

Alvina Jiménez Kvamme

Barnefamiliers bostedsvalg i bydel Grorud:

Norsk likhetstankegang som premiss i flerkulturelle skoler og
barnehager



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Vår 2013

Sammendrag

Bakgrunnen for dette prosjektet er mediedebatten rundt Groruddalen og skolene der, hvor flere av skolene har et flertall av minoritetsspråklige elever. Debatten har vært spesielt høyt oppe på dagsordenen de siste 3 årene. Likevel har det ikke blitt forsket mye på dette, derfor håper jeg at min studie kan være et interessant bidrag innenfor flytteforskning og *Flerkulturell og internasjonal utdanning*.

Denne oppgaven tar for seg betydningen av skole og barnehage for familiers bostedspreferanser i bydel Grorud. Jeg har forsøkt å forstå hva det er ved skolen foreldre er opptatt av. Hvordan påvirker en høy andel minoritetsspråklige elever foreldres valg av bosted? I tillegg har jeg forsøkt å forstå medienes påvirkningskraft. Jeg har kalt det *en stor fortelling* i samfunnet som genererer «lokale fortellinger» mellom beboere som påvirker informantenes holdninger og handlinger.

For å kunne forstå disse problemstillingene har jeg brukt kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg har intervjuet fem tilflyttere, fem fraflyttere og fem beboere i bydel Grorud. Jeg har i tillegg analysert mediedebatten ved hjelp av avisartikler hentet fra Atekst.

Jeg fant at barnehage har mindre betydning enn skole i familiers bostedspreferanser. Derfor ble skole hovedfokuset videre i oppgaven. Samtlige hevder at skole er en viktig faktor i valg av bolig, men de aller færreste sjekket skoleforholdene selv. De velger derimot å stole på anbefalinger eller advarsler fra venner og bekjente. Dette beskriver fortellingenes påvirkningskraft. I tillegg viste det seg at de som allerede var usikre og bekymret over skolesituasjonen i bydelen, ble ytterligere påvirket av *den store fortellingen*. Følelser som uro, uorden og bekymring kan føre til at man velger å flytte. I tillegg fant jeg at «likhet» er en viktig verdi blant informantene; blir det *for mye* «annerledeshet» kan det føre til mistriksel og uro. Informantene hadde spredte meninger om hva som er *for mye* «annerledeshet»; noen uttrykte trivsel, andre uttrykte bekymring, og noen valgte å flytte til områder med personer de oppfatter som mer «like» en selv.

Abstract

The idea for this project stems from the ongoing media debate about Groruddalen and the schools, where the majority of the students in many schools come from an ethnic minority group. Despite the fact that the debate has particularly been high on the agenda in the last 3 years, there has not been much research on this topic. Therefore my hope is that this study will be an interesting contribution in the understanding of residential mobility as well as my study field; *Multicultural and International Education*.

This paper addresses the importance of school and kindergarten for families' residential preferences in district Grorud. I have tried to understand what parents are concerned about when talking about school and school choice. How does a high percentage of minority students in schools influence parents' choice of residence? In addition, I'm trying to understand the media's influence on people's attitudes towards the situation. I have called it a *big narrative* in society, that generates "local narratives" between residents that affect their attitudes and actions.

In order to understand these issues, I have used qualitative research interview method. I interviewed five people moving into Grorud, five people leaving the area and five residents of the Grorud district. I have also analyzed the media debate using newspaper articles from *Atekst*.

I found that kindergarten is less important than school in families' residential preferences. Therefore, school is the main focus in this paper. They all claim that school is an important factor in the choice of housing, but very few checked the schooling situation itself. They rather chose to rely on recommendations or warnings from friends and acquaintances. This describes the influence of narratives. In addition, it appeared that those who were already insecure and concerned about the situation in the school district became further influenced by *the big narrative*. Emotions such as anxiety, apprehension and worry can generate discomfort and result in people leaving the area. Hence, I found that "equality" is an important value among the respondents. If the presence of "otherness" becomes too much, it can lead to dissatisfaction and unrest. The respondents had diverse opinions about what too much "otherness" means. Some of them expressed comfort, others expressed concern, and some chose to move to areas with people they perceive as more "equal" to themselves.

Forord

Først og fremst vil jeg takke alle informantene mine som stilte opp og lot seg intervju. Jeg vil også rette ekstra takknemlighet til de som hjalp meg med å finne og få tak i nye informanter innenfor målgruppen min.

Tusen takk til Flytteprosjektet, det har både vært lærerikt og hyggelig å være en del av gjengen. En ekstra takk til Oddrun Sæter for diskusjoner og råd underveis, samt godt (kontor)naboskap.

Jeg vil også takke mine kjære venner som har støttet og oppmuntret meg i denne perioden. Jeg vil takke Annette Haga, Camilla Teigen a.k.a. Baja og Pia Lorentzen Skjennum som har tatt seg tid til å lese og kommentere deler av oppgaven min. Jeg vil spesielt takke Ellen Heier – min lille ledsager og følgesvenn i livet. Tusen takk for godt selskap, fine ord og nyttige kommentarer. Tusen takk for at du har vært der med meg gjennom hele perioden – jeg lover å være der for deg også!

Familien min fortjener en stor takk; mamma, pappa og Cristina. Først og fremst vil jeg takke for at dere har vist tålmodighet og forståelse i denne prosessen. Tusen takk for oppmuntrende telefonsamtaler og støtte. En ekstra takk til min kjære mor og korrekturleser.

Kjære Bengt, jeg har ikke glemt deg. Tusen takk for eksemplarisk veiledning, omsorg og kritiske kommentarer – jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder! Du er kul!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Tina. Tusen takk for all støtte og kjærlighet du gir meg hver dag, jeg hadde ikke klart dette uten deg. Tusen takk for at du er du.

13. mai 2013

Alvina Jiménez Kvamme

Innholdsfortegnelse

Liste over figurer	XI
1 INNLEDNING OG TEMATISERING.....	1
1.1 Oppgavens bakgrunn og relevans.....	1
1.2 Problemstillinger	2
1.3 Teori.....	3
1.4 Begrepsavklaring	5
1.5 Mitt bidrag	5
1.6 Oppgavens oppbygging	6
2 BYDEL GRORUD, EN DEL AV GRORUDDALEN I OSLO.....	8
2.1 Oslo – «den delte byen»	8
2.2 Groruddalen	10
2.3 Bydel Grorud	12
2.3.1 Ammerud.....	13
2.4 Utdanningstilbud	14
2.5 Barnehager.....	14
2.5.1 Skoler	15
2.6 Oppsummering	17
3 METODISKE VALG OG STRATEGIER FOR DATAGENERERING.....	18
3.1 Meg som forsker – og relasjon til informantene.....	18
3.2 Utvalg	19
3.2.1 Hvem?	19
3.2.2 Rekruttering.....	22
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	23
3.3.1 Intervjuguide	24
3.3.2 Intervjusituasjon	24
3.4 Analyse	26
3.4.1 Analyse av mediedebatten.....	28
3.5 Kvalitetssikring.....	30
3.6 Etske prinsipper	31
4 MEDIEDEBATTEN	33
4.1 Debattens helhet	34

