å få tak på dette bestemt aspektet ved hverdagslivet. Her vil jeg komme inn på områder som ikke kun er spesifikt knyttet til irregulære migranter. Som nevnt i innledningskapitlet vil regulære migranter ofte ha mange fellestrekk med personer som ikke er irregulære, for eksempel andre migranter og innvandrere i Norge. Akkumulering av kapital vil i følge Bourdieu (1996, 2003) være knyttet til klasse og for eksempel migrasjon. Mye av det jeg utforsker i dette kapitlet vil derfor også være relevant for andre mennesker enn irregulære migranter, men dette er viktige elementer som må tas i betraktning dersom man vil forstå deres hverdagsliv. Samtidig vil jeg også argumentere for at aspekter ved irregulær status skaper visse barrierer for akkumulasjon av ulike former for kapital, noe som videre

forsterker den generelle endringsprosessen i relasjonen mellom foreldre og barn. Irregulær status kan på denne måten bidra til en forsterket og mer formell ekskludering som andre gjerne ikke opplever. For å forstå dette vil et fokus i dette kapitlet være hvordan irregularitet kan erfares ulikt (Willen 2007) for voksne og barn gjennom ulik grad av inkludering og ekskludering. Jeg vil vise hvordan akkumulering av ulike former for kapital er sentralt for utøvelsen av forelderrollen. Her vil jeg spesielt utforske utfordringer irregulære foreldre kan oppleve i forbindelse med forelderrollene som forsørger, lærer, oppdrager av samfunnsmedlemmer og som å gi trygghet. Samtidig vil jeg vise hvordan symbolsk kapital kan forstås som essensielt for et verdig og meningsfullt liv, samt være av stor betydning for hvordan en opplever og håndterer hverdagen som irregulær migrant.

Man finner i dag større generelle globale endringer i relasjonen mellom voksne og barn. I dette kapitlet vil jeg ta noen aspekter ved hverdagslivet til en irregulær migrant som kan føre til en videre utvikling av slike tendenser i forelder-barn relasjonen. Her vil det være mye som også vil gjelde for andre migranter og minoriteter, men som jeg vil vise kan sies å gjerne forsterkes av den irregulære statusen. Samtidig vil det være elementer, som frykt og usikkerhet, som vokser mer spesifikt ut av det å leve som irregulær, selv om det også kan være relevant for andre som for eksempel søker om asyl.

”Irregulære” familier

Som nevnt i kapittel 1 kommer familiene fra feltarbeidet mitt fra forskjellige land, med forskjellige bakgrunner og ulike situasjoner. I de fleste familiene hadde alle medlemmene utreiseplikt, men det var også for eksempel en familie hvor faren hadde endelig avslag, mens kone og barn hadde oppholdstillatelse. Det at et familiemedlem ikke har lovlig opphold i landet vil likevel ofte føre til en svært spesiell og vanskelig situasjon for hele familien, med store konsekvenser for både barn og ektefeller selv om de gjerne ikke er irregulære migranter selv. De aller fleste familiene bodde på mottak, og fleste familiene bestod av mor og far og to-tre barn, mens et par også var alenemødre, og noen hadde flere barn. Mens noen foreldre hadde ingen utdanning, var andre foreldre høyt utdannet og hadde hatt en god og respektert jobb i hjemlandet. I en annen familie kom faren først til landet, hvor kone og barn kom noen år senere. Et annet par møttes først i Norge, hvor de senere fikk barn. I et par familier er noen familiemedlemmer fortsatt i hjemlandet. Alle familiene hadde bodd i Norge i tre eller flere år, for det meste rundt fem år, mens noen har vært her så lenge som opp til tolv år. Mange av familiene jobbet fortsatt med saken sin, hvor de betalte advokater, sendte inn formelle klager

og brev, og forsøkte å samle inn mer bevis på at de trengte beskyttelse. Noen tok saken også til retten, og mange av familiene har hatt saken sin i media.

Det å være forelder innebærer et ekstra press på irregulære migranter, da de ofte har ansvar for et eller flere barns liv og framtid som også er i samme. Marat fortalte meg for eksempel at han ikke ønsket å jobbe svart på grunn av faren for å ødelegge for sjansene for opphold, noe han ikke ønsket å risikere, ”*i alle fall ikke når jeg har barn jeg har ansvar for*”. Han uttrykte ofte bekymring for barnas velferd, og deres oppfatninger av livssituasjonen. Familielivet blir ikke bare påvirket av å leve som irregulær migrant, men også det at det er forskjellige rettigheter for barn og voksne. Sentralt her er særlig skole og utdanning, hvor barna (i alle fall dem under 16 år) får mulighet til å ta del i samfunnet og sosiale arenaer på en helt annen måte enn foreldrene. Samtidig kan møter med skolen og klassekamerater generere spørsmål om egen situasjon og føre til at barn får vite om familiens irregulære status og hva det innebærer, noe flere foreldre prøver å holde skjult eller underkommunisere ovenfor de yngre barna.

Generelle endringer i relasjonen mellom voksne og barn i dag

Distribusjonen av autoritet mellom forskjellige aldergrupper har endret seg over årene (Lee 2001:8 i Heggli et al. 2013: 12). Ifølge Alanen (2001: 21) vil endringer tilknyttet barns rolle eller betydning nødvendigvis føre til endringer hos voksne. ”What each of them is (a child, an adult) is dependent on its relation to the other, and change in one is tied to change in the other” Alanen (2001: 21). Foner og Dreby (2011: 549) mener at voksen-barn relasjoner stadig er i endring, og avhengig av kontekst: “Relations between the generations are not fixed or static and take new twists and turns over time as tensions rise and fall in response to changed circumstances and situations (see Gilbertson 2009)”. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan statusen som irregulær migrant kan fungere som en omstendighet eller situasjon som kan føre til nettopp slike endringer.

Mens det å være voksen før var en tilstand preget av personlig stabilitet, en modell som barn kunne strebe etter, er dette ifølge Lee (Lee 2001:8 i Heggli et al. 2013: 12) og Lidén (2001: 69) blitt destabilisert, hvor barn nå har fått større medbestemmelse og fokus i både samfunnet og familien. Dette er noe som Gullestad (1989) sin litteratur om barns posisjon i Norge, som jeg var inne på i kapittel 2, viser at kan være særlig gjeldende i Norge. Ifølge Lidén (2001: 69) blir voksnes autoritet over barn begrunnet ut fra den forskjell det er mellom dem av forståelser, erfaringer og hvordan de betrakter verden. Lidén (2001: 69) mener at denne

autoriteten, som i stor grad er legitimert på grunnlag av kunnskap, i dag blir utfordret, og at det stilles spørsmål ved forestillingene om forskjellen mellom barn og voksne. Nye medier og teknologier gjør at barn i dagens samfunn kan oppnå kunnskap og få nye opplevelser på egen hånd. Dette fører til at det tidligere kunnskapsmonopolet til voksne og skole i dag står svakere. Samtidig peker Gullestad (1989: 255) på en økende individualisering gjennom at barn og ungdom stadig opplever mer sammen med venner, og deltar på arenaer som skole, kjøpesentre og frivillige organisasjoner uten foreldre. I tillegg til dette tilegner barn mye kunnskap og erfaringer gjennom praktiske oppgaver og ansvar, samt deltakelse i lokalsamfunnet, mediaverden, reiser, organisert virksomhet og sosiale nettverk. Disse forskjellige prosessene har i følge Lidén (2001: 69) vært med på å endre barns status som person. Ifølge Lidén et al. (2011: 139) kan også noen barn "gå inn i de delene av foreldrerollen som foreldrene ikke makter å fylle".

Med andre ord finner man i nyere tid en global endring i relasjonen mellom voksne og barn, som gjerne står spesielt sterkt i Norge. Barn har i dag mer individualitet, kunnskap og erfaringer enn før, og kan på disse områder konkurrere med voksne om legitim autoritet (Gullestad 1989) (Lidén 2001). Hvordan relaterer dette så til irregulære migranter? Eastmond (2010: 96) skriver for eksempel at "Ansvar används ofta som ett nyckelbegrepp när det gäller att dra gränsen mellan vuxna och barn", og mener at denne grensen noen ganger kan bli litt utydelig for asylsøkende foreldre da de "känner sig begränsade i sitt ansvarstagande".

Forelderskap og irregularitet

Endringer i relasjonen mellom voksne og barn blir spesielt relevant for forelder-barn relasjonen. Jeg vil påstå at irregulære migranter omfattes av de samme globale eller generelle endringene som allerede nevnt, men vil vise hvordan de muligens blir ekstra forsterket, eller opplever videre endringer.

Her vil jeg se på voksne og barns ulike rettigheter som irregulære og konsekvenser av dette. Eastmond (2010: 87) peker på et viktig dilemma for foreldre under asylprosessen, hvor det stilles større og nye krav til dem som foreldre, samtidig som deres status som asylsøker begrenser deres handlingsrom. Dette er noe jeg vil vise at gjerne står enda sterkere hos irregulære migranter, ved å utforske forelderroller som gjerne blir enda viktigere, men også vanskeligere, når man er irregulær. Migranter med lovlig opphold (eller avventende på svar) vil i følge Jackson (2002: 78) gjerne møte mange av de samme problemer og hindringer som irregulære immigranter, som diskriminering, kulturforskjeller, fordommer, rasisme,

språkvansker, og vansker med å få seg jobb og utdanning. Mange forblir marginaliserte og maktesløse, delvis på grunn av mangel på rette arbeidsferdigheter og lokale språkkunnskaper så vel dårlig fysisk og psykisk helse. For eksempel peker Berg (Berg 2012:29 i Weiss 2013: 38) på at asyløkere mister kontroll over viktige livsområder, deriblant rollen som beskytter og forsørger av familien. Jackson (2002) mener likevel migranternes utfordringer kan forsterkes av irregulær status, noe jeg vil se nærmere på. Flere av mine informanter møtte utfordringer i forbindelse med økonomi, språk og kunnskap, men i motsetning til mange andre migranter var dette ikke kun sosiale og kulturelle utfordringer men også lovfestede begrensninger som at irregulære ikke får arbeide eller få norskundervisning. Samtidig kan statusen som irregulær migrant også føre til nye ekstra utfordringer tilknyttet det å leve med en usikker hverdag og framtid.

Det eksisterer ingen universell definisjon av forelderskap, da det finnes mange forskjellige forestillinger om hva en god forelder er rundt om i verden (Eastmond 2010: 92 og Montgomery 2008:104). Selv om begrepet “forelder” er veldig komplisert, og avhenger av kontekstuelle forståelser av familie og slektskap, mener Goody at man likevel kan identifisere noen gjennomgående forelderoppgaver (Goody 1982 i Montgomery 2008: 104). En av disse er “nurturance”, som i følge Montgomery (2008: 106) er et stort og omfattende emne, som handler om både de mest grunnleggende fysiske nødvendigheter som mat og husly, men også sosial reproduksjon; “(...) parents must also bring up children who fit into society and become active members within it” (Montgomery 2008: 106). I tillegg til å mate og oppdra barn peker Cucchiari på at forelderskap også handler om beskyttelse (Cucchiari 1981: 35 i Holy 1996: 11). Det er disse sidene ved forelderskap jeg vil utforske i dette kapitlet, selv om det å være forelder selvfølgelig er mye mer flersidig og omfattende enn dette. Forelderrollene er tradisjonelt sett ofte forskjellige for kvinner og menn. Det er i dag gjerne et mindre sterkt skille på dette området, men jeg fant under mitt feltarbeid at fedre for eksempel gjerne hadde en tendens til å fokusere mer på sider ved forsørgerrollen, og mødre på omsorgsrollen, når vi snakket åpent om hverdagslige utfordringer. Likevel snakket de fleste om mange forskjellige områder tilknyttet forelderrollen mer generelt, noe som kan ha sammenheng med nettopp hvordan den irregulære statusen virket såpass begrensende på foreldres handlingsrom.

Det finnes selvfølgelig andre mulige faktorer som kan være av stor betydning for foreldres utøvelse av roller og relasjon til sine barn, som psykologiske effekter av eventuell krig, forfølgelse og flukt (Jackson 2002: 78), som jeg ikke vil gå inn på her.

Forsørgerrollen: arbeid og økonomisk kapital

En sentral rolle for foreldre er forsørgerrollen (Montgomery 2008). Denne er gjerne ofte i størst grad tilknyttet fedre, og det var ofte fedrene som var spesielt opptatt av utfordringer knyttet til arbeid og økonomisk kapital. Likevel, da flere mødre var alene med sine barn i Norge, og i tilfeller hvor økonomi ofte var spesielt utfordrende, ble denne rollen minst like viktig for mødre. Det å gå fra asylsøker til å få endelig avslag er av stor betydning for familiens økonomi, hvor foreldrenes basisbeløp nesten halveres. Mens asylsøkende ektepar eller samboende mottar 5360 kr i måneder, reduseres dette beløpet til 3140 kr.

(Utlendingsdirektoratet 2012) Barnebeløpene varierer ut fra barnets alder, men blir ikke nedkuttet ved endelig avslag. Foruten at man får pengestøtten kuttet, er en eksplisitt konsekvens av å være irregulær at en ikke har tillatelse til å arbeide. For personer som har søkt om asyl og har midlertidig arbeidstillatelse gjelder den bare inntil 6 måneder og ” hvis du får endelig avslag på asylsøknaden i mellomtiden gjelder ikke arbeidstillatelsen din, den bortfaller ved utreisefristen i det endelige avslaget” (Utlendingsdirektoratet 2010). Det var et par av mine informanter som tidligere hadde hatt skattekort og fast jobb, men som senere hadde mistet dette. Mens de før hadde blitt automatisk tilsendt skattekort ble det slutt på dette etter en rutineendring i Skatteetaten (2011). De fleste voksne informantene mine uttrykte at de var ivrige etter å arbeide, og gjerne hadde fått seg jobb, men manglet arbeidstillatelse for å realisere dette. Det finnes personer som jobber svart, men som nevnt tidligere i kapitlet var dette noe som for eksempel Marat gjerne unngikk spesielt av hensyn til sine barn. Det er også nettopp forbudet mot arbeid, sammen med utdanning, som mange av mine voksne informanter pekte på som et av de største problemene i deres hverdagsliv. For foreldre som Marat var det hardt å ikke kunne tilby Dinara det samme som venninnene hennes;

“Dinara ønsker å gå på badeland og lekeland, men vi har ikke råd til det så ofte. Jeg prøver å foreslå å dra til et nærmere og billigere basseng, men Dinara vil der vennene hennes går og sier 'De i klassen går på [et populært badeland]'. Vi ender opp med å si mye nei. Jeg er redd dette vil endre hennes forhold til oss, at hun ikke stoler på oss til slutt. Og det er vanskelig at hun skal sitte så mye hjemme.”

Dinara får ikke alltid bli med på alle aktivitetene venninnene hennes drar på, og Marat forteller meg at penger alltid er et problem når hun skal i barnebursdag. Marat synes det er trist at hun ikke får de samme mulighetene, samtidig som han bekymrer seg for hva det gjør

med hennes forhold til dem som foreldre. Dette er en utfordring som opptar Eastmond (2010: 96): ”Det kunde kännas tungt att neka sina barn sådant som för deras kamrater var självklart och normalt”. Som jeg var inne på i kapittel 3 hadde barna jeg snakket med ofte gode venner på skolen, men det var ikke like ofte at de var med klassekameratene etter skoletid. Dette var noe som også gjaldt for Dinara. Dette kan komme av mange forskjellige grunner, hvor noen mente det kanskje kunne være mottaket som var avskrekkende. Det at barn som Dinara ikke alltid har råd til å være med på aktiviteter, kan kanskje være en bidragsyter til denne ekskluderingen, og manglende økonomisk kapital får i stor grad sosial betydning. Mens jeg i kapittel 3 viste hvordan barna kan bli inkludert på skolen gjennom likhetstankegang og like muligheter, kan økonomisk utilstrekkelighet være mer begrensende for barnas muligheter utenom skolen hvor dette blir viktigere. Vike et al. (2001: 19) peker på at forhandlinger om likhet i dag er i større grad knyttet til konsum. Selv om de fremhever dette i forbindelse med måter å være forskjellig, blir det for eksempel i Dinaras tilfelle viktig å være lik. Penger og konsum er i dag sentralt for å framstå som lik andre, å ha samme klær og leker som andre barn, samtidig som det er sentralt for like muligheter, for eksempel i forbindelse med fritidsaktiviteter som i Dinaras tilfelle. En ungdom fortalte meg at han brukte mye penger på å kjøpe dyre klær slik andre ikke skulle se han var asylsøker, men *“tro jeg er av dem”*. Andre barn jeg møtte kunne ikke lenger gå på håndballtrening fordi skoene var blitt for små, eller det var for langt å reise til trening med buss. Transport var et problem for mange, spesielt da mange bodde i områder med lite kollektivtilbud og som oftest uten egne transportmidler. I de senere årene har barns fritidsaktiviteter i Norge generelt blitt mer organisert og tilknyttet idrettslag og andre tilrettelagte aktivitetstilbud, hvor barn i mindre grad er ute i nabolaget på egenhånd (Gullestad 2002a: 256). Dette gjør at både transport og penger er blitt mer nødvendig for aktivisering og samhandling med jevnaldrende, som kan bli en ekstra utfordring for personer med lite økonomisk kapital, som ofte er tilfellet med irregulære migranter. Samtidig er det i dag blitt vanlig, og også forventet, at foreldre bruker mye tid på å kjøre og hente barna når de skal på disse aktivitetene. Dette krever i større grad enn før bestemt økonomisk kapital som ikke alle har. De fleste barna jeg møtte hadde en slik organisert fritidsaktivitet, hvor idrettslag eller andre kulturtilbud ofte tilbød et par friplasser til barn som ellers ikke har råd. Likevel ble transport til og fra disse aktivitetene, så vel som behov for diverse utstyr, ofte en utfordring for reell tilgang til disse aktivitetene. Mange irregulære voksne og barn var avhengige av å få sitte på med lagkamerater og venner dersom de skulle på aktiviteter utenfor nærområdet. Dersom disse vennene en dag ikke skulle på trening, eller dersom de sluttet helt, betydde dette at mine informanter ikke hadde noen

mulighet til å komme seg til aktiviteten. utfordringer i forsørgerrollen blir lagt merke til av barna som får kjenne på konsekvensene, og flere barn uttrykte ønsker om å kunne hjelpe til.

“Dinara har spurt meg mange ganger om når jeg skal få bil slik at hun kan bli kjørt til skolen. Hun sparer på kronestykker for å hjelpe meg å kjøpe bil, og sier at det er billig på finn.no. Til nå har hun spart cirka 70 kroner.”

Marat sier den siste setningen med et smil om munnen, men det ligger et alvor bak ordene. Selv om Dinara ikke nødvendigvis reelt tar på seg mer ansvar kan hun, som andre barn jeg møtte, oppleve reelle bekymringer og ansvarsfølelse. Samtidig viser hun her kunnskap om hvor hun kan finne billige biler og en evne til å spare penger. Et annet eldre barn, Rahim (15 år), fortalte meg at moren hadde lite penger og at han gjerne skulle ønske han kunne jobbe for å tjene penger for å hjelpe til.

De presenterte utfordringene ovenfor kan ses i relasjon til noe Olwig (2011) peker på blant bosniske flyktninger i Sverige:

For the refugees themselves, the importance of work is that it allows them to assert themselves as persons of respect in their family and thereby to regain their social identity as responsible family members. The Bosnian men thus described the lack of employment opportunities that they experienced in Sweden as a devastating experience that made it much more difficult for them to get over their haunting memories of the war, because this prevented them from supporting their families and restoring their self-image as good fathers. (Olwig 2011, 193)

Her peker Olwig på at ekskludering fra arbeidsmarkedet også kan få andre konsekvenser som ikke er direkte relatert til økonomi men som handler mer om arbeidet i seg selv og foreldrenes egen velferd. Jeg ble fortalt at det å ikke få arbeide førte til kjedsomhet, meningsløshet, nedverdiggelse, at ventetiden gikk saktere. Denne viktigheten av arbeid kan forstås i forbindelse med et sitat av Bourdieu;

(...) there is a happiness in activity which exceeds the visible profits – wage, prize or reward – and which consists in the fact of emerging from indifference (or depression), being occupied, projected towards goals, and feeling oneself objectively, and therefore subjectively, endowed with a social mission. (Bourdieu 2003: 82)

Her peker Bourdieu på verdien av arbeid i seg selv, noe som kan gi bedre innsikt i betydningen av at irregulære migranter ikke har tilgang til arbeidsmarkedet. Ikke bare får det

konsekvenser for inntekt, men det hindrer dem også i å holde seg i aktivitet, med meningsfylt arbeid og for å hevde seg som person, noe som kunne bidratt til at situasjonen som irregulær migrant kunne vært lettere å håndtere. I stedet blir ventingen, passiviteten, og meningsløsheten som ligger i en slik tilværelse forsterket av denne ekstra begrensningen.

Som vist kan forsørgerrollen for irregulære foreldre være utfordrende, og barn som Dinara vil gjerne hjelpe til, uten at det nødvendigvis vil ha stor reell betydning for familiens økonomi. Videre nå vil jeg utforske irregulære voksne og foreldres begrensede muligheter i kraft av å ha status som irregulær, som andre arenaer for akkumulering av sosial og kulturell kapital, hvor barn derimot har mulighet til å delta.

Lærerrollen: språk

Barna jeg møtte under feltarbeidet var svært kompetente i norsk, og det var tydelig forskjell mellom foreldre og barn på dette feltet. Dette ble også flere ganger uttrykt av både foreldre og barn, så vel som ansatte på skoler og mottak. Språk er en viktig kulturell kapital som er sentral for kommunikasjon og samhandling med andre mennesker samt inkludering i samfunnet, i tillegg til at det kan være sentralt for ens selvfølelse. Med andre ord er det viktig å være i besittelse av kulturell kapital for å opparbeide seg sosial kapital i form av for eksempel sosiale nettverk. Uten språk og kjennskap til lokale normer og handlingsregler kan sosiale nettverk, her i relasjon til nordmenn, bli en utfordring. Motsatt vei kan også sosial kapital bidra til en videre akkumulering og utvikling av kulturell kapital. Mens barna lærte norsk på skolen både gjennom vanlig undervisning, særskilt norskopplæring som minoritetsspråklige, og mye samhandling med andre norske barn, var språk ofte en større utfordring for mine voksne informanter. Noe av det første flere foreldre (og andre voksne og ungdommer uten skole) fortalte meg var deres frustrasjon over bare å få 250 timer norskundervisning. Dette er timeantallet personer som søker om asyl får, og retten til eventuelle resterende timer frafaller dersom en får endelig avslag (Lidén et al. 2011: 144). Det at mine voksne informanter får begrenset norskundervisning trenger likevel ikke bety at de ikke lærer norsk. Man kan lære språk på andre måter enn gjennom skole, som gjennom egne barn, noe jeg vil komme inn på litt senere. Det er også individuelt hvor lett og hvordan man lærer nye språk. En grunn til at barn ofte lærer norsk svært raskt og godt er ikke nødvendigvis norskopplæringen (og det at barn ofte lærer raskere) men også samhandlingen med andre norsktalende barn og voksne, for eksempel på skolen. Selv om Marat snakker ganske godt norsk, er det ikke tvil om at Dinara har et bedre grep om språket, til tross for at Marat har bodd lenger i Norge.

“Jeg lærte ikke noe særlig på norskkurset, det var et dårlig opplegg (...). Jeg bare satt i timen uten å skjønne et ord (...). Lærerne ba meg lytte på en norskopplærings-CD, men jeg hadde jo ingenting å spille den av med hjemme!” Videre sier han at “Jeg lærer mest norsk av å snakke med andre, folk jeg kjenner, og å være med dem. “

Her uttrykker Marat at han ikke lærte særlig mye norsk av å gå på kurs, og at begrenset økonomisk kapital (som nevnt tidligere) hindret muligheten for full effekt av kurset. Han sier også at han selv lærer norsk bedre i samhandling enn ved undervisning. Han forteller meg at det likevel var sjeldent han fikk gjøre dette, da det er vanskelig å treffe og å bli kjent med nordmenn. Han spilte fotball med noen sa han, men dette var vanskelig på grunn av transport. Det at Dinara likevel snakker mye bedre norsk kan slik kanskje også indikere noe om grad av sosial samhandling og inkludering. På denne måten kan det å beherske det norske språket også være en indikator på, eller påminnelse om, nivå av sosial kapital. Dette var også nettopp noe mange av mine voksne informanter pekte på, hvor de hadde lite kontakt med naboer og andre personer som ikke bodde på mottaket. Dette sammenfaller med Archambault og Berg (2010: 223) sine studier, hvor de fant at voksne på mottak gjerne opplever marginalisering og isolering, mens barn gjennom skole og eventuelle fritidsaktiviteter sammen med andre barn på et vis blir inkludert i det norske samfunnet, men det ikke nødvendigvis skjer automatisk. Likevel vil tilgang på bestemte rettigheter og inkluderingsmuligheter som skolen kunne gjøre det lettere å møte utfordringer som språk i en migrantsituasjon.

Når jeg er på besøk snakker Dinara for det meste norsk til meg og faren, og morsmål til moren som kan lite norsk, og forskjellen mellom Marat og Dinaras norskferdigheter kommer for eksempel frem når vi leker ”tema”:

Dinara spør meg og Marat spørsmål på norsk og oversetter (til tider med hjelp av faren) av og til for moren. Når hun spør hva som er den største planeten svarer ikke foreldrene. Marat ser spørrende på meg og spør om hun mener ’plante’. Jeg sier nei og prøver å forklare ham hva ordet betyr, men det er tydelig han ikke forstår og Dinara hopper videre til neste spørsmål. Liknende situasjoner skjer flere ganger.

Her kommer Marats begrensninger innenfor det norske språket fram, ovenfor både meg og Dinara. I hjemmet brukes både arabisk og norsk, avhengig av blant annet hvem man snakker

med. Fra det innledende caset kommer det fram at Dinara er litt kry over å være bedre i norsk enn faren og har lyst til å fortelle meg det. I det innledende caset virker Marat litt brydd av dette, og henter mot at han i alle fall behersker sitt eget morsmål. Ved en tidligere anledning kommer han inn på dette, samtidig som han anerkjenner Dinaras overlegne norskkunnskaper:

“Dinara pleide å snakke arabisk godt, men nå har hun glemt mye. Av og til blir Alice sint når Dinara ikke forstår hva hun sier til henne på morsmålet. Dinara er veldig flink i norsk, og vi vil lære fra henne. Hun pleier å snakke norsk til søsteren sin på to år, selv om hun ikke forstår siden vi bare snakker morsmål til henne. Av og til er det vanskelig for meg å forstå henne fordi hun er mye bedre i norsk enn meg.”

Her forteller han hvor godt Dinara behersker norsk, men at dette ikke nødvendigvis bare er positivt. Kombinert med at hennes morsmål svekkes, kan dette til tider føre til kommunikasjonsproblemer mellom Dinara og foreldrene. Foreldrenes norskkunnskaper er ikke alltid god nok for å kommunisere med Dinara på norsk, og Dinaras arabisk er til tider ikke god nok for å kommunisere med foreldrene på morsmål. Samtidig er Dinaras norske språk en kilde for foreldrene å selv bli bedre i norsk, noe Marat legger vekt på.

Språk er en viktig kulturell kapital og kunnskap som voksne som regel behersker bedre enn, og lærer bort til, barn. For Marats familie gjelder ikke dette i det norske språket. Her kan Dinara både fungere som oversetter og norsklærer. Foreldrenes legitimitet som i stor grad er basert på kunnskap blir her utfordret i større grad og omfang enn de generelle tendensene Lidén (2001: 69) peker på. Her kan man gjerne si at hun tar over en del av forelderrollen som omhandler språkkunnskap og overføring av den, noe som nevnt tidligere i følge Lidén et al. (2011: 139) kan skje når foreldrene ikke kan fylle den. Marats forhold til dette er ambivalent, hvor han er stolt over Dinara men samtidig synes situasjonen er litt vanskelig. Det innledende caset i dette kapitlet kan gjerne tolkes som en situasjon hvor Marat føler behov for å understreke at han tross alt behersker morsmålet bedre (kanskje spesielt da jeg var der?).

Barns beherskelse av norsk i forhold til foreldre var også noe som kom fram i en annen situasjon med andre irregulære, her i møte med en utenforstående annen enn meg selv;

I resepsjonen på mottaket er det en beboer som har fått et informasjonsskriv i luken og ønsker å vite hva det står. Resepsjonisten prøver å forklare hva det handler om, med en blanding av

norsk, engelsk og diverse andre språk, men ender til slutt opp med å si: "Ta det hjem til Rahim (hennes tenåringsønn), la Rahim lese det".

Her er det en utenforstående person som peker på at barnet har bedre norskkompetanse enn personen selv. I likhet med Dinara, Rahim og flere andre barn jeg møtte må barn ofte hjelpe foreldre til oversettelse, lesing og skriving, noe som kan føre til frustrasjon hos foreldre. Også Foner og Dreby (2011: 548) framhever frustrerte foreldre som er avhengige av at barna deres oversetter dokumenter og fyller ut skjemaer, noe som kan ha innvirkning på deres selvtillit. Dette er ikke et fenomen som er unikt for irregulære migranter, men nok et vanlig tema for mange migranter og minoritetsspråklige, men hvor mulighetene er ekstra begrensede for irregulære på grunn av manglende rettigheter. Archambault og Berg (2010: 216) fant at barn i familier som har søkt om asyl, i alle fall i starten, ofte må ta en rolle som "oversettere" for foreldrene. Med dette mener de at barna både oversetter bokstavelig talt, gjennom språklig tolkning og støtte som jeg har vært inne på, men også som "kulturtolker" og brobyggere ovenfor lokalsamfunn og nabolag. Dette er noe jeg har vært litt inne på, men som jeg nå vil gå videre med.

Oppdrager av samfunnsmedlemmer: kunnskap om skolesystem og samfunn

For Marat og Alice som ikke har særlig erfaring med skole kan møtet med skolesystemet være en stressende affære:

"Vi har aldri gått på skole selv. Alt Dinara snakker om i forhold til skole er derfor helt nytt. Vi blir stresset over hva vi skal gjøre når hun kommer hjem med skriv og skjemaer som må fylles ut. Vi vet ikke hva vi skal svare og er redde for å gjøre feil. Det er litt synd for henne."

Marat og Alice støter her på utfordringer tilknyttet skolen, noe de selv har lite kjennskap til. De er redde for å gjøre feil, er usikre på hva som er best for Dinara, og uttrykker at det er synd for henne at de ikke har mer kunnskaper på feltet. For Marat og Alice strekker det seg også til usikkerhet knyttet til samfunnets sosiale normer, noe som kan komme av sosial ekskludering fra det norske samfunnet og liten grad av interaksjon med nordmenn;

"Det er noe nytt nesten hver dag, og vi vet ikke om vi skal svare ja eller nei på ting. Hva er best for henne? Hun liker jo best 'ja', og så lenge det er greit for henne tenker jeg det er bra. Hvordan skal vi gjøre med besøk og overnatting av venninner? Hvor mye skal vi si ja, synes

de andre foreldrene det er dumt, hva tenker de andre foreldrene? Vi vil ikke bli sett i et annet lys. Vi er redde for å si mye nei, og gjøre noe feil.”

Skolevenner fører her til spørsmål om sosiale normer og hva som er akseptert og forventet av foreldre. Uten den rette kunnskapen er det vanskelig å vite hva som er best for Dinara, og ta avgjørelser som foreldre. Når de er usikre på hva de skal gjøre, sier de her at de gjerne følger det Dinara ønsker. Jeg vil hevde at utfordringene som kommer fram i de to sitatene i stor grad handler om nettopp manglende kulturell kapital, her i form av kunnskaper om både skolesystemet og sosiale normer, som i stor grad kan komme av manglende sosial kapital. Som nevnt tidligere er dette noe som kan gjelde for mange andre personer enn irregulære migranter, men gjennom blant annet formell ekskludering fra områder som arbeidslivet kan irregulære oppleve disse områdene som ekstra utfordrende. Situasjonen til Marat og kona kan minne om Eastmond (2010: 96) sin studie hvor hun fant at ”Kunnskapsbrist (språk, asylprocess) begrensar utrymmet att handla för familjens bästa. Inför sina barn vet man inte längre bäst”. Her vil jeg også legge til kunnskap om skolen og skolesystemet som et annet mulig eksempel, i tilfeller hvor foreldrene har lite kjennskap til skole. I situasjoner som dette kan det gjerne sies at det kan bli vanskelig for foreldre å oppdra barn som vil passe innenfor samfunnet, noe som i følge Montgomery (2008: 106) er en sentral oppgave for foreldre, når de selv i stor grad kan sies å være ekskludert fra samfunnet. I Dinaras familie kan det til tider virke som om det er hun som er best egnet for denne oppgaven her i Norge, og må i stedet oppdra foreldrene innenfor dette området.