4.2	Problemdalen	36
4.3	Ghetto	38
4.4	Oslo: «Den delte byen»	42
4.5	«Hvit flukt»?	43
4.6	Antall minoritetsspråklige elever og skoleresultater	44
4.7	Barnehager	46
4.8	Forslag til tiltak og bussing som virkemiddel	47
4.9	Oppsummering	49
5	FORTELLINGER I OG OM BYDEL GRORUD OG GRORUDDALEN	51
5.1	<i>Den store fortellingen</i> og de «lokale fortellingene»	52
5.2	Omdømme og stigma	54
5.3	Skole- og barnehagesituasjonen	58
5.4	«Lokale fortellinger» mellom beboere	60
5.5	Oppsummerende diskusjon	62
6	FLERKULTURELLE SKOLER OG BARNEHAGER I BYDEL GRORUD: «likhet» og kulturelle forskjeller	64
6.1	Andre flyttemotiver	64
6.2	Betydningen av skoler og barnehager	65
6.3	Elevsammensetning	67
6.4	Språk og læringsmiljø	70
6.5	Sosialt miljø	73
6.6	Verdier og ideer – etnisk kategorisering av «oss» og «dem»	74
6.6.1	«Likhet» og «passe sammen»	75
6.6.2	«Likhet» koblet til trivsel, trygghet og tilhørighet	77
6.7	Rase som grensemarkør	81
6.7.1	«Jeg er ikke rasist, altså!»	83
6.8	«Det er fint nå, men hvis barnet mitt blir det eneste etnisk norske igjen...»	85
6.9	Strategier	87
6.10	«Flykter» barnefamiliene?	88
6.11	Oppsummerende diskusjon	92
7	AVSLUTNING	96
7.1	Oppgavens overførbarhet og relevans	99
	Litteraturliste	100

VEDLEGG 1	113
VEDLEGG 2	114
VEDLEGG 3	121
VEDLEGG 4	123
OBLIGATORY DECLARATION	125

Liste over figurer

Figur 1: Kart over bydel Grorud (Oslo Kommune)	12
Figur 2: Delbydel Ammerud fordelt på grunnkretser (Vestby & Johannesen, 2010).	14
Figur 3: Antall elever fra språklige minoriteter i grunnskolen skoleåret 2011/2012 (Utdanningsetaten, 2011).	15
Figur 4: Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2013b)... ..	16
Figur 5: Antall avisartikler fordelt på år.....	35

1 INNLEDNING OG TEMATISERING

«Nordmenn uten barn liker seg i innvandrertette områder. Får vi barn, flytter vi til hvitere deler av byen (Østli, 2011).»

I denne oppgaven skal jeg ta for meg familiers ulike vurderinger av skole og bosted i bydel Grorud. Jeg vil finne ut hvor mye skole og barnehage har å si for valg av bosted. I media har man i flere år kunnet lese at etnisk norske barnefamilier «flykter» fra Groruddalen, og de skriver stadig vekk om skoleproblemer, «ghettoisering» og «en delt by». Jeg er interessert i å finne ut om disse fortellingene påvirker informantene mine. Jeg har valgt å intervju fem tilflyttere, fem fraflyttere og fem beboere i bydel Grorud, i tillegg til rektor og sosiallærer på Ammerud skole.

1.1 Oppgavens bakgrunn og relevans

Den 23. Mars 2011 leste jeg en artikkel i Aftenposten med tittelen: «Det er vanskelig å være etnisk norsk her». Aftenposten intervjuet Patrick Åserud som uttalte:

Det er blitt vanskelig å være etnisk norsk i Groruddalen. Det handler om massive språkproblemer, i tillegg til et press om å tilpasse seg normer som føles helt fremmede for oss som har en vestlig levemåte og tenkesett. Det finnes barnehager der nesten ingen barn eller foreldre snakker norsk, og skoler der barn blir truet med juling for å ha med seg salami på matpakka. Jenter blir mobbet for å være blonde, og farger håret mørkt for å passe inn. Det er ikke greit å være homofil på skolen, ikke ateist og i hvert fall ikke jøde. Særlig de siste tre årene har det vært skremmende å se og høre om det som skjer (Slettholm, 2011a).

Dette sitatet belyser flere av de temaene jeg skal ta for meg i oppgaven. Her kan man lese at det å være «etnisk norsk» har blitt vanskelig i Groruddalen, spesielt de siste tre årene, fordi tilstedeværelsen av andre etniske grupper har blitt for stor¹. Denne og lignende reportasjer gjorde meg nysgjerrig – er dette en medieskapt fiksjon eller en sosial virkelighet? Jeg hevder at det er begge deler. Mediene trykker ofte nyhetssaker om sensasjonelle historier som selger, for eksempel «skrekkehistorier» med lignende retorikk som Patrick Åserud bruker over. Slike reportasjer kan skape motstand og noen vil ha behov for å forsvare området eller skolen sin ved å skrive «solskinshistorier» om hvor idyllisk et flerkulturelt samfunn er. Nå setter jeg det

¹ Heretter kalt «de andre».

på spissen, men poenget mitt er at man ofte mister nyansene og hverdagshistoriene i media. Jeg skal forsøke å fylle noe av dette tomrommet ved å gi en fyldig beskrivelse (thick descriptions, jfr. Geertz, 1973) av situasjonen til barnefamilier, og deres tanker og valg hva angår skole og barnehage i bydel Grorud.

1.2 Problemstillinger

For å kunne gjøre dette har jeg formulert én hovedproblemstilling med tre beslektede underproblemstillinger:

- ❖ *Hvilken betydning har skole og barnehage for familiers bostedspreferanser i bydel Grorud?*
 - *Hva er det ved skole og barnehage foreldre snakker om? Hvilke faktorer trekkes fram?*
 - *Hva slags fortellinger finnes om bydel Grorud og Groruddalen?*
 - *Hvordan synes disse fortellingene å påvirke familiene?*

Bostedspreferanser definerer jeg som ulike tanker og meninger familier har rundt et ønsket bosted. Det er riktignok ikke bostedspreferansene i seg selv jeg er ute etter å studere, men hvilken rolle skole og barnehage spiller i disse vurderingene. Jeg har valgt å definere et avgrenset område, bydel Grorud. Jeg valgte denne bydelen fordi det er en av bydelene i Groruddalen der befolkningssammensetningen har endret seg radikalt de siste tiårene. I tillegg er det en bydel hvor alle skolene har et flertall av minoritetsspråklige elever.

En annen avgrensning jeg har foretatt er å intervju kun familier. Det vil si en forelder med barn, enten i barnehage- eller skolealder. Enslige unge eller eldre vil ikke tenke over skole og barnehage i valg av bosted på samme måte som barnefamilier. Det kunne vært interessant å intervju barn, om hvordan de opplever sitt bosted og en flerkulturell skole, men det er ikke de som tar flyttevalg – det er foreldrene.

Første underproblemstilling skal forsøke å fange opp foreldrenes tanker rundt skole og barnehage. Jeg vil finne ut hvilke faktorer som veier tyngst i valg av skole og barnehage. Er det læringsmiljø og skoleresultater, eller er det trivsel? Snakker foreldre forskjellig om skole og barnehage? De siste underproblemstillingene ble til underveis i prosessen da jeg oppdaget fortellingenes påvirkningskraft blant familiene. «Fortellinger» viser til fortellinger fra media

og fortellinger blant aktører i samfunnet – i mitt tilfelle; blant naboer og bekjente i bydel Grorud.

1.3 Teori

Her vil jeg presentere kort de teoriene jeg skal bruke i oppgaven min. Jeg har valgt å ikke operere med et eget teorikapittel, men heller forsøke å presentere teorien der det er relevant. I dette underkapitlet skal jeg derfor kort presentere de viktigste analytiske verktøyene, og gjøre rede for hvorfor jeg finner dem passende for min studie.

Jeg har valgt å adoptere Ericksons (2004) begreper om fortellinger i samfunnet. Han fant at små samtaler rundt middagsbordet er en del av en stor fortelling i samfunnet. Jeg har valgt å kalle de små samtalene for «lokale fortellinger» og hevder at disse blir påvirket av, og springer ut av, en større fortelling i samfunnet som jeg kaller *den store fortellingen*. Media er en stor del av denne fortellingen, som Vassenden (2007, s. 53) sier:

Majoritetsbefolkningens meningsdannelser vis-á-vis innvandrere og minoriteter, og handlinger på grunnlag av disse meningene, kan ikke forstås utelukkende og isolert ut fra de lokaliserte data (...). Det nasjonale opinionsfeltet (...) må gis en selvstendig posisjon i analysen. Dette er viktig ikke minst fordi innvandring og integrasjon er et så politisert opinionsfelt på nasjonalt nivå, som diskuteres i alle medier nær sagt hver dag.

På samme måte kan det sies om mine informanter som har meninger og uttrykker fortellinger fra nabolag og skole, at de ikke kan ses isolert, men må ses i sammenheng med *den store fortellingen*. Store deler av denne fortellingen skapes i media, hvor blant annet journalister, politikere og forskere danner opinionsfeltet. På den måten fant jeg Ericksons (2004) næranalyse og begreper om fortellinger passende for min studie.

For å vise mediens påvirkningskraft har jeg valgt å bruke Waldahls (1999) teori om mediepåvirkning. Han hevder at viktige aspekter i dagens samfunn preges av mediebaserte virkelighetsoppfatninger. Hvis et tema har et stort medietrykk, kan dette endre og forme våre holdninger om en sak. Er det et samfunnsfenomen vi vet lite om, kan media gi oss et bilde av dette som kan formes som en «sannhet» for leseren. Derfor er det avgjørende hvordan media vinkler og gjenforteller samfunnsfenomener. Hvis tilfellet er at saker om skoler i Groruddalen hovedsakelig er av negativ karakter, kan dette bli en «sannhet» for mange.

Teoriene over har jeg brukt for å forklare hvordan fortellinger påvirker informantene mine. Videre i oppgaven har jeg benyttet meg av Gullestads (1992, 2002) begreper for å tolke informantenes utsagn rundt skole og for å vise hvordan ulike *verdier* er knyttet sammen. Hun kaller det en «kulturell grammatikk» som inneholder redskaper vi bruker for å fortolke verden. Denne «kulturelle grammatikken» er gjeldende for norsk kultur og hun definerer verdibegreper hun mener nordmenn er opptatt av. «Norsk likhetstankegang» er et sentralt fenomen i min oppgave, derfor blir «likhet» en fremtredende verdi. Videre kobler jeg «likhet» opp mot andre verdibegrep som trygghet, «fred og ro», stabilitet, følelsesmessig kontroll, harmoni, (forestilt) fellesskap og behovet for å «passe sammen». Disse begrepene vil jeg bruke som redskaper, eller analytiske verktøy for å tolke og beskrive ulike strategier og grensetrekkinger informantene mine gjør.

Begrepene over vil jeg altså bruke for å beskrive *hvorfor* informantene trekker ulike former for grenser. Videre vil jeg bruke Lamont og Molnár (2002) og Lamont (1992) sine teorier om grensetrekking for å vise *hvordan* grensene trekkes. De definerer gresedragninger som grenser sosiale aktører selv trekker for å kategorisere objekter, mennesker, handlinger og steder. Grenser kan gruppere mennesker og generere følelser som «likhet» og «fellesskap», samtidig som grenser kan virke ekskluderende og utestengende.

Man kan bruke ulike markører for å trekke slike grenser. For å forklare hvordan informantene mine bruker etnisitet og rase som grensemarkører vil jeg vise til Barth (1969), Eriksen (2010a) og Gullestad (2002). Barth hevder at det er de etniske grensene (boundaries) som definerer en etnisk gruppe, ikke selve kulturen i hver gruppe (the cultural stuff). I tillegg hevder han at for å kunne snakke om etnisitet må grupper ha en form for kontakt med hverandre, og anerkjenne forskjellige kulturelle trekk ved hverandre (Barth, 1969, s. 15–16). Hvis ikke denne kontakten oppstår kan man ikke snakke om etnisitet. Eriksen (2010a) forstår etnisitet på samme måte, mens Gullestad (2002, s. 80) hevder at det er et mer komplekst forhold mellom den etniske grensen og «det kulturelle stoff det inneholder». Eriksen ser på etnisitet og rase som to atskilte konsepter (2010a, s. 8–9), og hevder at hudfarge (rase) blir brukt som grensemarkør i ekskluderings- og inkluderingsprosesser (2010b, s. 180). Dette kan ses i sammenheng med Gullestads (2002, s. 289) teori om at hudfarge kan bli brukt som en pekepinn på hvor «like» eller hvor «forskjellige» mennesker er. I tillegg til de nevnte analytiske verktøyene vil jeg bruke og referere til andre relevante teorier underveis i oppgaven.

1.4 Begrepsavklaring

Det er uenigheter om hvordan man skal betegne ulike grupper i samfunnet vårt. Informantene mine bruker et vidt spekter av begreper: innvandrere, innvandrerfamilie, innvandrerbakgrunn, første generasjons-, andregenerasjons- og tredjegerasjonsinnvandrere, etnisk norsk og ikke-etnisk norsk, fremmedspråklig, fremmedkulturell, hvite og brune barn, utlending, minoritetsbakgrunn, minoritets elev, minoritetsspråklig elev, flerkulturell, nordmenn og etniske nordmenn. Noe som kan være problematisk i dette tilfellet er å vite hva informantene legger i begrepene de bruker. Jeg vil ikke anta at de ser på svensker som innvandrere eller utlendinger på samme måte som pakistanere. Begrepene over kan på et vis samles i en betegnelse; «de andre», som representerer en gruppe som står i motsetning til «oss nordmenn». Hvorvidt de da er norskfødte, utenlandskfødte eller har norsk som morsmål forsvinner i kategoriseringen informantene gjør ved å trekke grenser mellom «oss» og «dem».

Dette er i tråd med Gullestads teori om norsk likhetstankegang: «Mennesker med meget forskjellig bakgrunn, kompetanse og erfaring kategoriseres ofte som like i kraft av sin ulikhet med 'nordmenn'. Både 'nordmenn' og 'innvandrere' homogeniseres dermed ved hjelp av likhetens diskursive praksiser » (Gullestad, 2002, s. 116).

SSB endret sin begrepsbruk om innvandrere i 2008 (Høydahl, 2008), «ikke-vestlig» er et av begrepene som ikke lenger er i bruk. Selv om SSB har gått bort fra denne definisjonen, kan man si at begrepet allerede er skapt og derfor «lever» det fremdeles i begrepsbruken til mine informanter. Jeg har valgt å forsøke å holde meg så tett som mulig opp til begrepsbruken til informantene mine. Ved å bruke deres «hverdagsspråk» kan en forsikre seg om å ikke markere for stor avstand til hvordan informantene snakker om sin verden.

1.5 Mitt bidrag

Min masteroppgave er en del av et større forskningsprosjekt kalt *Flytteprosjektet*. Det er et samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus, styrt og finansiert av Storbyprogrammet.

I Norge har det blitt forsket lite på hvilken betydning skole og barnehage har for familiers bostedspreferanser. Vassenden (2007) sin avhandling er innom den samme tematikken i det han snakker om flytting og betydningen av skole, men han har ikke intervjuet fraflyttere. Sundell (2008) sin masteroppgave har forholdsvis likt tema som meg, hun har sett på

barnefamiliers flyttemønster i Oslo for å kartlegge eventuelle tendenser til «hvit flukt» («white flight») og «hvit unngåelse» («white avoidance»). Likevel skiller hennes oppgave seg fra min ved at hennes bidrag er kvantitativt og inneholder derfor ingen data på årsaker og motiver for flytting.