Yemane, en annen irregulær far med barn og kone som har lovlig opphold, uttrykte seg som følgende: *“I hjemlandet var jeg en god far. Her kan jeg ikke.”* Dette sa han i forbindelse med at vi snakket om utfordringer i hverdagslivet som irregulær. I tillegg til utfordringer i forelderrollen som blant annet forsørger fortalte ham meg at barna, til tross for at de selv hadde lovlig opphold, viste store tegn på stress og bekymring som følge av farens situasjon, noe han ikke klarte å beskytte dem mot, og at barnet av denne grunn trengte psykologhjelp.

Verdighet, et meningsfullt liv og sosial død

Som vist kan økonomisk, sosial og kulturell kapital være sentralt for utøvelsen av forelderrollen. For irregulære foreldre kan det være vanskelig å akkumulere kapital og å

oppfylle de kravene som stilles til foreldre i Norge i dag. Flere av foreldrene fra feltarbeidet mitt uttrykte at de ofte følte seg nedverdige i møte med andre foreldre, og at de i hverdagen til tider følte seg behandlet som dyr snarere enn personer. Dette vil jeg utforske i lys av Bourdieus (1996) symbolsk kapital, som handler om anerkjennelse og som i følge er selve kjernen av et meningsfullt liv. “Symbolsk kapital, det er en hvilken som helst egenskap (hvilken som helst form for kapital; fysisk, økonomisk, kulturell, sosial) som oppfattes av sosiale aktører med persepsjonskategorier som er slik at de er i stand til å kjenne den (til å oppfatte den) og til å anerkjenne den, til å gi den verdi” (Bourdieu 1996: 61). Han skriver også at alle former for kapital kan til forskjellige grader fungere som symbolsk kapital når det innebærer en praktisk eller eksplisitt anerkjennelse, og at det kanskje kan være bedre å snakke om symbolske effekter av kapital (Bourdieu 2003: 83). Symbolsk kapital handler om sosial viktighet, og kan få betydning for hvordan andre mennesker møter og behandler en (Bourdieu 2003: 82-83). Denne anerkjennelsen som en sosial person, og på et vis det å være menneske, er for Bourdieu (2003: 82) noe av det verste man kan mangle eller være fattig på. Dette nettopp da han mener at det er samfunnet som gir “reasons for existing”, hvor symbolsk kapital er sentralt knyttet til selve meningen med livet, hvor alle kjemper for et sosialt liv anerkjent av andre (Bourdieu 1990: 196, 2003: 82-83). Samtidig er symbolsk kapital i følge ham noe av det som blir mest ujevnt distribuert i samfunnet, og ikke noe alle har tilgang til. Han nevner videre at symbolsk kapital for eksempel kan handle om å være synlig, invitert, beundret, berømt og elsket.

Som vist kan det for irregulære foreldre være utfordrende å akkumulere forskjellige former for kapital. På denne måten mangler irregulære migranter ofte egenskaper som anses som viktige og anerkjente i samfunnet, som for eksempel det å være arbeidstaker, beherske norsk og sosiale normer, og være en aktiv forelder som kjører barna rundt til forskjellige aktiviteter. Her kan symbolsk kapital i form av anerkjennelse og viktighet sies å bli vanskelig å oppnå, men Bourdieu (1996:90, 2003:82) peker også på en annen dimensjon av symbolsk kapital. Her mener han for eksempel at andres oppfatning av “the black in the ghettos” eller arbeidsklasse-arabere i Europa på bakgrunn av deres etnisitet og væren, kan fungere som en *negativ* symbolsk kapital. Sett i lys av dagens media og holdninger til innvandring, kan det gjerne spekuleres i om dette for enkelte personer ikke også kan sies å gjelde i forbindelse med asylsøkere, og ikke minst irregulære migranter.

Noen av foreldrene fra feltarbeidet mitt påpekte at selv om de følte en ekstra byrde ved å ha barn i deres situasjonen, ga barna mening til livene deres, noe de ellers følte ofte manglet i deres hverdag. Bourdieu (2000: 240) peker på sosial viktighet som sentral for en meningsfullt liv, og at man kan oppnå dette gjennom nettopp det å ha en sosial identitet som ektemann eller forelder. Dette betyr derimot at deres forelderskap er noe som automatisk anerkjennes av andre. Flere av mine voksne informanter fortalte om situasjoner hvor de mener de ble diskriminert og sett ned på fordi de var utenlandske eller irregulære, og at til og med deres sosiale status som forelder ble utfordret, noe de tok til seg. Yemane og Amanuel følte for eksempel at de ble beskyldt for å være uansvarlige som har fått barn i deres situasjon. Men Amanuel svarte dette med at *“Vi har bare et barn og har bodd her i mange år. Det er normalt å få barn når det går så lang tid!”* I likhet med mange andre familier i tilsvarende situasjon har Amanuels familie gått til media for å forsøke å belyse saken. Denne saken, som så mange andre mediasaker om “asylbarna”, fokuserer i stor grad på barnas tilhørighet og situasjon. Amanuel forteller at de som foreldre er blitt beskyldt for å fronte barna i media for sin egen vinning; *“Myndighetene sier jeg utnytter barnet mitt, og at jeg skyver henne foran meg for å få opphold”*, noe han nekter for. Videre forklarer han, *“Barna diskrimineres, det blir A-barn og B-barn. De sier barn er like men det er ikke sant. De sier det er foreldrenes ansvar, men det er jo derfor vi kom hit!”* Amanuel misliker følelsen av at andre ikke anerkjenner ham som en ansvarsfull far, og peker her på at nettopp valget om å dra fra hjemlandet og å komme til Norge viser stort ansvar og handlekraft som foreldre. Han forteller videre at å gå til media med saken deres aldri var planen, og å gjøre det er ikke akkurat så hyggelig for ham heller. Men han ble tvunget, han hadde ikke noe annet valg, sier han. *“Og nå sier myndighetene at jeg misbruker barnet mitt for å få opphold..”*

Forelderskapet deres blir her ikke lenger en privat sak, og det er ikke bare deres muligheter for å være den gode forelderen de ønsker å være som blir utfordret. Mens flere av mine informanter som Yemane og Amanuel sa at en av hovedgrunnene til at de dro til Norge eller gikk til media var ut av barnets hensyn, kritiseres deres handlinger for å nettopp handle om det motsatte, hvor de anklages for å sette egne interesser foran barnet. På denne måten blir de ikke anerkjent som gode foreldre, og får ikke den respekten de gjerne føler de fortjener. Likevel kan det å være forelder som nevnt gi dem meningsfullhet, blant annet gjennom anerkjennelse, kjærlighet og beundring fra barna sine. I tillegg til dette skriver Bourdieu (1996: 90) at symbolsk kapital er knyttet til grupper, eller for eksempel navnet til en familie.

Barn av irregulære migranter som går på skolen vil derimot som vist ha flere muligheter for å opparbeide seg forskjellige former for kapital, og dermed også symbolsk kapital, og ikke minst betyr barnas rolle som skoleelev at de har en plass innenfor samfunnet med en anerkjent og viktig sosial status. En kan tenke seg at barnas symbolske kapital på denne måten kanskje kan få betydning også for foreldrene, mens dette som regel til vanlig gjerne vil være omvendt. Jeg vil nå se på et spesielt sentralt aspekt ved forelderrollen i forbindelse med irregularitet.

Beskytterrollen: frykt for deportasjon

For Amala var det spesielt barnas frykt for deportasjon som bekymret henne. Selv om rollen som beskytter gjerne ofte ses som sterkt tilknyttet fedre, er frykt og usikkerhet også svært sentralt for barnas trivsel og psykiske velvære, noe som gjerne kan sies å være en sentral del av mødres omsorgsrolle. Amala pekte på nettopp en bekymring over at barna hele tiden var redde, selv om dette gjerne ikke var noe barna selv la vekt på i møtene våre. Dette kan gjerne komme av at barnas frykt gikk spesielt sterkt inn på henne, eller at hun forsøkte å framheve denne siden ved tilværelsen som spesielt viktig og bekymrende. Likevel, barns frykt var også noe som opptok fedre jeg snakket med, om enn i mindre grad enn Amala.

Som jeg har vist er det flere sider ved å leve som irregulær som kan gjøre det utfordrende å gi barnet “nurture” så godt som man ønsker. Dette er noe barn gjerne fanger opp og blir bevisste på. Jeg ønsker nå å utforske en annen side ved forelderrollen, her som beskytter mot fare eller utrygghet. Trygghet og sikkerhet for Bal og Sinha-Kerkhoff (2010: 91) handler om mer enn fysisk trygghet, og innebærer et bredt spekter. De tar utgangspunkt i at man bør se på individuelle forståelser av usikkerhet i flere dimensjoner, både økonomisk, fysisk, kulturelt og psykologisk (Bal og Sinha-Kerkhoff 2010). Med andre ord er man ikke nødvendigvis “trygg” om man bare kommer til et land uten krig og forfølgelse. Sett i denne forståelsen har jeg allerede vært inne på noen former for trygghet. Den mest sentrale utryggheten for irregulære migranter er gjerne likevel faren for deportasjon som kan komme når som helst, noe mange av mine informanter var redde for. Denne frykten var ikke alltid relatert til fare i hjemlandet, men ofte det å bli revet bort fra alt en kjenner, og i stor grad overført til å dreie seg rundt situasjonen hvor en blir hentet av politiet. Her er foreldre så godt som maktløse i å beskytte barna.

Ikke lenge før jeg skulle i gang med feltarbeidet mitt var det en rystende sak i media. Tre barn i henholdsvis første og fjerde klasse uten lovlig opphold ble hentet av politiet på skolen i friminuttet (Kjæstad og Moe 2012). Politiets utlendingsenhet beklaget det som skjedde, og sa at de har klare retningslinjer om at de ikke skal hente barn fra skoler og barnehager. Rundt samme tid varslet politiet om å trappe opp deporteringen av personer med ulovlig opphold, og å aksjonere mot mottakssentre med store styrker (Forland og Lysvold 2012). Dette gjorde at jeg ble nysgjerrig på til hvilken grad irregulære følte at skolen var et trygt sted å være. Med mediasaken friskt i minne ble jeg overrasket over moren Amala sitt svar da jeg spurte om barna hennes noen gang var redde for å gå på skolen;

”Nei. De vet at skolen er trygg, politiet kan ikke komme der. Sist politiet kom for å hente naboene som bor under oss, kom de da barna skulle på skolen. Malachi (hennes ni år gamle sønn) ble redd de skulle komme og hente meg mens de var på skolen, så han tok meg i hånden og sa jeg måtte bli med på skolen. Jeg kunne ikke annet enn å adlyde, jeg så i øynene hans at det bare ville bli gråt hvis jeg sa nei. Så jeg endte opp med å bli med på skolen og sitte der hele dagen.”

Her beskriver Amala skolen som ikke bare et trygt, men *tryggere*, sted for barna fra faren for å bli hentet av politiet. Rollen som beskytter blir her vanskelig å oppfylle for Amala. Malachi er her redd for at Amala skal bli hentet av politiet mens han er på skolen. Han vet at Amala ikke har makten til å beskytte dem hjemme, men at skolen kan beskytte ham, og at kanskje han kan beskytte henne ved å ta henne med på skolen, om enn bare for en stund. I tillegg til generelle endringer innenfor autoritet og kunnskap, blir det i følge Lidén et al. (2011: 141) vanskeligere å opprettholde autoritet og legitimitet som foreldre jo mer passiv og maktesløs man blir.

Malachis frykten for å bli hentet av politiet ble forsterket av at han så andre bli hentet. Amala forteller videre;

”Barna sov ikke godt på to uker etter denne hendelsen. Hver gang det står en bil utenfor vinduet vårt titter barna ut og er redde det er politi.”

Her assosierer barna en bil utenfor huset som en fare, at det mulig er en politibil. De forbinder politiet med deportasjon, noe som fører til frykt men også i tilfeller hat mot politiet. Yemane

forteller at *“Barna er nå blitt uvenner med politiet på en måte, om du forstår.”* Et annet barn i 12-års alderen sier at hun hater politi, at hun har lyst å drepe dem, og kaste dem i søppelet. Mens de fleste andre i Norge vil assosiere politiet med en følelse av trygghet, og anse dem som beskyttere, vil det for mange irregulære være politiet som skaper utrygghet. Irregulæres mistillitsforholdet til politiet kan videre føre til at de gjerne ikke tar kontakt med politiet i situasjoner hvor man trenger deres beskyttelse. På denne måten kan irregulære oppleve en dobbel utrygghet, både i form av fravær av politiets beskyttelse, samt trusselen om deportasjon som politiet utgjør.

Som jeg viste i kapittel 3, vil ikke irregularitet alltid føles eller oppleves like sterkt til alle tider. Dette er noe som også gjelder for den mer konkrete frykten for deportasjon. For mange av mine informanter, spesielt barn, var frykt for deportasjon ofte kontekst- og situasjonsavhengig som i dette tilfellet. Et eksempel er ovenfornevnte eksempel hvor Amalas barn eblir redde når det kommer biler utenfor huset, som følge av assosiasjoner til en tidligere hendelse. Tilsvarende situasjon finner man hos Yemanes familie. Yemane er irregulær, mens hans kone og tre barn har opphold i landet:

”For et par år siden ringte politiet direkte til kona mi og sa de skulle kaste meg ut av landet. Hun begynte å gråte og barna spurte ’hva skjer, hva skjer?’. Dette førte til at barna fant ut om situasjonen, og de vil aldri glemme. Hver gang kona mi ringer spør barna om det er politiet som har ringt.”

Her assosierer barna telefonsamtaler med politiet og deportasjon. Samtidig peker det også på at selv om et barn har opphold i landet, betyr ikke det nødvendigvis at alt er trygt og stabilt. Barna her frykter fortsatt for at Yemane skal bli deportert. Yemane forteller meg også at barna er redde for at han er blitt tatt av politiet hver gang han er borte, og frykter for hans sikkerhet mens de er på skolen. *Det er skadelig for dem,* sier han.

Når jeg er hjemme hos Amala snakker jeg også med hennes 13 år gamle sønn Yahir:

Meg: Tenker du ting kommer til å bli veldig annerledes dersom dere får oppholdstillatelse?

Yahir: Ja, da vil det ikke komme politi.

Meg: Tenker du mye på det?

Yahir: (Nølende) Njaa.. Tenker bare på det noen ganger. Jeg tenker litt på det etter vi så at en

annen familie ble hentet. Du vet aldri når de kan komme.

Meg: Føler du deg trygg på skolen, at de ikke kan komme der?

Yahir: (Nøler litt igjen) Nja, når jeg er med venner tenker jeg ikke på det.

Skolen fungerer som en trygg arena ikke nødvendigvis bare som et sted hvor de fysisk er trygge fra deportering, men også et sted hvor de kan være blant venner og tenke på andre ting enn den irregulære situasjonen. Dette er noe mine voksne informanter selv fortalte de ikke hadde, og flere barn uttrykte bekymring over at foreldrene var hjemme hele dagen uten noe å gjøre.

Eriksen (2006: 13-14) utforsker forskjellige forståelser av utrygghet, hvor det ikke nødvendigvis handler om frykt i nåtiden, som jeg vært inne på her, men kan også handle om usikkerhet i forbindelse med framtiden. Dette er noe jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

Avslutning

Selv om jeg har vist at forelderrollen kan bli utfordret på noen områder, betyr ikke dette at de er helt uten handlekraft og autoritet. Det er mange andre sider ved forelderrollen, og da jeg var på besøk hjemme hos Marat var forelderrollen fortsatt tydelig. Mange foreldre forsøkte å beskytte barna sine ved å ikke fortelle dem om deres juridiske status som irregulær. I de tilfeller hvor barna visste om situasjonen, prøve foreldre gjerne å stilne noe av frykten, som i caset med Marat hvor han forsøkte å gi noe trygghet til dattera ved å framstille den deporterte jentas situasjon som en helt annen enn deres egen. Foreldrene var alle opptatt av barnas velferd og trivsel, og Yemane var en stund fotballtrener for barnets fotballag, da han var redd for at barnet skulle bli alene på fotballtrening. Andre foreldre igjen fortalte for eksempel at de kun gikk på halve norskundervisningen, for å spare busspenger til når barna eventuelt måtte til tannlegen og liknende. En mor fortalte at hun kjøpte klær på fretex, men tok av lappene og vasket dem godt og fremstilte dem som nye ovenfor barna. Samtidig var mange av informantene mine engasjerte i organisasjoner og demonstrasjoner, lette fram nytt stoff til saken sin lånte penger til advokater gjennom sosiale nettverk. Noen av fedrene hadde også fram til nå hatt fast arbeid og betalt skatt. Jeg har likevel vist at sider av forelderrollen kan utfordres som følge av å være irregulær migrant, og at det videre kan være vanskelig for foreldre å tilegne seg symbolsk kapital, eller med andre ord sosial viktighet og anerkjennelse. På denne måten ekskluderes de i stor grad fra sentrale aspekter av det som i følge Bourdieu

(1996, 2003) er essensielt for et meningsfullt liv, men dette kan oppveies på grunnlag at de faktisk er foreldre. Et annet område som informantene mine pekte på var hvordan de ofte ble sett på av andre, eller mer bestemt myndighetene, som dårlige foreldre.