I tillegg er denne studien et forsøk på vise medias og fortellingens påvirkningskraft og i den anledning analyserte og kartla jeg mediedebatten rundt mine tema. Etter det jeg vet, har ingen andre utført lignende analyser. Eneste unntaket her er Gakkestad (2003), som har utført en tekstanalyse av avisartikler som handler om Romsås. Det er likevel forskjeller mellom studiene. Hun har avgrenset søket sitt fra 1995 til 2002, mens jeg ikke har satt noen tidsbegrensning. I tillegg har hun brukt Aftenposten og Dagbladet som kilder, mens jeg har tatt for meg alle Oslos aviser utenom lokalaviser. Hun har tatt for seg delbydelen Romsås, mens jeg har forsøkt å fange opp hele mediedebatten rundt mitt tema med søkeord som for eksempel «Groruddalen skoler», «skoleflukt» og «etnisk delt Oslo». På den måten skiller mitt bidrag seg fra hennes.

Innenfor mitt fagfelt, *Flerkulturell og internasjonal utdanning*, håper jeg at jeg kan være med å belyse *hvordan* og *hva* foreldre tenker om flerkulturelle skoler i Oslo. Det har blitt forsket mye på elevprestasjoner og andre forhold rundt minoritetsspråklige elever i skolen. Men så vidt jeg vet har det blitt forsket lite på hvordan «majoritetsforeldre» forholder seg til en høy andel minoritetsspråklige elever på skoler. I tillegg er det ofte minoritetenes ståsted og «de andre» som blir forsket på i forholdet mellom majoritet og minoritet (Gullestad, 2002; Vassenden, 2007). På den måten håper jeg at mitt bidrag med fokus på «majoritetsforeldre» kan være med å bidra til ny kunnskap på feltet.

1.6 Oppgavens oppbygging

Etter dette innledningskapitlet vil jeg i kapittel 2 presentere bydel Grorud som en del av Groruddalen, plassert i Oslo. Jeg gir en innføring i demografiske endringer Oslo og Groruddalen har vært igjennom og viser til tall hva angår tilflytting og fraflytting fra Groruddalen. I tillegg beskriver jeg bydel Grorud sin demografiske sammensetning og utvikling, samtidig som jeg presenterer barnehagene og skolene i bydelen.

Kapittel 3 vil ta for seg mine metodiske valg og strategier for datagenerering. I det kapitlet diskuterer jeg min egen rolle som forsker og utvalget jeg har brukt. Jeg beskriver de

kvalitative intervjuene jeg har gjennomført og viser hvordan jeg har analysert datamaterialet. I tillegg reflekterer jeg over oppgavens relevans, troverdighet og overførbarhet. Helt til slutt diskuterer jeg etiske prinsipper.

Kapittel 4 er en analyse av mediedebatten. Her har jeg tatt for meg rundt 600 avisartikler som omhandler mitt tema for oppgaven. Jeg har brukt Atekst som søkemotor, og i vedleggene kan man se hvilke søkeord jeg har brukt og hvilke kilder artiklene kommer fra. Kapittel 4 er en forutsetning for kapittel 5 og kommer først av de tre analysekapitlene. Dette er fordi informantene forholder seg til, og viser til, medias fortellinger. Disse blir det vanskelig for leseren å følge, hvis man ikke vet hva mediedebatten dreier seg om. Det er også grunnen til at jeg ikke følger og svarer på problemstillingene i kronologisk rekkefølge.

Kapittel 5 er knyttet til kapittel 4, og handler om fortellingenes påvirkningskraft. Jeg viser hvordan *den store fortellingen* og de «lokale fortellingene» blant beboere påvirker aktører i deres valg, holdninger og meninger. I tillegg beskriver jeg hvordan informantene forholder seg til mediedebatten og hva de synes om medienes framstilling av Groruddalen.

Kapittel 6 går først inn på andre flyttemotiver og årsaker som nærhet til familie og praktiske årsaker, som ønske om større plass. Videre går jeg inn på betydningen skole og barnehage har for familiers bostedspreferanser. Deretter tolker jeg informantenes utsagn rundt skole og barnehage, jeg vil ta for meg hva det er ved skole og barnehage som er viktig for foreldre. Jeg viser hvordan «likhet» er en sentral verdi og hvordan «majoritetsforeldre» forholder seg til kulturelle forskjeller. Grensetrekking mellom «oss» og «de andre» står sentralt her.

Siste kapittel, nummer 7, er oppgavens avslutning. Her vil jeg oppsummere mine hovedfunn. Jeg vil også kort diskutere mine funn opp mot andres funn, og diskutere oppgavens overførbarhet.

2 BYDEL GRORUD, EN DEL AV GRORUDDALEN I OSLO

Både media og mine informanter «snakker om» Oslo som en delt by, bydel Grorud som et sted med mange innvandrere, Groruddalen som et stigmatisert område og ulike problematiske forhold ved skoler og barnehager i bydel Grorud. Derfor skal jeg i dette kapitlet presentere nødvendig fakta for å kunne forstå og relatere både de «lokale» og *den store fortellingen*² til blant annet demografiske og kontekstuelle forhold.

2.1 Oslo – «den delte byen»

Oslo er en relativt liten by sammenlignet med andre europeiske storbyer. Med sine rundt 600 000 innbyggere er den på størrelse med europeiske byer som Genova og Stuttgart. Byen har vokst raskt, befolkningen har faktisk doblet seg siden 1950-tallet. Og det blir spådd at veksten skal fortsette, ikke minst på grunn av økt innvandring. I tillegg har bomønsteret i Oslo forandret seg drastisk; før bodde flere i indre by, i 1890 utgjorde de 150 000 innbyggerne i indre by nesten hele befolkningen i Oslo. I år 2000, da innbyggertallet i indre by var omtrent det samme, utgjorde dette antallet bare én fjerdedel av Oslos befolkning (Eide & Eriksen, 2012, s. 15).

Flere karakteriserer Oslo som en delt by (Blom, 2012; Hagen, Djuve, & Vogt, 1994). Når personer med innvandrerbakgrunn bor i en del av byen, mens den øvrige befolkningen bor i en annen, er det vanlig å si at byen er segregert etter etniske skillelinjer. Det samme kan sies om skolene: elever med innvandrerbakgrunn samler seg på noen skoler, mens andre skoler blir dominert av øvrige elever. Av de cirka 600 000 innbyggerne i Oslo, er omtrent 170 000 innvandrere og deres norskfødte barn (Blom, 2012, s. 275). Av dem er 130 000 innvandrere, mens 40 000 er norskfødte med innvandrerforeldre (Oslo kommune, 2011a, s. 36).

Innvandrerbefolkningen er ikke jevnt fordelt i Oslo, de samler seg i noen av delene i byen – stort sett på østsiden av Oslo. Dette gjelder først og fremst de med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn, for eksempel bor flertallet av svenskene i indre eller ytre vest. Oslo er den byen i Norge med høyest andel innvandrere; i 2013 bor det 189 400 innvandrere og

² Disse begrepene definerer jeg nærmere i kapittel 5.

norskfødte med innvandrerforeldre i Oslo. De utgjør til sammen 30 prosent av Oslos totale befolkning (Statistisk sentralbyrå, 2013a).

Det er spesielt flytting fra utlandet som gir Oslo et så stort nettoflytteoverskudd. Fra 2005-2010 var det et samlet nettoflytteoverskudd på over 39 000 personer i Oslo. Sammenlignet med den innenlandske flyttingen var nettoinnflyttingen til Oslo i samme periode på omtrent 1 500 personer. Dette viser innvandrernes betydning for Oslos befolkningsvekst (Oslo kommune, 2011a, s. 30). En annen faktor å merke seg er nettoutflyttingen blant barnefamilier. I aldersgruppene 0-5 år og 30-39 år var det en innenlandsk nettoutflytting fra Oslo på nesten 31 000 personer de siste seks årene. (Oslo kommune, 2011a, s. 30–32).

I perioden 2000-2010 vokste innvandrerbefolkningen i Oslo i gjennomsnitt med 5,5 prosent per år, mens den øvrige befolkningen vokste med 0,4 prosent per år. Det vil si at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har vokst 14 ganger mer enn befolkningen for øvrig. For å illustrere det på en annen måte, så har innvandrerbefolkningen økt med 71 000 personer de siste ti årene, mens den øvrige befolkningen økte med 19 000. Det betyr at innvandrerbefolkningen utgjorde 79 prosent av befolkningsveksten i Oslo (Oslo kommune, 2011a, s. 29). Hvis vi ser på innvandrere fra ikke-vestlige land så økte denne gruppen fra 7 prosent i 1988 til 23 prosent i 2011. I Groruddalen økte den fra 8 prosent til 18 prosent i samme periode (Blom, 2012, s. 280).

I indre øst stoppet derimot veksten i 1998, man kan si at den blir overført til ytre øst (Groruddalen) og Søndre Nordstrand. Veksten i disse områdene er betraktelig større fra 1998-2003 enn i foregående femårsperiode. Dette skyldes at andelen med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn øker, mens personer med majoritetsbakgrunn synker. Andelen med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn i ytre øst går forbi tilsvarende andel i indre øst i år 2000 og fortsetter å stige. Det er denne utviklingen som gjør at segregeringen i Oslo, målt i D-indeks, ikke øker betraktelig. Selv om innvandrerandelen i Groruddalen øker, er det andre utviklingstrekk i andre deler av byen som går i motsatt retning. Det er i tillegg verdt å merke seg at i 1998 bodde 32 prosent av byens ikke-vestlige innvandrere i Groruddalen, mot 22 prosent av majoriteten. Det utgjør en overrepresentasjon på 10 prosentpoeng. Bildet er derimot radikalt endret nå: I 2011 har andelen med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn økt til 39 prosent, mens majoritetsbefolkningen har sunket til 17 prosent. Det vil si at av den totale andelen ikke-vestlige i innvandrere i Oslo, så bor nå 39 prosent av disse i Groruddalen. Av

den totale andelen majoritetsbefolkningen, bor 17 prosent av disse i Groruddalen. Ikke-vestlige innvandrere med norskfødte barn er dermed overrepresentert med hele 22 prosent (Blom, 2012, s. 279–282).

2.2 Groruddalen

Mer enn hver femte Oslo-borger bor i Groruddalen (Oslo kommune, 2011b). Dalen utgjør bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner. Navnet Groruddalen ble første gang benyttet av redaktøren til Akers Avis som på 1960-tallet definerte avisens utbredelsesområde som Groruddalen, det vil si dalføret mellom Lillomarka i nordvest og Østmarka i sørøst. (Utviklings- og kompetanseetaten, 2008, s. 12, 22–23). Drabantbyenes fremvekst begynte på 1950-tallet, mens den største utbyggingen foregikk på 1960- og 1970-tallet. Hansen og Brattbakk (2005a, s. 6) definerer drabantbyer som: «relativt store boligområder som bygges under ett, utenfor eller i utkanten av storbyene». Drabantbyene i Groruddalen ble de største og mest omtalte. Boligene som ble bygget i disse områdene var rimelige og de ble raskt populære blant arbeiderklassen og folk som søkte arbeid i hovedstaden (Eide & Eriksen, 2012, s. 17).

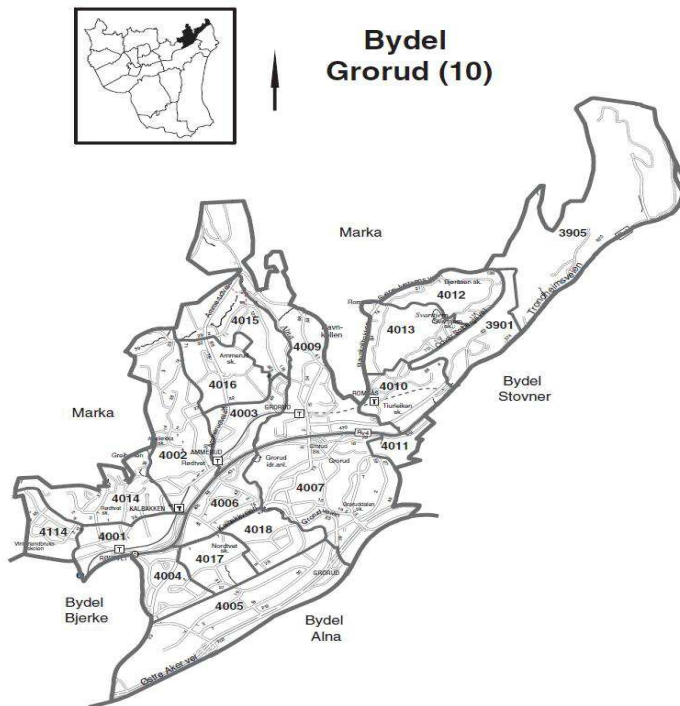
Mellom 1949 og 1980 økte innbyggertallet i Groruddalen med hele 97 200 personer. Det oppstår fort spenninger når så mange mennesker flytter inn i områder preget av maksimal konsentrasjon av boliger i avgrensede områder. Mediedekningen var i all hovedsak negativ; man kunne lese om sosial nød, kriminalitet, ungdomsproblemer og barn med lærevansker. Rapporter fra områdene var også delaktige i å sette et negativt søkelys på drabantbyene og førte til skrekkslagne oppslag i datidens media. «Stovnerrapporten» fra 1975 og «Ammerudrapporten» fra 1970 er de mest kjente (Eide & Eriksen, 2012, s. 17).

Rimelige og store leiligheter i drabantbyene lokket etter hvert innvandrerne ut i områdene. Dessuten er en del kommunale boliger plassert i Groruddalen, hvor for eksempel flyktninger kan bli plassert. I tillegg flytter innvandrere i noen tilfeller etter andre landsmenn, på grunn av trygghet og at det kan gi en større grad av «hjemmefølelse». I over halvparten av Oslos drabantbyområder er andelen beboere med innvandrerbakgrunn tredoblet på 1990-tallet. I 2008 var 178 opprinnelsesland representert i Groruddalen. Dermed ble det allerede negative mediebildet krydret med etniske konflikter og frykt for annerledeshet og ukjente kulturer (Eide & Eriksen, 2012, s. 17–18).

Levekårsundersøkelser viser at Groruddalen sammen med bydeler i indre øst kommer dårligst ut hva angår levekår i landets kommuner og bydeler. Rapporter fra 2007-2008 viser at innbyggerne i dalen har lavere utdanning, svakere tilknytning til arbeidslivet enn resten av Oslo, lavere gjennomsnittsinntekt og lavere levealder. Samtidig blir det konstatert at innbyggerne har dårligere objektiv og subjektiv helse, og har den høyeste andelen med redusert funksjonsevne. Men dette betyr ikke at beboere selv ikke trives eller er mindre lykkelige enn andre. Svært mange oppgir at de trives i nærmiljøet sitt. Sammenlignet med resten av Oslo, opplever de verken flere problemer eller mer kriminalitet. Nærhet til skog og mark ble trukket frem som positivt. Samtidig opplever folk at det flerkulturelle miljøet og frivillige organisasjoner og foreninger er med på å skape et rikt og aktivt kulturliv. Derfor er det lite som tyder på at levekårene i Groruddalen er relatert til forhold knyttet til området som sådan. Det er dermed indikasjoner på at mange av Groruddalens utfordringer er en konsekvens av mer allmenne prosesser knyttet til sosial og økonomisk bostedssegregering (Nadim, 2008).