I kapittel 2 og 3 viste jeg hvordan irregulærhet i alle fall til tider kan fungere som en sentral form for ulikhet og ekskludering, men at noen av disse prosessene kan utlignes gjennom for eksempel likhetsprinsipper i den norske skolen. Dette er noe man kan finne i rutiner og praksiser på både makro, meso og mikro nivå, som kan få stor betydning for erfart hverdag. I dette kapitlet har jeg også fokusert på barnas foreldre, som for eksempel ikke har tilgang til skole eller arbeid, og hvordan dette kan føre til ulike opplevde erfaringer som irregulær, med særlig fokus på konsekvensene av policy og lover på makro nivå. Et annet sentralt fokus har vært hvordan møtet mellom disse to forskjellige prosessene og erfaringene videre kan føre til konsekvenser innad i familien i forelder-barn relasjonen. Jeg har i dette kapitlet sett på hvordan noen forelderroller som forsørger, lærer, samfunnsoppdrager og beskytter kan utfordres av det å leve som irregulær, blant annet gjennom statlig kontroll over deres liv i form av voksnes begrensede rettigheter og tilgang til arenaer som arbeid og dermed også forskjellige former for kapital. Samtidig har barn gjennom blant annet rett til skolegang mer mulighet for å akkumulere sosial og kulturell kapital. Kombinasjonen av disse to ulike og motstridende prosessene kan føre til endringer i forelder-barn relasjonen og maktbalansen tilknyttet kunnskap. Her forsterkes også gjerne en mer generell tendens i relasjonen mellom foreldre og barn; nemlig en økende individualisering (av barn) og en forskyvning i kunnskapsfordelingen, hvor det nå på mange arenaer er barn som innehar mer kunnskap og kapital enn foreldrene. Dette er tendenser man også gjerne finner hos andre migranter, hvor for eksempel Archambault og Berg (2010) skriver om familier på asylmottak;

“Når familiene bor flere år på asylmottak har barna et stort forsprang på de voksne når det gjelder språkopplæring, etablering av sosiale nettverk og utvikling av kunnskap om det norske samfunnet.” (Archambault og Berg 2010: 215-216)

Likevel har jeg pekt på elementer ved en irregulær status som kan bidra til at forspranget blir enda mer omfattende. Med begrenset økonomisk, sosial og kulturell kapital fant mine informanter det ofte vanskelig å være forelderen de selv ønsker å være. Dette samsvarer også med Lidén et al. (2011: 30) som fant at livssituasjonen i mottaksperioden kan ”være så belastende at det går utover utøvelse av forelderrollen”, selv for foreldre som i utgangspunktet har god omsorgsevne. Barnet kan i tilfeller gjerne ta over rollen som den kunnskapsrike

læreren (og gjerne også oppdrageren innad i samfunnet). I tillegg til dette er barnas akkumulering av symbolsk kapital og relative inkludering sentral for akkumulering av symbolsk kapital, av meningsfullhet og sosial anerkjennelse i samfunnet, noe som kan være mindre tilgjengelig for foreldrene som kan oppleve en sosial aldring.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan juridiske, sosiopolitiske og strukturelle forhold kan ha stor betydning for erfart hverdag (Willen 2007), og bidrar til at foreldre og barn erfarer irregularitet på ulike måter. Dette kan videre være av stor betydning for individenes stilling i samfunnet, samt relasjonen mellom foreldre og barn. Dette kan også føles ekstra belastende for foreldrene da de ikke alltid klarer å oppfylle foreldrerollen så godt som de ønsker. Jeg tolker det innledende caset med Marat og Dinara som å reflektere nettopp disse prosessene og utfordringene, og hvordan det oppleves. Som vist kan det i noen tilfeller være barna som er best kvalifiserte til oppgaver som tradisjonelt tilhører forelderrollen, noe som også gjerne bekreftes av andre utenforstående personer som mottak- og skoleansatte. Som nevnt har gjerne barn på noen områder større makt og kontroll enn foreldrene, og denne følelsen eller erfaringen kan gjerne føres videre inn i andre situasjoner hvor foreldrene har lite makt og kontroll. Dette har jeg vist kan være tilfellet i møtet med deportasjon, hvor foreldres maktløshet er spesielt tydelig. Selv om det ikke er alle områder hvor barn reelt sett har mer innflytelse eller muligheter enn foreldre, kan det kanskje oppleves slik eller føles som et ekstra ansvar for barn i tilfeller hvor foreldre har lite makt og kontroll. Sentralt for alle de tendensene jeg har presentert i dette kapitlet er skole og skolegang, både som arena for akkumulering av symbolsk kapital men også som et sted man kan være trygg fra deportering og tanker rundt irregularitet.

Kapittel 5 –Håp og framtid

”Det er bra vi får hjelp og penger her og sånne ting. Men samtidig er det (denne situasjonen) ikke bra. Jeg har lyst å bli ferdig med denne situasjonen. Jeg tenker på hvordan å gjøre livet her finere, jeg tenker mye på framtiden. Men jeg håper mest for brødrene mine.”

Dette sitatet er fra Rahim som går i tiende klasse og fikk siste avslag for et par år siden. Han har en bror som spiller innebandy, og i år skulle laget hans reise til Danmark på turnering. Rahim forteller meg at broren hadde så lyst til å reise, men kan ikke da han ikke får lov å dra ut av landet. En av grunnene til at Rahim håper familien får opphold er slik at broren kan få reise med laget sitt. Rahim er klar over hvor usikker framtiden er, og er forsiktig hvordan han forholder seg til den, *“Vi har ikke planlagt noe, vi vet ikke hvordan det blir. Hvis vi blir i Norge tenker vi at vi vil gjøre sånn og sånn..”*. Likevel uttrykker han at de på mange måter har det bra og er optimistisk for framtiden; *“Jeg og brødrene mine er glade, tenker bare på nå, og at Norge er vårt land. Vi tenker på hva vi vil i framtiden.”* Når jeg spør om hans framtidvisjoner forteller han at drømmen er å bli skuespiller, noe han er svært opptatt av å oppnå.

Rahim er klar over familiens situasjon som irregulære migranter, og de begrensningene og utfordringene dette innebærer. Han tenker mye på framtiden, men da ikke bare i tilknytning til frykt for usikkerhet og deportasjon. Til tross for at familien har fått endelig avslag på søknaden om asyl, holder Rahim seg håpefull og positiv til framtiden. Selv om de ikke legger konkrete planer, utforsker Rahim og brødrene muligheter og drømmer for framtiden. Dette til tross for deres usikre livssituasjon og hverdag. For å forstå dette vil jeg i dette kapitlet velge å bruke Hage (2003) sine teorier om sosialt håp. Jeg vil utforske hvordan håp kan være mer enn en individuell og personlig sak. Her vil jeg se hvordan håp kan være noe svært sosialt og påvirket av eksterne muligheter og begrensninger, og hvordan dette kan bli sentralt for irregulæres opplevelse av egen situasjon og hverdag. Hvordan forholder barna seg til framtiden, og hva er relasjonen mellom framtidshåp, irregularitet og skole?

Willen (2007: 27) er opptatt av at irregularitet (illegalitet i hennes ord) kan være mer enn en juridisk og sosiopolitisk tilstand. Dette er noe jeg har vist i tidligere kapitler, og som jeg også i dette kapitlet vil utforske videre. Som Willen (2007: 11, 27) peker på er det stor variasjon i hvordan det oppleves å være irregulær migrant, og at man nettopp derfor må utforske hvordan

irregularitet kan forme migrantenes subjektive erfaringer og bidra til bestemte “modes of being in the world”. For å gjøre dette vil jeg her analysere håp som noe sosialt og nært tilknyttet samfunnet, og som dermed også kan påvirkes av irregulære migranternes situasjon. I dette kapitlet vil jeg utforske hvordan voksne og unge irregulære migranter forholder seg til nettopp framtiden i en så usikker livssituasjon.

En usikker framtid

I forrige kapittel pekte jeg på hvordan irregulære migranter kan oppleve utrygghet i form av en usikker hverdag. Utrygghet kan også handle om en usikker framtid, som er spesielt sentralt for irregulære migranter.

Amanuel, irregulær far; “Datteren min forstår ikke hva asyl og papirløs barn betyr. (...) Når vi går i butikken sier datteren min at hvis vi får bo her så kan vi kjøpe slike ting, og hun kan ha eget rom hvis vi får bli, og hun vil ha hund hvis vi blir i Norge. Hvis hvis hvis.”

Selv om Amanuels datter ikke helt forstår hva det å være irregulær innebærer, får det innvirkning på hvordan hun her forholder seg til framtiden som usikker. Samtidig uttrykker hun likevel drømmer og ønsker for framtiden, uten å legge konkrete planer. Det at datteren må forholde seg til en “hvis”-framtid er noe som Amanuel bekymrer seg for. Dette sitatet illustrerer godt hvordan barna i min studie forholdt seg til det å være irregulær, selv om de ikke helt visste hva det innebar, ved at de var klar over begrensninger i hverdagen og framtiden.

De fleste av informantene mine, både voksne og barn, pekte på usikkerhet som et sentralt element ved hverdagen som irregulær migrant. Dette omhandlet spesielt faren for deportasjon som jeg var inne på i forrige kapittel, men også i forbindelse med en usikker framtid og vansker med framtidsplanlegging. En usikker framtid er ikke noe som kun er forbeholdt irregulære migranter, men dette er personer som gjerne vil føle usikkerheten ekstra sterkt, og hvor livet kan snu på et øyeblikk for eksempel ved en plutselig deportasjon. Samtidig har de også fått beskjed gjennom avslagene om at de er uønsket og er i stor grad ekskludert fra store deler av samfunnet. For mange kan det å leve i en så ustabil livssituasjon og med en usikker framtid ha stor innvirkning på hvordan de forholder seg til både nåtiden og framtiden.

Gjennom oppgaven har jeg pekt på forskjellige mulige utfordringer og begrensninger som irregulære migranter, som for eksempel Rahim fra innledningen nevner. Hage (2003: 12) drar

fram et implisitt poeng hos Zizek, om at sosialt håp som en forventning om en bedre framtid innad i samfunnet, ofte vil overskygge eventuelle ulikheter og urettferdigheter en opplever her og nå. Dette kan kanskje bidra til å forstå hvordan Rahim og brødrene kan holde seg positiv til framtiden og tillate seg å drømme til tross for en uviss framtid, noe som ikke gjelder for alle.

Sosialt håp

Til tross for flere avslag og utfordringer fortalte mange av mine informanter som Rahim at de hadde håp om en bedre og mer sikker framtid, om enn i forskjellige former og grader. Men også når en ikke eksplisitt bruker ordet "håp", ligger det implisitt i mange aspekter av hverdagen. Skole og utdanningssystemet er eksempler på arenaer hvor framtid og håp er sentrale elementer. I oppgaven har jeg blant annet tidligere diskutert betydningen av skole for inkludering, aktivisering, og en følelse av normalitet hos barn av irregulære migranter. Selv om mange barn uttrykte at det de likte best ved skolen var det å ha noe å gjøre på og å få venner, er skolegang også sterkt knyttet til framtidsplaner og –håp.

'Håp' er et vagt og mangesidig begrep som er blitt brukt både som verb, substantiv og adjektiv, og det kan handle om følelser, tenkemåter eller adferd (Farran og Averill et al 1995 i Hage 2003: 10). Noe som er felles for alle de ulike betydninger og diskurser tilknyttet håp er likevel i følge Hage (2003: 10) det at de alle på en eller annen måte sier noe om hvordan mennesker forholder seg til framtiden sin. Hage (2003: 10) mener det er viktig å utforske menneskers relasjon til framtiden, og ikke bare fortiden, som er mer vanlig innenfor samfunnsvitenskap. Hage ser på håp som mye mer enn hvordan man individuelt og personlig forholder seg til framtiden. Håp er i følge Hage sosialt og noe som er nært tilknyttet samfunnet, og man kan derfor snakke om "sosialt håp". Sentralt for sosialt håp står følelsen av å bli inkludert, bli anerkjent og å ha kontroll (Hage 2003: 14). Hage (2003:15) ser på samfunnet som en mekanisme for produsering og distribuering av sosialt håp, gjennom en ujevn fordeling av velferdsgoder og sosiale muligheter (Hage 2003: 3, 9). Denne formen for sosialt håp, som handler om ens sosiale muligheter til selvrealisering og en meningsfylt framtid innad i samfunnet, kaller hage "societal hope" (Hage 2003: 20, 23). I forrige kapittel viste jeg hvordan symbolsk kapital er ulikt distribuert i samfunnet, og noe som irregulære migranter ofte gjerne har lite av. Hage (2003:15) mener at samfunnets distribusjon av societal hope er noe som ligger implisitt også i Bourdieus verk. Jeg tolker det som at Hage (2003) mener akkumulering av symbolsk kapital kan være sentralt for societal hope. Societal hope er

likevel ikke bare avhengig av reelle muligheter, da det også er sentralt knyttet til individers forståelse av, og tillit til, samfunnets tildeling av slike muligheter. Dette skjer blant annet gjennom en følelse av mulighet for sosial mobilitet (Hage 2003: 13). Hage (2003: 14) påpeker at de fleste vil høre suksesshistorier og ha troen på sosial mobilitet uten å noen gang oppleve det selv. Tilgang til utdanning kan i følge Svensson og Eastmond (2013: 167) være en sentral arena for societal hope, noe jeg ønsker å utforske i dette kapitlet.

Sosialt håp handler likevel om mer enn muligheter for selvrealisering, og personer uten societal hope er ikke nødvendigvis helt uten håp. En annen form for sosialt håp som samfunnet distribuerer er i følge Hage (2003) "hopefulness", eller håpefullhet, som vokser ut av "conative hope", en mer varig tilstand, en indre og medfødt egenskap til å ha troen på framtiden og å møte det som måtte komme (Hage 2003: 24). Denne formen for håp handler med andre ord mindre om muligheter for selvrealisering innad i samfunnet enn societal hope. Håpefullhet er ifølge Hage det som gjør det mulig for mennesker å investere i en sosial virkelighet selv når sjansene ser små ut og frykt gjerne er tilstedeværende, og handler om "the ability to cope with what is beyond one's control and a belief in the possibility of a minimum sense of agency despite all" (Hage 2003:24 i Svensson og Eastmond 2013: 162). Håpefullhet kommer i følge Hage (2003: 24) særlig fram i møte med desperate situasjoner. Denne formen for sosialt håp mener han kan styrkes, svekkes, og til og med eroderes, av samfunnet. Her vil jeg forstå håpefullhet som irregulære migranternes følelse av mer generelt håp for en bedre framtid. Selv om avgjørelsen ikke ligger i deres hender, er mange fortsatt håpefulle. Sett i relasjon til irregulære migranternes situasjon vil jeg vise nettopp at samfunnet på forskjellige måter kan være av stor betydning for deres håpefullhet.

Hage (2003: 20) hevder at den nyliberale Australiske staten tidligere var opptatt av å distribuere sosialt håp til spesielt utsatte mennesker som tilhørte underklassen, var hjemløse eller migranter, og liknende. Dette mener han var viktig for å inkludere disse menneskene som del av samfunnet. Nå derimot, mener Hage (2003) at staten er mer tilbakeholden på disse områdene. I kontekst av irregulær migrasjon kan man finne en slik tilbakeholdelse av sosialt håp, for eksempel gjennom begrensede rettigheter og enkelte "returfremmende tiltak". For eksempel er arbeidstillatelse blitt mer begrenset og den nye regjeringen har fått igjennom tiltak om lukkede mottak. Videre skriver Hage (2003) at den australske staten før anså fattigdom som et sosialt og/eller menneskelig problem. Nå, derimot, mener Hage at fattigdom blir ansett som et estetisk problem (Hage 2003: 20). Samtidig peker han også på en økende

kriminalisering av fattigdom og anvendelse av straffer. Jeg mener dette også kan sies å være anvendbart til irregulær migrasjon i Norge, som ofte gjennom media, asylpolicyer, og ikke minst individers holdninger ofte forstås og fremstilles som et “problem” som man vil ha bort, hvor man ønsker å få disse personene ut av landet (enten “frivillig” eller med tvang). De siste årene er det for eksempel blitt gjort flere innsnevringar i rettigheter for asylsøkere og irregulære migranter på grunnlag “innvandringsregulerende hensyn”, hvor et mål er å framstille Norge som lite attraktivt for irregulære migranter og asylsøkere (Kjærre 2010; Seeberg et al. 2009).