På grunn av at Groruddalen har blitt karakterisert som et problemområde blant politikere, i media og av deler av lokalbefolkningen (Nadim, 2008), ble Groruddalssatsningen iverksatt i 2007. Dette er et av Norges største byutviklingsprosjekter og er et samarbeid mellom regjeringen og Oslo Kommune. Satsningen skal vare fram til 2016 og hovedmålene er *bærekraftig byutvikling, synlig miljøopprustning, bedre livskvalitet og samlet sett bedre levekår i Groruddalen. Staten og Oslo kommune har forpliktet seg til å bidra med minimum 50 millioner kroner hver, per år* (Eide & Eriksen, 2012, s. 22–24).

2.3 Bydel Grorud



Figur 1: Kart over bydel Grorud (Oslo Kommune)

Grorud er opprinnelig navnet på et gårdsbruk som ble lagt øde etter svartedauden, men oppført som kannikegods fra 1617. Navnet er opprinnelig norrønt: *Gróarruð*, av kvinnenavnet *Gró* eller *Gróa*. Bydel Grorud ble opprettet ved bydelsreformen i 2004, da de to tidligere bydelene Grorud og Romsås ble sammenslått (Thorsnæs, 2011). Bydelen er Oslos minste bydel med 26 921 innbyggere per januar 2011 (Statistisk sentralbyrå, 2011a). Bydelen ligger nord-øst i Oslo og grenser til Lillomarka, Stovner bydel, Bjerke bydel og Alna bydel. Delbydelene i bydelen er Rødtvet, Nordtvedt, Ammerud, Grorud og Romsås.

Det er områder med hus- og villabebyggelse øverst på Rødtvet, i Ammerudskogen og sør for Grorud stasjon. Ellers er det for det meste blokkbebyggelse i bydelen. I de lavere strøkene ligger en del næringsvirksomhet, som for eksempel Tine Meieriers hovedanlegg.

Trondheimsveien (Rv. 4), Østre Aker vei (Rv. 163) og E6 går som innfartsårer gjennom bydelen og skaper en del trafikkstøy og forurensning. I tillegg går t-banen, linje 5 mot Vestli, gjennom hele bydelen, og det er togforbindelse med tre stasjoner i bydelen (Utviklings- og kompetanseetaten, 2008, s. 38).

Per januar 2011 bor det 11 123 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i bydel Grorud. Det utgjør 42,3 prosent av befolkningen i bydelen. Dette er en betydelig større andel

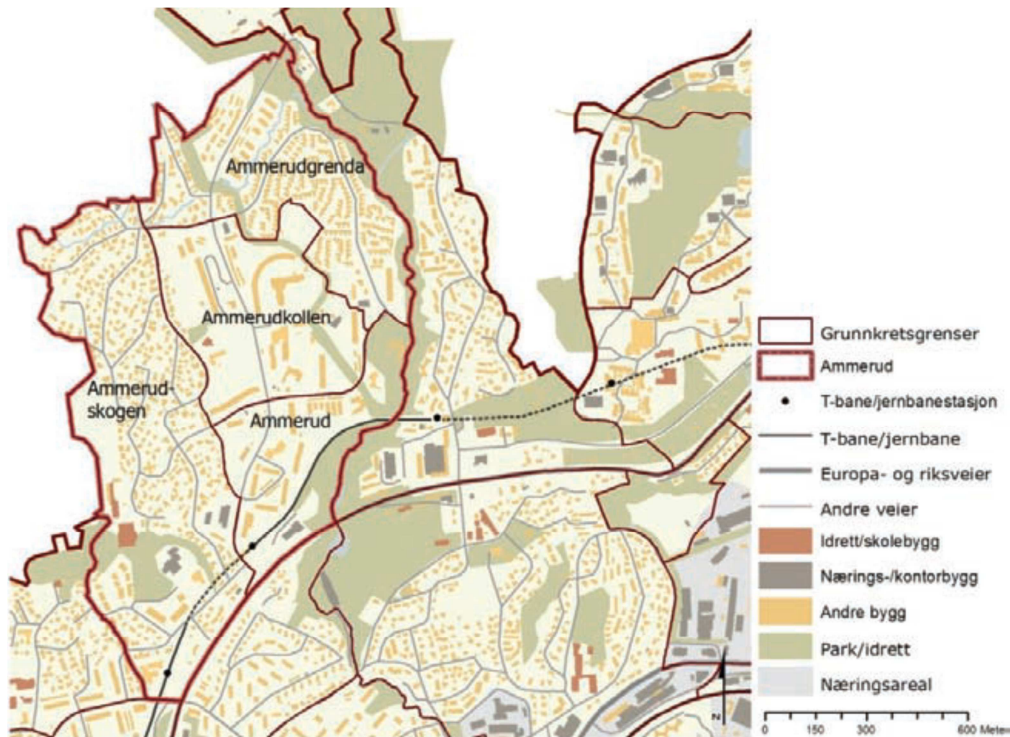
sammenlignet med Oslo totalt sett, hvor 28,4 prosent av innbyggerne er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. I Groruddalen er andelen ganske jevnt fordelt, Stovner har den høyeste andelen med 46,3 prosent, mens Bjerke har den laveste med 38,4 prosent. Samtidig varierer andelen med innvandrerbakgrunn innad i bydelen. I 2009 hadde 44 prosent av befolkningen innvandrerbakgrunn på Romsås, mens andelen lå på 28 prosent på Rødtvet (Jagmann, 2010a, s. 2–3).

En annen faktor er at av de innvandrene og norskfødte med innvandrerforeldre i bydelen, så har 34 prosent av dem bakgrunn fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom- Amerika og Tyrkia, altså «ikke-vestlig bakgrunn» (Statistisk sentralbyrå, 2011b). Av alle med innvandrerbakgrunn er det mange som er født og oppvokst i Norge. Tall fra 2009 viser at det bodde 3 200 norskfødte med innvandrerforeldre i bydel Grorud det året. De utgjør altså nesten en tredjedel av alle med innvandrerbakgrunn i bydelen. De fleste er under 18 år og har foreldre fra Pakistan og Sri Lanka (Jagmann, 2010a, s. 2–3).

2.3.1 Ammerud

Ettersom flesteparten av informantene mine bor på Ammerud, har jeg valgt å vie litt ekstra oppmerksomhet til denne delbydelen. Ammerud er et sammensatt og variert område. Gjennom Ammerud går Ammerudveien og «deler» delbydelen i to. I vest og nord grenser delbydelen til marka og her finnes det hovedsakelig eneboliger, rekkehus og atriumhus. Øst og sør i delbydelen dominerer blokkbebyggelsen. Her ligger blant annet Norges største borettslag, Ammerudlia, som består av fire høyblokker med om lag 1000 leiligheter og 3000 beboere. Området deles opp i fire kretser som har relativt klare forskjeller. Disse er Ammerud krets, Ammerudskogen, Ammerudkollen og Ammerudgrenda. I 2010 var det om lag 3000 boliger på Ammerud, hvorav cirka 70 prosent var leiligheter i blokker. I grunnkretsen Ammerud var 97 prosent av boligene blokkbebyggelse, mens andelen blokkbebyggelse lå på 21 prosent i Ammerudskogen. I delbydelen som helhet var 82 prosent av boligene selveide. Antall selveide boliger utga ingen markante forskjeller mellom kretsene, det gjorde derimot boligstørrelsen. I 2010 hadde bydel Grorud en andel kommunale boliger på 4,9 prosent. Dette er litt over gjennomsnittet på landsbasis som ligger på 4 prosent. Mange av de kommunale boligene på Ammerud er samlokaliserte i ett borettslag, dette er fordi mange av boligene er små leiligheter. En slik opphopning av enslige vanskeligstilte på boligmarkedet gjør at det er

en del gjennomtrekk av beboere i disse boligene (Vestby & Johannesen, 2010, s. 9, 26–27, 36).



Figur 2: Delbydel Ammerud fordelt på grunnkretser (Vestby & Johannesen, 2010).

2.4 Utdanningstilbud

2.5 Barnehager

Bydel Grorud har 19 kommunale barnehager, 2 private heldagsbarnehager og 2 private familiebarnehager. I tillegg har de en åpen korttidsbarnehage. Det vil si en barnehage for foreldre og barn uten barnehageplass, ment som et møtested hvor man kan etablere et sosialt nettverk. Barnehagen har fokus på språk og er åpen tre dager i uken. Gratis kjernetid ble innført i 2007 og omfatter alle barn på 4-5 år som bor og har barnehageplass i bydelen. Tilbudet blir gitt de siste to årene før skolestart og målet med ordningen er å gi bedre språkforståelse og øke sosiale ferdigheter (Oslo kommune, 2012a).

Det er stor variasjon i barnehagene i bydelen hva angår andelen minoritetsspråklige barn. Totalt sett var det 670 barn med et annet morsmål enn norsk i barnehager i bydel Grorud i 2009, og mange av disse barna går i de samme barnehagene. Statistikk fra 2009 viser at Skogkanten barnehage og Tjernveien barnehage har ingen eller lav andel minoritetsspråklige

elever, mens Ammerudlia barnehage og Romsås Senter barnehage hadde høyest andel med henholdsvis 68 og 69 prosent. Dette er blant de ordinære barnehagene. I korttidsbarnehager og barnehager med korttidsavdelinger er andelen minoritetsspråklige barn svært høy. Dette kan ha en sammenheng med at innvandrerkvinner i større grad er hjemme på dagtid og derfor ønsker korttidsplass. I tillegg er en del av korttids plassene tildelt personer som deltar på norskkurs eller benytter andre kvalifiseringstiltak (Jagmann, 2010a).

2.5.1 Skoler

De demografiske endringene som du kan lese om i underkapittel 3.1 påvirker elevsammensetningen i Oslo skolene. 58 av 137 skoler i Oslo hadde et flertall av minoritetsspråklige elever skoleåret 2011/2012. Disse skolene er plassert i byens østlige bydeler, og antallet har økt siden begynnelsen av 2000-tallet. På noen skoler er andelen nå helt opp mot 100 prosent. Andelen økte fra 35 prosent i skoleåret 2004/2005 til 41 prosent i skoleåret 2011/2012. I samme periode økte antall skoler med et flertall av minoritetsspråklige elever fra 33 til 58 skoler (inkludert spesialskoler). Andelen var over 90 prosent på fem av skolene i 2011/2012. Blom har testet segregasjonsnivået i «skolelandskapet», og fant at elevenes segregasjon økte beskjedent fra skoleåret 2004/2005 til 2011/2012, beregnet på samme måte som bostedssegregasjon. Han fant ikke en tilsvarende utvikling da han testet det samme for barn i alder 6-15 år basert på bosted. Han antar at en mulig forklaring kan være skolebytte uten at familien flytter (Blom, 2012, s. 285–288).

Skoler	Antall elever totalt	Antall minoritetsspråklige elever	Andel minoritetsspråklige elever
Ammerud	555	393	70,8 %
Apalløkka	405	232	57,3 %
Bjøråsen	357	254	71,1 %
Grorud	374	234	62,6 %
Groruddalen	351	215	61,3 %
Nordtvet	397	234	58,9 %
Rødtvet	490	324	66,1 %
Svarttjern	172	101	58,7 %
Tiurleiken	301	259	86 %
Alle skoler i bydelen	3402	2246	66 %

Figur 3: Antall elever fra språklige minoriteter i grunnskolen skoleåret 2011/2012 (Utdanningsetaten, 2011).

Barneskolene i bydel Grorud er: Ammerud skole, Grorud skole, Nordtvet skole, Svarttjern skole (1.-4. klasse) og Tiurleiken skole. Ungdomsskolene er: Apalløkka skole og Groruddalen skole. Bjøråsen skole (5.-10. trinn) og Rødtvet skole er barne- og ungdomsskole. Hvis man sammenligner med barnehagene kan man se at det er en jevnere fordeling hva angår andelen minoritetsspråklige elever på skolene. Dette kan være fordi skolekretsene er større og plukker opp elever fra ulike typer boligstrøk. Som jeg har nevnt er Ammerud delt inn i klare boligområder, som automatisk vil speiles i barnehagene. Samtidig står man mer fritt som forelder når det gjelder søknadsprosessen til barnehager, noe som kan føre til større forskjeller barnehagene i mellom. 66 prosent av alle grunnskoleelever i bydelen er minoritetsspråklige. Tiurleiken barneskole på Romsås er skolen med høyest andel på 86 prosent, mens Apalløkka ungdomsskole har lavest med 57,3 prosent. Som man kan lese av tabellen har alle skolene i bydelen et flertall av minoritetsspråklige elever. Mange er opptatt av hvordan andel minoritetsspråklige påvirker skolerestater (se f.eks Hagesæther, 2006). Andre hevder at det handler mer om foreldres sosioøkonomiske bakgrunn (Birkelund, Hermansen, & Evensen, 2010).

Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå.			
	2012		
	Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå. Engelsk 5 trinn.	Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå. Lesing 5 trinn.	Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå. Regning 5 trinn.
Alle elever	26,3	27,6	25,7
Kjønn			
Gutter	27,8	29,9	24,5
Jenter	24,8	25,3	26,9
Innvandringsbakgrunn			
Innvandrere	29,6	47,2	40,8
Norskfødte med innvandrereforeldre	26,0	41,8	35,5
Den øvrige befolkningen	26,1	25,6	24,1
Foreldres utdanningsnivå			
Mor/far har ikke universitets- eller høyskoleutdanning	34,7	38,1	35,7
Mor/far har universitets- eller høyskoleutdanning	19,8	19,1	17,6

Figur 4: Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2013b).

Tabellen under fra nasjonale prøver viser at gruppen innvandrerelever og norskfødte med innvandrerbakgrunn har en større andel elever på de laveste mestringsnivåene enn øvrige elever. Det er i lesing forskjellene mellom majoritets- og minoritetslever blir størst. Unntaket her er engelsk, der norskfødte med innvandrerforeldre oppnådde best resultat. Tabellen viser også en klar sammenheng mellom prøveresultater fra nasjonale prøver på 5. trinn og foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med høy utdanning oppnår bedre resultater på alle prøver enn øvrige elever. (Statistisk sentralbyrå, 2013b).

2.6 Oppsummering

Som man kan lese i dette kapittelet har demografien i Oslo endret seg radikalt de siste tiårene. Dette medfører at Oslo stadig blir mer synlig delt – basert på etniske skillelinjer. Den etniske segregasjonen øker ikke mye, men antall «ikke-vestlige» øst i byen har økt markant, noe som har resultert i flere områder med bokonsentrasjoner (Blom, 2012). Dette kommer av at det bygges billigere boliger i øst, hvor innvandrerbefolkningen og deres barn bosetter seg i stor grad. Indre øst har blitt mer populært blant majoritetsbefolkningen, som har ført til at prisene har steget. Ytre øst har også romsligere boliger. I tillegg har det nok også en betydning at mange som flytter til Oslo, flytter til områder hvor de har venner og familie, og at dette også er en av grunnene til at innvandrerbefolkningen samler seg i noen deler av byen (Eide & Eriksen, 2012). At byen blir delt går utover skolene og fordelingen av elevmasse. Alle skolene i bydel Grorud har et flertall av minoritetspråklige elever, og tallene øker hvert år. I kapittel 4 skal jeg ta for meg hvordan media skriver om disse temaene.