Utdanning og framtidsdrømmer

Mange av barna og ungdommene jeg snakket med har drømmer og ideer om hva de vil bli når de ble voksne, om enn ikke alltid konkrete planer. Noen vil bli lege, andre advokat, noen kunstner, politiker, apotektekniker, pilot, tannlege, og idrettsstjerne. Et eksempel er Tabassum, som vet nøyaktig hva han ønsker å bli. Tabassum har bodd i Norge i åtte år og går i femte klasse. Når jeg snakker med ham på skolen forteller han meg:

”Jeg vil bli pilot. Fordi jeg liker så godt flyspill. Men da trenger jeg penger, fordi jeg må til USA for å bli det.”

Her forholder Tabassum seg til en framtid, med drømmer om penger, yrke, og jobb, i likhet med så mange andre barn. Det at Tabassum kan snakke om en framtid som pilot innebærer en tro på at dette er noe som er mulig, som kan vær tilknyttet sosialt håp gjennom skole. Her forholder han seg til en drøm om en framtid med en utdanning, til tross for at han vet at framtiden er usikker, han fortalte meg at “jeg er asylsøker”. Det er mulig at han ikke er helt klar over hva det innebærer å være irregulær (for eksempel at han selv omtalte seg selv som asylsøker), som de fleste barn nok ikke gjør. Likevel vet han at de ikke har opphold, og at familiens livssituasjon ikke er som andres. Selv om hans situasjon som irregulær ikke til enhver tid nødvendigvis er like trykkende, er den til stede. Poenget er at han likevel kan se for seg en framtid og tør å drømme og legge planer (om enn vage). Tabassum får gå på skolen som andre barn hvor han både bli oppfordret til å forholde seg til framtiden, samtidig som han har sosiale muligheter, og er på flere måter er “innenfor” samfunnet. Jeg vil her forstå skolen som en viktig formidler eller distributør av societal hope for Tabassum og andre barn i form

av muligheter for selvrealisering og et bedre liv og framtid (Hage 2003: 20, 23) Å gå på skolen innebærer at man jobber aktivt mot en utdanning i framtiden, og ungdom må velge hvilken retning de ønsker å gå og må jobbe for rette karakterer. Skolen som sentral for sosialt håp er noe også Svensson og Eastmond (2013: 163) er opptatt av, hvor de mener at skolen er svært framtidsrettet og at lærere oppfordrer elever til å sette seg mål og jobbe mot disse.

Som nevnt er det gjerne for de eldre barna at framtidsplanlegging for skole og utdanning blir særlig sentral. Ungdommer må velge hva de skal velge for videregående utdanning, om de ønsker dette. Som presentert i kapittel 2 har de fleste ungdommene tilgang til videregående skole så lenge de starter før fylte 18 år (NOU 2010:7). Videregående utdanning er i motsetning til grunnskole ikke obligatorisk, men alle ungdommene jeg møtte hadde sterke ønsker og planer om å fortsette med videregående skole.

Jeg sitter i et obligatorisk informasjonsmøte for barn på mottaket mellom 12 og 18 år, Det er fem barn i forskjellige aldre tilstede, noen med opphold, andre med avslag. I dag er temaet skole og utdanning, og hvor viktig dette er for deres framtid. Det nevnes ikke noe eksplisitt om hvor denne framtiden deres vil finne sted, men samtalen dreier seg i retning av at barna implisitt forholder seg til en framtid i Norge. I forkant av møtet får jeg vite av den ansvarlige at fokuset vil være på barnas interesser, evner og realistiske muligheter. Før møtet har jeg pratert litt med Safara, som nylig har fått opphold, og som ba meg om å fortelle hvordan det er å studere på universitetet. Jeg spør henne om hva hun ønsker å bli. Hun svarer; "Da jeg gikk i tiende klasse (på skole i Norge uten før oppholdstillatelse) hadde folk drømmer, og jeg trengte også det. Så jeg tenkte fotball[stjerne]. Jeg tror ikke det er helt umulig." Etter hvert som møtet begynner sitter alle rundt et bord med hver sin brus, kvikklunsj og appelsin de har fått utdelt i anledning at det snart er påske. Barna er litt rastløse og leker litt med maten, men er interessert i det de ansatte spør dem om. Starten av møtet handler om overgangen fra [introduksjonsskole] til norsk skole, hvor de blant annet ser en film, og hvordan barna trives på skolen. Videre handler møtet om skoleplikten i Norge og regler tilknyttet skolegang, og så litt forskjellig som fag, morsmålundervisning, lekser og lærere. Noen klager over for mye lekser, andre om lærere de ikke liker. Den ene ansatte forteller at i de månedlige møtene med lærerne får hun god tilbakemelding om at barna er veldig flinke. Da blir barna ganske tause. Når den ansatte spør om barna har gått på skole i hjemlandet er de ivrige etter å svare. De tar så en rundt om hva barna ønsker å bli. Når de blir spurt om hva de vil bli svarer Hadia og Safara først at de ikke vet. Alea (søstera til Safara) svarer advokat. Den ansatte spør om hun

vet hva det er. Alea svarer, "en person som for eksempel om du har drept folk får du en som forsvarer ham". Ansatte spør: "Vet du hva du må gjøre for å bli det?" Alea: "Gå på skole". Den ansatte forklarer at hun må ha gode karakterer og jobbe ekstra mye med enkelte fag. Alea sier hun vil bli advokat for pengene. De snakker videre om utdanning og poengkrav. Hadia (irregulær) sier; "Jeg søkte på service, men jeg vet ikke.." Ei annen jente vil bli doktor.(...) Safara går helsefag nå og kan godt tenke seg å bli sykepleier, men drømmer også om å bli proff fotballspiller og kunstner. Alea sier hun også gjerne ønsker det, bli kunstner, designer, men også soldat. Abdul sier han ikke vet hva han vil.

Hadia er klar over hennes situasjon som irregulær og den usikre fremtiden dette innebærer. Hvordan kan hun likevel forholde seg til skole og utdanning i Norge som er så framtidsrettet ? Dette møtet handlet om barnas framtid (om enn noe indirekte) og viktigheten av skole og utdanning. Det ble ikke nevnt noe om denne fremtiden var tilknyttet et liv i Norge, men jeg fikk inntrykk av at dette lå implisitt i mye av dialogen. Det var ingen som stilte spørsmål ved det å søke seg inn på videregående skole når man var irregulær, eller mulige problemer eller utfordringer tilknyttet dette. Selv om motivasjon for skolegang gjerne handler om mange forskjellige ting som bakgrunn, personlighet og forventninger, vil det alltid også handle mye om framtidsplaner og –håp.

Barn av irregulære migranter er gjerne så godt som maktesløse når det gjelder utfall av asylsøknaden, og har lite mulighet til å kontrollere denne delen av fremtiden. Selv om barna ikke har lovlig opphold i landet, håper og planlegger de gjerne likevel for en framtid med utdanning, som ungdommene i ovenfor nevnte case. Som nevnt i Tabassums case ser jeg skole som distributør av societal hope. Her har barna mulighet til å jobbe med egne drømmer og prosjekter i livet, ofte sentralt tilknyttet det å få seg utdanning og kanskje også drømmeyrket. Gjennom skolen har de rom for å både tenke på og generere nye personlige prosjekter og jobbe mot disse. Selv om barna ikke har makt eller kontroll over utfallet av egen livssituasjon, kan de på noen områder, som deres personlige framtid i tilknytning til kunnskap og jobbmuligheter, likevel beholde og fortsette å arbeide med livsprosjekter og slik ha medbestemmelse og kontroll over aspekter av livet. De får her muligheten til å forme, og selv styre over, ens egen framtid (og nåtid) på dette området. Makten og kontrollen over deres eget liv blir slik forflyttet eller fordelt til å også være i egne hender, i alle fall på utdanningsområdet, og andre aspekter tilknyttet dette. Dette er noe mine informanter benyttet seg av, hvor de for eksempel var opptatt av å få gode karakterer og slik komme inn på ønsket studie, og de sa ofte at de måtte hjem for å øve på prøve og liknende. Dette kan være en måte

å forstå hvordan mange barn til tross for utfordringer i hverdagen og en usikker framtid likevel i stor grad kan forholde seg positivt til nåtid og framtid. Dette er noe som gjerne ikke kan sies å gjelde for barn (og voksne) uten rett til skolegang.

”Jeg kan ikke ønske”

Mens barn som Rahim og Tabassum og ungdommene på mottaksmøtet klarer å holde seg positiv til framtiden til tross for endelig avslag og en usikker framtid, var det andre informanter som mente de ikke hadde råd til å håpe eller ønske. Nourbesa på 30 år, har fått et avslag og venter på svar på klagen sin. I hjemlandet var han universitetsstudent. Når jeg spør om han vil studere eller jobbe, nærmest avbryter han meg og sier:

”Jeg kan ikke svare hva jeg vil, siden det ikke er noe lys, jeg kan ikke planlegge noe nå. Jeg kan ikke ønske. Nå har det gått nesten 3 år med nesten ingen aktivitet, jeg kan ikke planlegge. Hvis jeg hadde kunnet gjort det ville det vært en drøm. Jeg kan ikke ønske, vet du.”

Det er tydelig at Rahim og Nourbesa forholder seg ulikt til framtiden. Selv om Rahim har fått endelig avslag, og Nourbesa kun et første avslag, virker Rahim mer positivt innstilt til fremtiden og sier selv han har håp. Nourbesa derimot tillater seg ikke ordentlig å tenke på framtiden, og sier han ikke kan ønske.

Nourbesa legger vekt på at mangelen på lys og lang tid uten aktivitet gjør det vanskelig å forholde seg til framtiden. Nourbesa har mulighet til verken jobb eller utdanning. I relasjon til Hage (2003) sine ideer om håp, vil jeg påstå at Nourbesa har lite tilgang på sosialt håp i form av ‘societal hope’. Uten tilgang til jobb og utdanning blir han utdelt lite håp om sosiale muligheter og selvrealisering, noe som kan gjøre det vanskelig å holde seg optimistisk til framtiden, og å tillate seg å ønske. På mange måter er han i stor grad ekskludert fra en (ide om) framtid i Norge, i alle fall så lenge han er irregulær migrant. Dette mangelen på societal hope mener jeg vi også finner vi også hos familiefaren Yemane. Yemane kom til Norge i 2002. Han fikk endelig avslag i 2010 og venter i dag på svar om søknad om omgjøring. Han har arbeidet lovlig med fast jobb siden han kom i 2002 men denne tillatelsen blir nå trukket tilbake og han må slutte å arbeide etter den tidligere nevnte rutineendringen i Skatteetaten (2011).

”Jeg har ingen kontroll, ingen plan. Jeg er ‘man without a plan’, mann uten plan. Det er som hvis du er i en båt ute på havet, og du har motorstopp. Skjebnen din styres av vinden, om du ender opp nord eller sør for eksempel. Jeg er mann uten plan..”

Yemane uttrykker tydelig her en følelse av mangel på kontroll over egen skjebne, uten planer for framtiden. Han mister nå jobben, noe som ikke gjør situasjonen bedre. Når vi prater er det likevel ikke bekymringer tilknyttet personlig økonomi han tar opp som det største problemet. Han trekker fram følelsen av maktesløshet og ikke å ha kontroll over ens egen framtid som en stor bekymring. Som Hage (2003: 20) fremhever er ikke societal hope nødvendigvis relatert til inntektsnivå, men handler først og fremst om en følelse av muligheter som livet kan by på. Motsetningen til societal hope, er ifølge Hage (2003) en følelse av å være fanget og ikke ha noe sted å dra, mer enn en følelse av fattigdom. Og det er nettopp dette Yemane peker på. Hans største frustrasjon og bekymring er det å leve med en så usikker framtid, og det å ikke ha kontroll, noe som indikerer manglende societal hope. Som nevnt tidligere betyr dette likevel ikke at personer uten det Hage (2003) kaller societal håp er helt uten håp;

Rahim forteller; *“Drømmen til moren min er at jeg skal studere, bli lege eller ingeniør eller noe sånt. Jeg vil følge hennes drøm for å gjøre henne glad og stolt (..) Hun har ikke utdanning og har ikke jobbet så derfor har hun store drømmer for meg”. Jeg spør ham om hva moren gjør om dagen, og han svarer: “Mor gjør ingenting, hun håper for et fint liv i Norge. Hun er mye bekymret for hva vi skal gjøre videre, framtiden, og håper på opphold.”*

Her ser det ut til at Rahims mor er det Hage (2003) kaller håpefull, hvor hun håper på en bedre framtid og at Rahim får en god utdanning, men uten at hun nødvendigvis ser for seg store muligheter for egen selvrealisering. Selv om denne formen for sosialt håp i stor grad handler om medfødte egenskaper, mener Hage (2003: 24, 25) at også denne formen for håp blir sosial gjennom at det blant annet kan aktiveres og styrkes av samfunnet. Rahims mor kan her sies å få håpefullheten aktivert eller styrket gjennom sønnens muligheter og en følelse av at det fortsatt finnes håp for en endring i situasjonen.

Møtet mellom foreldre og barns framtid

Som jeg har vist forholder voksne og barn seg gjerne noe ulikt til en usikker framtid. Jeg vil nå følge litt opp fra forrige kapittel om familieliv, og utforske møtet mellom foreldre og barns framtid (i form av drømmer og holdninger).

Marat, som jeg også har skrevet om andre steder i oppgaven, fortalte meg at dattera Dinara ofte kom til ham med ideer og ønsker for framtiden, som ting de kunne kjøp eller ferier de kunne dra på. Foreldrene fant det vanskelig å si klart nei, og det ble ofte ”kanskje en dag, senere”. Marat og hans familie har fått flere avslag, men Marat forteller meg at de i en rettsak på et tidspunkt hadde fått medhold om oppholdstillatelse. Dessverre ble saken anket og etter 30 dager fikk de beskjed om at de ikke fikk opphold likevel. Endringen fra avslag til opphold (om enn midlertidig) fikk store konsekvenser for hvordan Marat og familien forholdt seg til framtidsplanlegging. Marat forteller om da de trodde de endelig hadde fått oppholdstillatelse: *”Da vi hørte vi hadde fått opphold begynte vi å legge masse planer for framtiden og veien videre. Jeg begynte også å lete etter jobb. De 30 dagene vi hadde opphold planla vi mye. Skole, jobb, barnet.. Vi planla fremtiden, hva vi skulle kjøpe, hvilken TV som er best og så videre.. Vi glemte alt det gamle og bestemte oss for å starte helt på nytt. Jeg begynte å få en god soverutine, legge meg tidligere og å stå opp tidligere, slik at jeg ville bli vant til arbeidstider. (...) Det ble mye bedre da vi fikk opphold. Men da vi fikk avslag igjen, hvordan skulle vi si det til Dinara? Hun spurte om når vi skulle velge kommune, og sa at hun ikke ville flytte fra vennene sine. Hun snakket om å få eget rom, søkte på internett etter barneseng hun ville ha og sånne ting. (...) Da vi fikk nei igjen kom bekymringene, hva skal vi gjøre etterpå, skal vi dra til et annet land, hva skal vi gjøre i hjemlandet? Vi har ikke planer for hva vi skal gjøre om vi får nei igjen... Dinara hadde også mange planer og tenkte mye på framtiden. Da vi fikk avslag la jeg og Alice alle planer vekk, og vi tenkte at vi kunne ta dem fram igjen hvis vi får opphold. Dinara må bytte skole etter sommeren siden den gamle skal legges ned. Hvis vi får opphold må vi planlegge skole. Hvis vi får avslag er alle planer ødelagt. De på skolen vet ikke om denne situasjonen. Vi kan ikke legge planer, det er vanskelig med skolen. (...) Dinara spurte oss noe om fremtiden her en dag, og vi måtte svare ’ikke snakk om det’. Vi prøver å ikke tenke på det siden vi ikke har noe svar til henne. Jeg tror det gjør noe med henne.”*

Her innebar den (foreløpige) oppholdstillatelsen nytt sosialt håp for Marat og Alice, hvor de kunne begynne å legge planer for framtiden, og deres relasjon til framtiden passet med ett

bedre sammen med Dinaras relasjon til framtiden. Da dette ble tatt fra dem igjen la de bort planer og håp, mens Dinara fortsatt var framtidfokusert. I perioden de trodde de hadde fått opphold ble foreldrene og Dinaras framtidsdrømmer og planer med ett mer samkjørte, hvor de alle kunne forholde seg til en framtid med sosiale muligheter som jobb og nye møbler. Disse planene fikk igjen konkrete effekter som det at Marat jobbet med soverutiner i forberedelse på arbeidslivet. Endringen i framtiden fikk store følger for hvordan de forholdt seg til nåtiden. Når avgjørelsen om opphold ble avvist og familien igjen ble irregulære la de bort alle planene. De tør ikke lenger legge planer i frykt for at de skal bli ødelagt. Samtidig fortsetter Dinara å gå på skolen og gjøre lekser, og er slik tilknyttet en mer konkret framtid. I dette caset er det tydelig at den juridiske statusen er av stor betydning for hvordan familien forholder seg til framtiden, hvor det legges føringer for muligheter og begrensninger når det gjelder sosialt håp og det å (våge å) se for seg en framtid. I denne forbindelse oppleves endringen likevel gjerne som større for foreldrene som har lite tilgang på sosialt håp så lenge de er irregulære, og etter å ha lagt planer for så å fått dem revet bort er de opptatt av at de ikke lenger vil legge planer og drømme for mye. Selv om dette også gjelder for Dinara vil hun likevel fortsette på skolen, uavhengig av oppholdsstatus. Hun kan også våge å drømme om en framtid tilknyttet utdanning, som på grunn av lovverket ikke i stor grad er begrenset av hennes juridiske status. Når jeg møter henne er hun ivrig med leksene og prater mye om skolen. Gjennom sosialt håp, særlig i form av “societal hope” gjennom skole vil gjerne irregulære skolebarn i mindre grad enn voksne føle effekter av den juridiske statusen og usikkerheten når det gjelder framtidshåp.

I møte med flere mulige framtider

Det å leve som irregulær migrant innebærer i stor grad at en må forholde seg til flere mulige framtider (for eksempel et liv som irregulær, muligheter for opphold i Norge, og deportering). Sosialt håp innebærer i følge Hage (2003) gjerne følelser av muligheter og inkludering i samfunnet. Dette blir særlig relevant i forbindelse med skole, som jeg også i kapittel 3 viste at kan fremme mulighet og inkludering gjennom likhet. I kapittel 3 viste jeg også hvordan irregularitet (som ulikhet) kan bli særlig framtrædende i bestemte situasjoner og kontekster. Nå ønsker jeg å vise hvordan dette også kan få betydning for hvordan irregulære migranter forholder seg til framtiden, da spesielt i relasjon til skole og utdanning. På samme måte som skole kan virke inn på barns følelse av irregularitet, kan også deres irregulære situasjon få betydning for hvordan de forholder seg til skolen. Jeg har i dette kapitlet fram til nå vist hvordan (den ujevne) distribueringen av sosialt håp kan få betydning for hvordan individer

forholder seg til framtiden, noe som får positive følger for barn. Hvordan kan man da forklare hvordan barn i noen tilfeller ikke lenger er positiv og motivert til framtiden og skolegang?

Det er naturlig at eldre barn har større kjennskap til livssituasjonen enn yngre barn, noe jeg også erfarte under feltarbeidet. Jeg oppdaget at mange foreldre og eldre søsken var bevisst på å skjerme de yngre barna ved å ikke fortelle dem at de var irregulære. Likevel ble dette ofte 'avslørt', gjerne gjennom eksterne faktorer som politihenvendelser eller sammenlikning med andre barn. Selv om jeg fikk inntrykk av at de fleste barna stort sett var motiverte til å arbeide med skolen, kom det frem at dette ikke alltid var tilfellet.

Marat og familien har levd som irregulære i flere år, og venter på rettssak. Når jeg er med dattera Dinara snakker hun mest om skolen og vil gjerne leke skole-relaterte leker som hvem som kan lese leksene raskest, og spørrelek om temaer de hadde på skolen den dagen. Hun virker svært ivrig, og tilsynelatende upåvirket av den juridiske situasjonen familien befinner seg i som irregulær. Hun sier hun trives på skolen, og det er tydelig at hun liker å lære. Marat forklarer at det likevel ikke alltid er slik;

“Vi kjente en annen irregulær familie fra [et naboland til hjemlandet], med en datter som gikk på samme skole som Dinara, og de to jentene var gode venner. Denne familien ble nylig sendt ut etter endelig avslag, og da ble Dinara veldig lei seg. Hun gråt mye og ville ikke gå på skolen. Hun sa til oss ‘hvorfor skal jeg lære norsk og gå på skolen når vi vil bli sendt tilbake?’ Jeg prøvde å trøste henne og si at det (Dinaras hjemland og venninnens hjemland) er to forskjellige land at denne jenta selv ønsket å dra hjem. Men da svarte Dinara at venninnen hadde fortalt henne at hun ville bli i Norge, og at hun kunne godt norsk. Dette var tungt for familien, og det var vanskelig å trøste henne. Men det går bedre nå.”

Utsendelsen av Dinaras venninne førte ikke bare til at hun mistet venninnen, men det fungerte også som en påminnelse for Dinara om hennes egen families usikre livssituasjon og framtid. I møtet med denne påminnelsen eller synligheten ble hennes motivasjon for skole utfordret. Marat prøvde å overbevise Dinara om at jenta var i en annen situasjon enn dem, og at det var en frivillig retur, men Dinara godtok ikke denne forklaringen. Når Dinara her blir påminnet om at familien ikke er “innenfor” samfunnet (til tross for sosialt håp) og at det ikke er sikkert at familien har en framtid i Norge, reagerer hun med en følelse av nyttesløshet eller håpløshet.

Dinara er ikke alene når det gjelder å stille spørsmål ved skolegang i møte med (den midlertidig mer gjeldende) faren for deportering. Amala og familien har levd som irregulære i flere år, uten noe endring i sikte. Amala forteller;

”Alle barna mine går på skole, og det er en bra ting. De liker skolen, og de snakker godt norsk. Men noen ganger sier de ’hvorfor skal vi gjøre lekser, politiet kan hente oss når som helst.’ Alle er redde alltid. De har sett nabofamilier bli hentet to ganger, og de er alle klar over situasjonen.”

I likhet med Dinaras tilfelle, spør også Amalas barn om hvorfor de skal investere tid og krefter i skole når det er sannsynlig at de en dag vil bli sendt ut av landet. På samme måte som ved Dinaras case, er dette følelser og tanker som gjerne kommer frem når barna blir påminnet om faren for deportasjon ved at de for eksempel opplever at det skjer med andre.

Her kan det være sentralt å se på hvordan Hage (2003) (og Block) mener nåtid og framtid er nært knyttet sammen. Hage trekker på Bloch (Bloch 1986:5 i Hage 2003: 10) og skriver at “hope means that people are essentially determined ‘by the future’. Here ‘the future’ is (...) the future that one can already detect in the unfolding of the present”. For Bloch (i Hage 2003:10) handler håp om framtiden som kan skimtes i nåtiden. Med dette som grunnlag vil jeg vri eller strekke litt på Hage (2003) sin idé om societal hope. I Dinaras tilfelle opplever hun ikke en endring i det distribuerte societal håpet (da hun for eksempel har samme tilgang til skole som før), men det blir påvirket eller overkjørt av en trussel om en uønsket framtid (deportasjon og et liv utenfor Norge). Basert på Dinaras case vil jeg påstå at societal hope gjerne oppleves eller føles ulikt i forskjellige situasjoner, selv om de faktiske omstendighetene (deportabilitet) og distribueringen av societal hope (tilgang til skole) ikke nødvendigvis endres, hvor andre mulige forestilte framtider gjerne blir mer synlige og dominerende. Denne oppfatningen i nåtid får følger for hvordan de forholder seg til framtid. Irregulære migrant barn er på samme tid irregulære og skolebarn (med unntak). I tider hvor irregulariteten føles sterkere (som i nevnte eksempler) kan dette gi substans til en forestilt framtid tilknyttet usikkerhet, fare for deportasjon og gjerne et liv utenfor Norge. Når barnet derimot er i en situasjon som er mer tilknyttet det å være skoleelev (som når Dinara er på skolen eller kommer hjem fra skolen og med en gang setter i gang med lekser), vil en gjerne være mer åpen for sosialt håp og positive holdninger til framtiden.

Disse to casene peker på at barna investerer mye i skole og en framtid i Norge, og at skole handler om mer enn å ha noe å gjøre på og få venner. I disse casene er det bestemte hendelser

som minner barna på at de er irregulære migranter, og hva dette innebærer (her spesielt faren for deportasjon). Dette igjen kan til tider føre til en (midlertidig) svekkelse av motivasjon for skolen. Yngre barn så vel som eldre kunne til tider oppleve håpløshet og reflektere over poenget med å jobbe med skolen når framtiden var så usikker. Dette hang ofte sammen med enkelte hendelser eller situasjoner som særlig synliggjorde eller aktualiserte irregulariteten som igjen kunne undergrave denne motivasjonen. Dette var for eksempel som nevnt deportering av bekjente, nye avslag eller begrensninger, eller raider av politiet på mottaket. I min studie virket det likevel som om det ikke nødvendigvis tok lang tid å komme tilbake til ”normalt”. Som i caset fra kapittel 3, hvor Basil etter et politiraid plutselig stod i mye større fare for å bli deportert. Det tok ikke mer enn et par dager før han var tilbake på skolen, til tross for at framtiden nå var blitt enda mer usikker. Med andre ord kan det ofte være “synligheten” eller nærheten til barnas situasjon, mer enn alder, som her får betydning for deres skolemotivasjon. Dette er noe som kanskje er spesielt for irregulære, mer enn asylsøkere, om man ser dette i relasjon til Svensson og Eastmond (2013) sin studie. Svensson og Eastmond (2013: 166) ser ut til å gi større betydning til alder, særlig i forbindelse med nivå av kritisk refleksjon, for asylsøkende barns skolemotivasjon. I deres studie fant de at noen av de eldre elevene med negative og langdratte asylprosesser trakk seg tilbake og så ut til å miste skolemotivasjon. Jeg sier ikke at dette ikke også gjelder for mine informanter, men poenget mitt er at motivasjon for skole kan midlertidig få en sterk knekk i forbindelse med økt frykt og usikkerhet for irregulære migranter, også for yngre barn.

Et viktig poeng å nevne her, som presentert i kapittel 2, er det at grunnskole i Norge ikke bare er tilgjengelig for irregulære migrant barn (6-16 år), men også obligatorisk (NOU 2010:7). Dette står i kontrast til Sverige, hvor retten til skole nylig (2013) ble endret til også å omfatte irregulære migrant barn, men fortsatt ikke er pliktig (Swedish Schools Inspectorate 2013b i Svensson og Eastmond 2013: 168). Det at alle de nevnte barna under 16 år i dette kapitlet, Rahim, Tabassum, Dinara, Basil og Amalas barn, er skolepliktige, kan være en viktig pådriver (foruten det å treffe venner etc) for å få barna raskt tilbake til skolen (eks at foreldrene ikke vil at familien skal eksponeres, møte barnevern eller risikere å miste muligheter for opphold i landet) og fortsette å investere i skolegangen i møte med usikkerhet og svekket motivasjon. Dette er noe som gjerne ikke vil være tilfellet for barn i Sverige, og dersom er barn slutter på skolen (og slik trer bort fra societal hope) kan dette kanskje lede til svekket sosialt håp og en negativ spiral. Med dette sier jeg ikke at det bare er lovverket (foruten dem selv) som holder

barna på skolen, da også foreldrene (som Rahims mor) er en viktig og sterk pådriver for barnas skolegang, som jeg var inne på tidligere i kapitlet.

Når man mister sosialt håp

Mangel på, eller tap av, sosialt håp kan ha en mer vidstrakt og langvarig betydning enn ting som midlertidig svekket motivasjon. Det å leve i lang tid med stor usikkerhet og uten sosialt håp kan ha betydning for videre holdninger til framtiden, spesielt om man aldri opplever å få positivt svar. 20 år gamle Nama har slitt med å vente på svar, og han fortalte meg ofte hvor frustrerende det var å bare vente og vente, og at han ikke brydde seg om utfallet lenger, han ville bare ha et svar. Etter at han fikk endelig avslag møtte jeg ham på kafé for å høre hvordan det gikk med ham, mens han ventet på utreisdato da han hadde valgt frivillig retur. Han var akkurat for gammel til å få lov til å gå på skolen da han kom til Norge. Fram til nå har han hatt arbeidstillatelse og jobb. Jeg spør om han har planer for når han kommer tilbake til hjemlandet hvor han svarer:

”Nei. Vet du hvorfor? Da jeg kom til Norge, da hadde jeg mange planer. Jeg skulle gå på skole, kanskje bli noe.. Men så fikk jeg ikke gjøre det. Da tenkte jeg ikke på jobb eller noe. Men nå har jeg bare måttet jobbe.. Så jeg har ingen planer.”

Selv om han hadde societal hope i form av arbeid, om man kan se det slik, var planen og drømmen hans å gå på skole, ikke å jobbe, noe han ble nektet. Her kan det også virke som om den lange tiden i midlertidighet og usikkerhet har bidratt til en erodering av societal hope og framtidsplanlegging (Hage 2003). Her kan situasjonen sies å ha påvirket hans “mode og being in the world” som Willen (2007) er opptatt av.

I boken sin trekker Hage (2003) også fram Bourdieus konsept om sosial aldring. I følge Hage (2003: 17,133) handler sosial aldring om at ens muligheter til selvrealisering minsker, og i tilfeller hvor disse forsvinner helt kan det i verste fall føre til en “sosial død”. Jeg har hvordan både Nama, Nourbesa og Yemane i dette kapitlet kan sies å ha lite societal hope, eller følelse av muligheter for selvrealisering i Norge. Hage (2003: 133) mener at man i okkuperte områder i Palestina finner prematur sosial aldring og sosial død, hvor det føles som om alle muligheter for et verdig liv er så godt som ikke-eksisterende. Hage (2003: 134) trekker fram et eksempel fra Palestina hvor studenter ikke klarer å drømme eller se for seg en bedre framtid enn den ulykkelige virkeligheten de lever i, som man finner igjen i tilfellene til de tre

mennene jeg refererte til. Dette, å ikke kunne drømme om et meningsfullt liv, ser Hage (2003) som et tydelig symbol på sosial død. På denne måten kan Nama, Nourbesa og Yemane sies å oppleve en tidlig sosial aldring som følge av deres situasjon, og som barn i skolen gjerne ikke vil oppleve. Når Hage skriver om den Australske nyliberale staten, peker han på en endring i relasjonen mellom velferdsstaten og individet; *Today, not only does the state not breathe in hope, it is becoming an active producer of social death, with social bodies rotting in spaces of chronic underemployment, poverty and neglect*” (Hage 2003: 18). Dette velger jeg å se i sammenheng med irregulæres situasjon i Norge, hvor staten i stor grad kan sies å legge begrensninger på muligheter for å akkumulere symbolsk kapital og meningsfullhet, gjennom blant annet begrensede rettigheter. Dette kan bidra til sosial aldring og i verste fall sosial død, noe jeg mener voksne i større grad vil stå i større fare for enn barn som går på skolen.

De siste månedene mens Nama ventet på svar om søknaden om asyl, uttrykte han en økende likegyldighet ovenfor framtiden, til og med det å leve, i forbindelse med den usikre framtiden. Her kan det virke som om situasjonen også har bidratt til å svekke societal hope, og bidratt til sosial aldring, men også til å svekke hans håpefullhet, som i følge Hage (2003) kan forstås som selve livskraften til mennesket. Her kommer også den nære relasjonen mellom nåtid og framtid til syne. Hage (2003:24) går så langt som å si at samfunnet i noen tilfeller også kan ende opp med å slukke håpefullhet, som han mener er tilfellet ved selvmord.

Jeg har hatt noe kontakt med Nama etter at han returnerte til hjemlandet. Han har fortsatt et vagt forhold til framtiden og har ikke lagt noen nye planer. Om frykt skriver Green (1995: 109); *”One cannot live in a constant state of alertness, and so the chaos one feels becomes infused throughout the body”*. For Nama kan kaoset om en usikker framtid uten særlig sosialt håp, aktivitet, distraksjon fra tankene eller meningsfullhet, ha formet hans måte å være på i verden (Willen 2007), og det vil tid å få en omstilling her. Dette samsvarer med Heggli et al. (2013: 4) som peker på at strukturelle og politiske kontekster, og ikke bare alder, er sentralt for hvor langt unge personer kan se inn i framtiden, samt deres motivasjon eller kapasitet til å planlegge. Nama var aldri irregulær migrant, og han uttrykte at det var selve ventingen på svar som var verst. Dette ville kanskje vært annerledes dersom han hadde hatt tilgang til skole, som han drømte om. Det er med andre ord gjerne ikke alltid nødvendigvis det å være irregulær migrant som utgjør største forskjell i denne konteksten, men snarer muligheter for societal hope.

Reelle muligheter eller drømmer?

I følge Hage (2003: 13-14) handler societal hope ikke nødvendigvis om *reelle* muligheter i samfunnet, men like mye en følelse av, eller tro på, muligheter. Selv om jeg i dette kapitlet har presentert barn av irregulære migranter som å ha mye societal hope, vil dette altså ikke nødvendigvis innebære faktiske muligheter til selvrealisering, noe som til tider også ble reflektert i samtaler med ungdommer.

Flere av ungdommene jeg møtte uttrykte en frustrasjon over at noen lærere hadde lavere forventninger til dem som følge av at de ikke var norske. Jeg hørte om flere tilfeller hvor ungdom var blitt frarådet av ansatte på skolen til å forfølge drømmene sine som leger eller tannleger da de anså disse som uoppnåelige. De ble gjerne anbefalt å forfølge yrkesveier som var lettere å oppnå, og mer realistiske muligheter. Selv om lærere og rådgivere ikke alltid støttet de store ambisjonene til ungdommene, fikk jeg høre at de ikke ga opp og fortsatt hadde samme drømmer. Som Safara forteller meg; *”Da jeg fortalte rådgiver jeg kanskje ville bli lege sa hun at det kan du bare glemme, det er for høyt karakterkrav (..) Men læreren min ble [positivt] skremt av karakterene mine, jeg lærer så fort norsk og sånn.”*

Bourdieu (2003: 76) peker på at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom ambisjoner og reelle sjanser. Dette mener han gjerne blir justert gjennom blant annet møtet med utdanningssystemet, gjennom vurderinger og prestasjonsresultater, samt råd og anbefalinger fra ansatte. På denne måten mener han at elever blir “Tvunget av Skolens negative sanksjoner til å gi avkall på de sosiale og utdanningsmessige aspirasjonene Skolen selv har gitt dem (...)” (Bourdieu 1996: 165). Dette kan man se gjerne skjer hos mine informanter, selv om mange av dem foreløpig fortsatt holder på sine ambisjoner.

Dinara ønsker å bli lege, men hennes foreldre, som vist i kapittel 4, har aldri gått på skole selv, kan ikke skrive og lese godt, har utfordringer med det norske språket, og ikke alltid nødvendigvis har kapitalen som kreves. Når jeg er hjemme hos dem sier Dinara til meg *“bra du er her, så kan du hjelpe meg med leksene”*, og når hun forteller om det hun har lært på skolen er det ikke alt foreldrene forstår eller kjenner til. Samtidig har mange av barna fått lite utdanning i hjemlandet, og det å følge utdanning på et annet språk enn ens morsmål kan by på flere utfordringer. I følge Bourdieu (2003: 74) kan man ikke snakke om like muligheter, da det i samfunnet eksisterer mekanismer som reproducerer sosial ulikhet gjennom en ujevn distribusjon av kapital og muligheter. Med andre ord er det ikke bare nok med individuell

innsats og motivasjon for å lykkes på skolen (Bourdieu 1996: 160-161). Som vist i kapittel 2 finner man idealer og mål om sosial utjevning, men dette fører ikke nødvendigvis til en realitet. Bourdieu (1996: 165) argumenterer for at sosial reproduksjon fortsatt finner sted i skolen, som han mener er like ekskluderende som alltid, bare i en mer tilslørt og legitim form enn før. Til tross for offentlige mål og tiltak rettet mot tilpasset undervisning, morsmålundervisning, ekstra norskundervisning og leksehjelp, som for eksempel uttrykt i NOU (2009:18), har skolene ofte for lite midler til å gi et godt tilbud, og det har ikke nødvendigvis stor effekt. Dette var noe både elever, lærere og foreldre gjerne pekte på som mangelfullt. De møter gjerne tross alt en begrensning i tilfeller hvor visse karakterkrav er påkrevd, hvor flere av mine informanter slet med å oppnå karakterene de ønsket. Da det norske skolesystemet ikke tillater å holde igjen elever på grunnlag av skoleprestasjoner i grunnskolen (Seeberg 2003), og ungdomsretten blant annet gir rett til å komme inn på en av tre ønsker for videregående skole (§ 3-1 i Opplæringsloven), kan en likevel gjerne sies å ha flere og mer like muligheter enn i andre land som er mer orientert mot prestasjon. Likevel kan man ikke se bort fra at karakterkrav for å fortsette på valgt utdanningsvei og ikke minst for fullføring, vil som Bourdieu peker på være viktig og avgjørende for reelle muligheter.

Samtidig risikerer ikke barn av irregulære migranter bare å bli “skoletapere” i Bourdieus (1996) forstand, men også for eksempel ved at de uten varsel kan bli deportert før fullført skolegang og kan nektes adgang til, eller fullføring av, videregående utdanning.

Avslutning

Statusen som irregulær og tilhørende lovverk og migrasjonsregulerende hensyn har ikke bare potensialet til å legge begrensninger (eller åpne for muligheter) på bevegelsesfrihet innad i samfunnet (tilgang til sosiale arenaer) eller utenfor samfunnet (utenlandsreiser) men også framover i tid. Ved at voksne (og eventuelt barn/ungdom uten skole) nektes tilgang til jobb og utdanning, og som nevnt i forrige kapittel ofte symbolsk kapital, begrenses deres tilgang til societal hope. Med andre ord blir det i følge Hage (2003) og hans lesning av Bourdieu få sjanser for sosiale muligheter og et meningsfylt liv. Her finner man en ekskludering både gjennom statlige og juridiske begrensninger som ofte eksplisitt er rettet mot irregulære, men også gjennom en marginalisering innenfor mer sosiale strukturer i samfunnet. Barn som går på skole, har på den annen side sosialt håp gjennom framtidsdrømmer og -motiveringer gjennom framtidsrettet utdanning, i tillegg til at de ofte har mer mulighet til akkumulering av

symbolsk kapital, også her i stor grad gjennom skolen. På denne måten kan de sies å være, eller i alle fall ha muligheten til å være, mer inkludert i samfunnet.

Et sentralt poeng med dette kapitlet er at framtidshåp og nåtid er tett knyttet sammen. Dette gjelder både i forhold til strukturelle muligheter og begrensninger i tilknytning til sosialt håp, men også mer akutte og midlertidige situasjoner. Nåtid påvirker ens forhold til framtid og vice versa. Jeg har vist hvordan skolebarn og voksne gjerne har ulike opplevelser av det å være irregulær migrant i forbindelse med framtid og håp. Her blir håpets sosiale aspekt tydelig, hvor samfunnet kan ses å være av stor betydning. Gjennom skole har barn mer mulighet til sosialt håp, noe som kan bidra til en annen “mode of being in the world” (Willen 2007) enn voksne eller barn uten skole. Dette kan føre til en spenning mellom barn og foreldres holdninger til framtiden, noe som gjerne løser seg først når foreldre får oppholdstillatelse. I dette kapitlet har jeg vist at skole er svært viktig for barn av irregulære migranter på flere måter. Jeg vil påstå at mine funn går imot Svensson og Eastmond (2013: 167) sin påstand om at skole kun kan fungere som en bro til det nye samfunnet og framtiden for dem som oppnår permanent oppholdstillatelse. Da barn gjennom skole får sosialt håp, kan dette for eksempel bidra til en bedre motivasjon og håndtering av irregularitet gjennom positive holdninger til framtiden. Samtidig er sosialt håp en måte for barna å bli inkludert i både samfunnet og en framtid i Norge, og er ikke minst svært viktig for de barna som kommer til å bo i Norge i mange år framover. Dette betyr i midlertid ikke at sosialt håp innebærer reelle muligheter.

Kapittel 6. Diskusjon og avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Willens (2007) kritiske fenomenologi hvor jeg har vist hvordan overordnede juridiske bestemmelser og institusjonelle rutiner, samt sosial samhandling, er av stor betydning for irregulære migranternes opplevde hverdag og “mode-of-being-in-the-world”. Det er ikke nødvendigvis at statusen som irregulær migrant utgjør den største forskjellen eller utfordringen, men å være irregulær migrant innebærer også mange andre sentrale aspekter relatert til migranter, minoritetsspråklige eller lavinntektsfamilier generelt, som også gjerne forsterkes i deres spesielle situasjon. I tillegg til dette finnes det likevel også flere mulige utfordringer for irregulære migranter som andre gjerne ikke møter i samme grad, spesielt i forbindelse med en usikker hverdag og framtid og begrensede rettigheter. Barn av irregulære migranter under 16 år står i en særegen stilling ved at de har samme rettighet til grunnopplæring som andre barn. Ungdommer over 16 år har ikke denne formelle rettigheten, og det er opp til fylkesavgjørelser og lokale praksiser om denne muligheten realiseres. Inkludering i skolen har stor betydning ikke bare for læring, men også andre områder som likhet, akkumulering av kapital, å ha noe å gjøre, meningsfullhet, følelse av trygghet, sosialt håp og framtidsdrømmer.

Gjennom en kritisk fenomenologi (Willen 2007) har jeg i denne oppgaven vist hvordan barn av irregulære migranter kan oppleve inkludering og ekskludering i samfunnet på forskjellige nivå og områder. Dette kan både være på makro-, meso-, og mikro nivå, og være tilknyttet til vidt forskjellige områder av hverdagen, som rettigheter, sosialt liv, meningsfullhet, og verdighet. Her er spesielt formelle rettigheter og reell tilgang til skole av stor betydning. Dette kan videre bidra til å generere og forsterke andre inkluderings- og ekskluderingsprosesser både på skolen, i hjemmet og i relasjon til framtiden, gjennom likhetsidealer, tilgang til symbolsk kapital og sosialt håp. Jeg vil påpeke at inkludering ikke nødvendigvis fører til integrering, som er et helt annet tema. Som vist fører ikke likhetsidealet, som kan finnes på alle nivåer i Norge i forskjellige former, nødvendigvis til like muligheter og inkludering i praksis. I noen kontekster kan likhetsidealet i form av likhet som likeverd til og med fungere ekskluderende.

I denne oppgaven har jeg identifisert mulige møter mellom status som irregulær migrant og skoleelev og hva som kan skje når disse to statusene ikke går overens, og hvilke videre konsekvenser det kan ha. Det finnes en tydelig spenning mellom barns ekskludering på grunnlag av familiens juridiske status og situasjon, og inkludering i forbindelse med sosial

status som skoleelever på flere måter, både på et juridisk og strukturelt nivå men også sosialt og i den erfarte hverdagen. På den ene siden har man ideer og verdier tilknyttet barns rettigheter og likhet, og på den andre er man definert som ulik og uten like rettigheter som irregulær migrant. Denne spenningen blir enda tydeligere i skolekonteksten, hvor man finner sentrale, og ganske eksplisitte, skoleverdier og assosiasjoner som likhet, inkludering, lokalmiljø og framtidsdrømmer og -planlegging. Likhetsidealet reflekteres også i lærere og medelevers holdninger og samhandlingsmønstre. Nylig har vi også fått en grunnlovsending som blir interessant i lys av denne oppgaven. 13 Mai 2014 ble det gjort omfattende grunnlovsendringer hvor en rekke menneskerettigheter ble innfelt i grunnloven, deriblant barns rettigheter og retten til utdanning (Hoelseth 2014). Samtidig er tittelen til kapittel E i Grunnloven endret til "Menneskerettigheter". På denne måten fremmes og presenteres Norge eksplisitt som en promotør av (noen av) menneskerettighetene, hvor spesielt barns rettigheter framheves og framstår som noe grunnleggende og viktig i Norge. Forslag om retten til helsehjelp og retten til asyl, var derimot noen av forslagene som ikke fikk flertall i Stortinget. Dette ser jeg som et eksempel på konflikten mellom migrasjonskontroll og Norges promotør av barns rettigheter som Seeberg et al. (2009) peker på, og som jeg har diskutert i denne oppgaven. Selv om de nå grunnlovsfestede rettighetene allerede eksisterer i vanlig lovgivning, og ikke vil føre til noen endringer, kommer spenningen mellom status som asylsøker eller irregulær migrant og barn fram, ved at (skole)barna offisielt og eksplisitt inkluderes i Grunnloven, mens andre rettigheter sentrale for disse individene ikke ble grunnlovsfestet.

På grunnlag av denne oppgaven vil jeg argumentere at barn av irregulære migranter ikke nødvendigvis kan hevdes å tilhøre en "space of nonexistence" (Coutin 2003), eller å leve med en "in-between" status (Menjívar 2006: 1000) eller i en liminal gråsoner (Svensson og Eastmond 2013; Menjívar 2006). Selv om de ikke har full beskyttelse eller inkludering i verken Norge eller landet de opprinnelig dro fra, vil jeg hevde at de i større grad er inkludert og ekskludert på ulike områder til ulike tider, enn at de er verken her eller der, eller inkludert og ekskludert på samme tid. Jeg har i likhet med Khosravi (2010) utforsket ekskludering og inkludering av irregulære migranter, men som jeg har vist kan de også inkluderes mer direkte og sosialt og på forskjellige områder og måter enn hva Khosravi (2010) ser ut til å se på, og kan gjerne i skolekonteksten til og med anses som samfunnsmedlemmer.

Khosravi (2010) er også opptatt av hvordan sterke velferdsstater kan bidra til en hardere tilværelse for irregulære migranter enn i andre land hvor områder som arbeidsmarked, helse

og utdanning er mindre statsregulert. Som vist kan dette i Norge i dag ses å være gjeldende for voksne, spesielt på grunn av ekskluderingen fra arbeid. På grunn av lovgivning, policy og skolestruktur tilknyttet barns rett til skole, derimot, kan velferdsstaten på dette området fungere inkluderende ovenfor barn av irregulære migranter. Gjennom skoleplikt, oppfølging, tett samarbeid mellom skole og mottak, og hjelp til informasjon og registrering, blir barna (i alle fall dem under 16 år) inkludert i utdanningssystemet på en mer helhetlig og strukturert måte i Norge enn i andre land. Dersom barna hadde vært formelt ekskludert fra utdanning, derimot, som i Sverige før 2013, ville situasjonen uten tvil vært annerledes. Som nevnt i kapittel 1 finnes det flere kategorier av irregulær migranter, og valg av terminologi sier noe om fokus og vinkling av tematikken. Det at Khosravi (2010) og Coutin (2003) sine studier i stor grad er fokusert rundt irregulære migranter som lever i skjul, samt tar utgangspunkt i “illegality” og “undocumentedness”, kan slik få stor betydning for deres forståelse av feltet. Det at mine informanter for det meste er barn i familier med endelig avslag på søknad om asyl, bor på mottak, og går på skole, har altså vært sentralt for min forståelse av feltet. For mine informanter blir gjerne andre elementer ved en tilværelse som irregulær migrant gjeldende, enn hva som ble sentralt for uregistrerte og skjulte El Salvadoriske migranter i USA i Coutin (2003) sin studie. Her ser man hvordan irregulære migranternes erfaringer kan variere fra person til person og over tid (Willen 2007). Dersom jeg selv hadde tatt utgangspunkt i mennesker som lever i skjul, ville oppgaven sannsynligvis sett svært annerledes ut. For barn i familier som ønsker å være “usynlige”, kan for eksempel den sterke relasjonen mellom utdanningssystemet og den norske staten, prinsipper om nærskolen, kommunens ansvar og registreringer, antas å føre til en større barriere enn i andre land og skolesystemer, slik som Khosravi (2010) peker på.

I denne oppgaven har jeg også vist hvordan poenget til Willen (2007) om variasjon kan strekkes litt lenger, hvor jeg vil påstå at erfart irregularitet også er noe som kan variere også fra time til time, avhengig av for eksempel hvor man er (eks på skolen eller mottaket), hva som skjer (eks politiraid) og hva man ser (eks politibil). Irregulariteten, samt grad av inkludering og ekskludering kan oppleves å være flytende og skiftende, og alder kan også være av sentral betydning her. Dette har jeg vist i forhold til situasjoner og hendelser hvor ens juridisk status gjerne blir ekstra synlig eller faretruende, og hvordan skolekonteksten kan være av betydning for hvor relevant eller sentral statusen oppleves. Samtidig har jeg vist hvordan personer i samme situasjon, familie og tidspunkt kan erfare situasjonen som irregulære migranter ulikt, spesielt da forskjell mellom voksne og barn i stor grad som følge av deres

ulike rettigheter. Jeg vil hevde at barn, gjennom tilgang til skole og det det innebærer, i større grad og over lengre tid gjerne er “innenfor” og inkludert i samfunnet. Voksne og barn som ikke får gå på skolen ekskluderes fra sentrale arenaer som jobb og språkopplæring hvor de gjerne kunne fått et tilsvarende utbytte av det barn får fra skolen. Dette er noe som jeg mener man kan se blant annet i deres ønske om, og kapasitet til, å drømme om en framtid, noe mange voksne ikke tillater seg eller klarer. Disse forskjellene kan også henge sammen med andre grunnleggende egenskaper eller trekk ved voksne og barn, men som vist fant jeg for eksempel stor forskjell mellom irregulære ungdommer som fikk gå på skole, og ungdommer som ikke fikk gå på skole. Da alle barn under 16 år er skolepliktige, og alle mine informanter var “synlige” i den forstand at de bodde på mottak og/eller hadde kjent bostedsadresse, møtte jeg ingen yngre barn som ikke gikk på skole. Det kunne være svært interessant hvordan de erfarte hverdagen som irregulær migrant, og om man fant forskjeller her. Det ville også vært interessant å sett hvordan de som er inne i skolesystemet, og får fullføre videregående utdanning, møter enden av denne utdanningen, hvor de ikke vil ha rett til arbeid. Hvordan får dette betydning for deres sosiale håp og hvordan de forholder seg til framtiden?

Et vanlig fokus på feltet for irregulær migrasjon har vært på de utfordringer og begrensninger som finnes, selv om også agens i forskjellige former er blitt utforsket. Handlingsrom og muligheter har likevel som regel blitt ansett som noe mer personlig eller på bakkenivå, i form av sosiale nettverk og mobilisering, kirkesamfunn og frivillige organisasjoner, ofte gjerne som en motsats til statsmakt og kontroll. I denne oppgaven har jeg utforsket mulige utfordringer og begrensninger som irregulære migranter kan støte på. Men samtidig har jeg vist at det i stor grad, i alle fall for barna, også finnes mye muligheter, som i stor grad vokser ut av den offentlige skolen, en statlig institusjon, og den formelle og reelle tilgangen til denne. Willen (2007) har fokusert på hvordan opplevelsen av å være ‘illegal’ er avhengig av mange sammenvevde prosesser på forskjellige nivåer, noe jeg også har gjort i denne oppgaven i forbindelse med irregularitet. Samtidig har jeg vist hvordan man også må se dette i kombinasjon med prosesser tilknyttet barns status som skoleelever for å få et bedre innblikk i hverdagen og opplevelsen av å være irregulær migrant i Norge.

I Bourdieus kapittel “‘Skoletaperne’: stengt ute og stengt inne” fremstilles skolen som lite annet enn et redskap for utdanning, hvor han mener at skoletiden for skoletaperne kan fremstå “som død tid, som tapt tid” (Bourdieu 1996: 163). I denne oppgaven har jeg vist hvordan skolegang også kan være mer enn en verdi i seg selv, og en derfor ikke er avhengig av skoleprestasjoner for utbytte av skolegang. Skolegang for barn av irregulære migranter kan

føre til at oppholdet i Norge, som ellers gjerne ville blitt ansett som bortkastet tid, nettopp får en verdi. Skolen handler som vist ikke bare om utdanning, men er også av stor betydning for blant annet det sosiale livet, meningsfullhet og framtidshåp. Gjennom inkludering i skolen har en mange flere muligheter for å inkluderes på andre områder i samfunnet, og ikke minst har man noe å fylle hverdagen med.

Litteraturliste

- Alanen, Leena 2001. Explorations in generational analysis, i *Conceptualising child-adult relations*, redigert av Leena Alanen og Berry Mayall: 11-22. London: Routledge.
- Archambault, Josée, og Berit Berg 2010. Flyktningbarn som aktører i en integreringsprosess, i *Barn som samfunnsborgere -til barnets beste?*, redigert av Anne Trine Kjørholt: 210-226. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bal, Ellen, og Kathinka Sinha-Kerkhoff 2010. 'Bharat-Wasie or Surinamie?' Hindustani Notions of Belonging in Surinam and the Netherlands, i *A World of Insecurity: Anthropological Perspectives on Human Security*, redigert av Thomas Hylland Eriksen, Ellen Bal og Oscar Salemink: London Pluto Press.
- Bernard, Russel 1994. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Bicocchi, Luca, og Michele LeVoy 2008. *Undocumented Children in Europe: Invisible Victims of Immigration*. Brussel: PICUM
- Bourdieu, Pierre 1990. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. (Oversatt av Matthew Adamson). Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre 1996. *Symbolisk makt*. Oversatt av Annick Prieur. (Oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax forlag (Originalutgaven utgitt i 1994).
- Bourdieu, Pierre 2000. *Pascalian Meditations*. (Oversatt av Richard Nice). Oxford: Polity Press (Originalutgaven utgitt 1997).
- Bourdieu, Pierre 2003. Against objectivism: the reality of the social fiction, i *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*, redigert av Pat Sikes, Jon Nixon og Wilfred Carr: 68-85. Berkshire og Philadelphia: Open University Press.
- Coutin, Susan B. 2003. Illegality, Borderlands, and the Space of Nonexistence, i *Globalization Under Construction: Governmentality, Law, and Identity*, redigert av Richard Warren Perry og Bill Maurer: 171-203. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Davidson, J O'Connell, og C Farrow 2007. *Child migration and the construction of vulnerability*. Sverige: Save the Children.
- De Genova, Nicholas P. 2002. Migrant "illegality" and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology* 31:419-447.

- Den svenske skoleinspeksjonen 2013. *Asylsøkande barn*. Hentet fra <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Flygande-tillsyn/Asylsokande-barn/> [lastet ned 20.05.14].
- Düvell, F. 2008. Clandestine migration in Europe. *Social Science Information* 47 (4):479-497.
- Düvell, Franck, Anna Triandafyllidou, og Bastian Vollmer 2010. Ethical Issues in Irregular Migration Research in Europe. *Population, Space and Place* 16 (3):227-239.
- Eastmond, Marita 2010. Gäster i välferden? Föräldreskap i asylprocessen, i *Mellan det förflutna och framtiden. Asylsøkande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*, redigert av H. E. Andersson, H. Ascher, U. Bjørnberg og M. Eastmond: 87-110. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Eriksen, Thomas Hylland 2006. *Trygghet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foner, Nancy, og Joanna Dreby 2011. Relations Between the Generations in Immigrant Families. *Annual Review of Sociology* 37:545-564.
- Forland, Gisle, og Susanne Lysvold 2012. 70 Politifolk Aksjonerte Mot 40 Asylsøkere. *Nrk.no - Nordland*, 23.10.12. [Online]. Hentet fra <http://nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.8369102> [lastet ned 29.10.12].
- Green, Linda 1995. Living in a state of fear, i *Fieldwork under fire: Contemporary studies of violence and survival*, redigert av Carolyn Nordstrom og Antonius Robben: Berkeley: University of California Press.
- Gullestad, M. 1997. A Passion for Boundaries: Reflections on Connections between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. *Childhood* 4 (1):19-42.
- Gullestad, Marianne 1989. *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne 2001. Likhetens grenser, i *Likhetens paradokser: Antropologiske Undersøkelser i det Moderne Norge*, redigert av Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike: Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne 2002a. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne 2002b. Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 8 (1):45-63.
- Hage, Ghassan 2003. *Against Paranoid Nationalism: Searching for Hope in a Shrinking Society*: Pluto Press.
- Heggli, Gry, Haldis Haukanes, og Marit Tjomsland 2013. Fearing the future? Young people envisioning their working lives in the Czech Republic, Norway and Tunisia. *Journal of Youth Studies* 16 (7).

- Hengen, Julia Hedberg 2013. "Att gå i skolan är viktigt, men att vara i skolan är viktigare" - Ett examensarbete om papperslösa barns tillgång till skola. Examenarbeid. Lärarutbildningen: Malmö högskola.
- Hoelseth, Dag T. 2014. *Kunngjøring av endringer i Grunnloven (menneskerettigheter)*. Hentet fra http://www.lovdatab.no/artikkel/kunngjoring_av_endringer_i_grunnloven_%28menneskerettigheter%29/1430 [lasted ned 17.05.14].
- Holy, Ladislav 1996. *Anthropological perspectives on kinship*. London: Pluto Press.
- Hopkins, Mary Carol 1996. Is anonymity possible? Writing about refugees in the United States, i *When they read what we write*, redigert av Caroline B. Brettell: 121-129. Westport, CT.: Bergin & Garvey.
- Jackson, Michael 2002. *Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Khosravi, Shahram 2010. An ethnography of migrant 'illegality' in Sweden: Included yet excepted? *Journal of International Political Theory* 6 (1):95-116.
- Kjærre, Halvar Andreassen 2010. No Direction Home - The Margins of a Welfare State, i *Irregular Migration in a Scandinavian Perspective*, redigert av Trine Lund Thomsen, Martin Bak Jørgensen, Susi Meret, Kirsten Hviid og Helle Stenum: 231-258. Maastricht: Shaker.
- Kjæstad, Reidar, og Erlend Moe 2012. Asylsøkjbar barn henta av politiet i friminuttet. *NRK Hedmark og Oppland*, 17.09.12. [Online]. Hentet fra <http://www.nrk.no/ho/barn-henta-av-politiet-i-friminutt-1.8324627> [lastet ned 20.09.2012]
- Kunnskapsdepartementet 2010. *Prinsipputtalelse/Fortolkning: Opplæringsloven § 2-1. Rett til opplæring for barn med ulovlig opphold eller uavklart oppholdsstatus - forholdet til barnekonvensjonen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/agenda/tolkningsuttalelser/forvaltningsrett/opplæringsloven/-2-1---rett-til-opplaring-for-barn-med-u.html?id=629887> [lasted ned 01.11.12].
- Kurotani, Sawa 2004. Multisited transnational ethnography and the shifting construction of fieldwork, i *Anthropologists in the field: Cases in participant observation*, redigert av Lynne Hume og Janet Mulcock: 201-215. New York: Columbia University Press.

- Lidén, Hilde 2001. Underforstått Likhhet. Skolens Håndtering av Forskjeller i et Flerkulturelt Samfunn, i *Likhetens Paradokser. Antropologiske Undersøkelser i det Moderne Norge*, redigert av Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike: 68-85.
- Lidén, Hilde, Marie Louise Seeberg, og Ada Engebrigtsen 2011. *Medfølgende barn i asylmottak - livssituasjon, mestring, tiltak*. (Rapport 2011:1). Oslo: Insitutt for samfunnsforskning.
- Menjívar, Cecilia 2006. Liminal Legality: Salvadoran and Guatemalan Immigrants' Lives in the United States. *American journal of sociology* 111 (4):999-1037.
- Menneskerettighetsutvalget 2011. *Dokument 16: Rapport til Stortingets presidentskap fra Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven*. Dokumentserien. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Dokumentserien/2011-2012/Dok16-201112/>.
- Montgomery, Heather 2008. *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*: Wiley Blackwell.
- Nasjonalt ID-senter. Fødselsnummer og D-nummer. Hentet fra <https://www.nidsenter.no/no/Sakstyper/D-nummer-og-fodselsnummer/> [lastet ned 17.05.14].
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/7/1.html?id=571501> [lastet ned 10.12.13].
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring*: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/16/3/2.html?id=606398> [lastet ned 07.09.12]
- NOU 2011:20. *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderings departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-20/10/5/3.html?id=668865> [lastet ned 20.05.14].
- Olwig, Karen Fog 2011. 'Integration': Migrants and Refugees between Scandinavian Welfare Societies and Family Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37 (2):179-196.
- Opplæringsloven 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2 [lastet ned 01.04.14].
- PICUM 2012. *Building Strategies to Improve the Protection of Children in an Irregular Migration Situation in Europe - Country Brief Netherlands*. Leiden.

- Sager, Maja 2011. *Everyday Clandestinity: Experiences on the Margins of Citizenship and Migration Policies*. Lund: Media-Tryck.
- Seeberg, M. L., C. Bagge, og T. A. Enger 2009. No Place: Small Children in Norwegian Asylum-Seeker Reception Centres. *Childhood* 16 (3):395-411.
- Seeberg, Marie Louise 2003. Dealing with Difference: Two Classrooms, Two Countries. PhD avhandling. Sosialantropologisk institutt: Universitetet i Bergen.
- Sigona, Nando, og Vanessa Hughes. 2012. NO WAY OUT, NO WAY IN: Irregular Migrant Children and Families in the UK. Oxford: University of Oxford.
- Sigvardsdottir, Erika 2012. Presenting the Absent: An account of Undocumentedness in Sweden, PhD avhandling. Kulturgeografiska institutionen: Universitetet i Uppsala.
- Skatteetaten. 2011. Nye rutiner for skattekort til personer med D-nummer. Hentet fra <http://www.skatteetaten.no/no/Om-skatteetaten/Presse/Nyhetsrommet/Pressemeldinger/2011/Nye-rutiner-for-skattekort-til-personer-med-D-nummer/> [lastet ned 30.04.14].
- Sletten, Mira Aaboen, og Ada I. Engebrigtsen 2011. *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*. (NOVA-rapport nr. 20) Oslo:Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- St.meld.nr.6 2012-2013. *En helhetlig integreringspolitikk* Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013/4/6.html?id=705991> [lastet ned 05.05.14].
- St.meld.nr.16 2006-2007. ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> [lastet ned 15.04.14].
- Store norske leksikon. *Fødselsnummer* Hentet fra <http://snl.no/fødselsnummer> [lastet ned 17.05.14].
- Svensson, Malin, og Marita Eastmond 2013. "Betwixt and Between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research* 3 (3):162-170.
- Thomsen, Trine Lund 2010. Conceptual reflections - transcending the legal aspects of irregular migration, i *Irregular Migration in a Scandinavian Perspective*, redigert av Trine Lund Thomsen, Martin Bak Jørgensen, Susi Meret, Kirsten Hviid og Helle Stenum: 27-46. Maastricht: Shaker.

- Utdanningsdirektoratet 2011. *Veileder om hvordan kommuner og skoler systematisk kan håndtere situasjonen der barn ikke møter i grunnskolen*, Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Lov_regelverk/Veiledere/Veileder_barn_som_ikke_moter_til_skolestart.pdf?epslanguage=no [lasted ned 10.04.14].
- Utdanningsdirektoratet. 2013. A. Fellesdefinisjoner for alle deler: A01Fødselsnummer, i *Registreringshåndbok*. Hentet fra <http://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1014306.html> [lasted ned 06.06.13].
- Utlendingsdirektoratet 2010. *Rett til å ta arbeid for asylsøkere*. Hentet fra <http://www.udi.no/Sentrale-tema/beskyttelse/Behandlingen-av-asylsaker/Rett-til-a-ta-garbeid-for-asylsokere/> [Lastet ned 09.09.13].
- Utlendingsdirektoratet 2012. *Rutiner og satser for økonomiske ytelser til beboere i statlig mottak, regulerte satser 2012*. Dokument ID: RS 2008-035V1. Hentet fra http://www.udiregelverk.no/no/rettskilder/udi-rundskriv/rs-2008-035/rs-2008-035v1/#_Toc320702206 [lasted ned 10.05.14].
- Vike, Halvard, Hilde Lidén, og Marianna E. Lien 2001. Likhetens virkeligheter, i *Likhetens Paradokser: Antropologiske Undersøkelser i det Moderne Norge*, redigert av Marianna E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike: 11-31. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vitus, Kathrine, og Hilde Lidén 2010. The Status of the Asylum-seeking Children in Norway and Denmark: Comparing Discourses, Politics and Practices. *Journal of Refugee Studies* 23 (1):62-81.
- Weiss, Nerina. 2013. Normalitet i Limbo- Asylbarn med Endelig Avslag: FAFO.
- Willen, Sarah 2007. Towards a Critical Phenomenology of "Illegality": State Power, Criminalization, and Abjectivity among Undocumented Migrant Workers in Tel Aviv, Israel. *International Migration* 45 (3):8-38.
- Øien, Cecilie, og Silje Sønsterudbråten 2011. *No way in, no way out? A study of living conditions of irregular migrants in Norway* (Fafo-rapport 03).