3 METODISKE VALG OG STRATEGIER FOR DATAGENERERING

Min studie tar for seg barnefamiliers bostedspreferanser og er basert på intervjuer gjennomført høsten 2011. I tillegg har jeg kartlagt og analysert de temaene i mediedebatten som er relevante for min studie og som har pågått de siste tiår.

Forskningsdesign tar for seg rammeverket til datainnsamlingen og dataanalyse. Mitt forskningsdesign er inspirert av kasusstudie slik Flyvbjerg beskriver i boken til Kvale og Brinkmann (2010, s. 268). Forskningsspørsmålene mine la føringer for hvilke metoder jeg kunne benytte meg av. Etersom jeg er opptatt av informantenes fortellinger, forståelse og tanker de gjør seg, ser jeg på kvalitativ metode som nyttig. Denne metoden er preget av direkte kontakt mellom forsker og intervjuobjekt, gjerne kalt et innenifra-perspektiv (Olsson & Sörensen, 2003, s. 67). Metoden reiser en rekke metodiske og etiske utfordringer. Disse utfordringene skal jeg diskutere og drøfte videre.

Et kvalitativt forskningsintervju er en kunnskapsproduserende aktivitet. Epistemologi er teori om kunnskap. Epistemologiske antagelser om kunnskap påvirker hvordan forskningsintervjuet oppfattes og gjennomføres. Videre belyser forskjellige filosofier ulike aspekter ved kunnskap som er relevante for forskningsintervju. I denne oppgaven er jeg inspirert av hermeneutikk; læren om fortolkningen av tekster. Fortolkningen av mening står i fokus, formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av det man studerer. I tillegg er jeg inspirert av fenomenologi, som vektlegger en åpenhet ovenfor intervjupersonenes opplevelser, med stor vekt på presise beskrivelser og en søken etter å få tak i en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 66–70).

3.1 Meg som forsker – og relasjon til informantene

Den kunnskapen jeg innehar, det vil si den forestillingen eller erfaringen jeg har på det området jeg skal forske på, kalles forforståelse. Det er viktig å redegjøre for denne forforståelsen for leseren. Min fremstilling vil være preget av antagelser jeg har som jeg kanskje selv ikke er klar over. Jeg blir påvirket av mine egne erfaringer, min lokalitet og perspektiver som følger av dette. Jeg er oppvokst i Groruddalen, i bydel Bjerke. Jeg hadde en

del lokalkunnskap om bydel Grorud fra før av, og jeg har vært aktiv i basketballmiljøet på Ammerud i mange år, samt har jeg flere gode venner som kommer derfra eller bor der. Utover det hadde jeg lite kjennskap til «flytteforskning» og annen samfunnsgeografisk forskning, jeg lærte riktignok mye ved å delta i forskningsprosjektet med møter, foredrag og studietur. Forkunnskapen min om bydelen var altså preget av mitt eget inntrykk, samtidig som medietrykket rundt bydelen og Groruddalen trigget meg til å finne ut mer om situasjonen der. Jeg leste om «hvit flukt» og fenomenet forundret meg og gjorde meg nysgjerrig. Min forståelse av fenomener forandret seg gjennom hele tolkningsprosessen, gjennom å klargjøre min forforståelse setter jeg et utgangspunkt for tolkningen (Olsson & Sörensen, 2003, s. 67). Denne prosessen refereres ofte til som den *hermeneutiske sirkel*; en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet som åpner for en stadig dypere forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216–217).

Det er viktig å reflektere over hvordan jeg blir oppfattet av mine informanter, og hvorvidt dette kan påvirke intervjusituasjonen. Det kan for eksempel være at informantene ser på meg som en «politisk korrekt» person ettersom jeg har en rolle som forskningsassistent og mastergradsstudent. I tillegg fikk noen vite hvilken mastergrad jeg tar³, dermed kan det tenkes at de ser på meg som «pro multikulturalisme», og kanskje derfor være skeptiske til å utrykke visse meninger og holdninger. Da intervjuprosessen foregikk var jeg en 25 år gammel jente, med mørke trekk og et fornavn som kan benevnes som «eksotisk». Det kan tenkes at dette har formet intervjusituasjonen. I noen tilfeller følte jeg det naturlig å dele at jeg selv kommer fra Groruddalen, nærmere bestemt Brobekk/Risløkka. På den måten følte jeg at jeg knyttet bånd til informantene, og at dette var med på å skape en god og åpen intervjusituasjon. Det skal likevel være en balansegang her, man vil unngå at samtalen skal få et terapeutisk preg og gjøre at informanten åpner seg opp for mye og kan angre i ettertid (Thagaard, 2003).

3.2 Utvalg

3.2.1 Hvem?

Det er problemstillingene mine som bestemmer målgruppen. Rettere sagt la arbeidsproblemstillingene visse føringer og kriterier for *hvem* jeg kunne intervju. Denne

³ Flerkulturell og internasjonal utdanning.

formen for utvalg kaller Thaagard (2003) for ”kategoribasert utvalg”, og sørger for bredde i utvalget produsert via forhåndsbestemte kategorier. Jeg bestemte meg for å intervju foreldre eller potensielle foreldre for å svare på mine problemstillinger. Dette er fordi det er de som bestemmer i en husholdning hvorvidt man skal flytte eller bli. Det er også de som styrer skolevalg. Jeg har valgt å ikke intervju barn av samme grunn, selv om det kunne være interessant å høre hvordan de opplever fenomenene jeg og foreldrene snakker om. Dessuten ville det blitt for omfattende for min studie.

Jeg har tre informantgrupper; beboere i bydel Grorud, tilflyttere til bydelen og fraflyttere fra bydelen. En av grunnene til at jeg har valgt en sån fordelling er at det virker som om det eksisterer en *fortelling* i media om at det bare er folk som flytter *ut* av Groruddalen. Det er også mange som velger å flytte *inn*. I tillegg har alle som flytter ut, en gang valgt å flytte inn – unntaksvis om de er født i bydelen. Ved å snakke med alle tre informantgruppene får jeg et bredt perspektiv på hvilke faktorer som betyr noe i flyttevurderinger og valg av bosted/skole. En ”flytteinformant” ble karakterisert ved at vedkommende hadde flyttet til eller fra bydelen i løpet av de siste to årene. Dette var for å kunne vurdere og avgjøre deres ulike flyttegrunner. Et annet kriterium for målgruppen var at det måtte være en familie med barn. Dette var for å kunne vurdere flytting i sammenheng med skole/barnehage. I tillegg til ”flytteinformantene” var jeg interessert i å snakke med beboere i bydelen, for å avdekke eventuelle forskjeller i tankegang mellom flyttere og beboere. Jeg endte opp med et variert utvalg; 5 beboere, 5 tilflyttere og 5 fraflyttere. Jeg har også intervjuet rektor og sosiallærer på Ammerud skole, jeg intervjuet dem sammen, så jeg regner det som ett intervju. Det er i tillegg verdt å nevne at en av beboerne også har blitt intervjuet i kraft av at hun jobber som pedagogisk leder i en av barnehagene i bydelen.

Gjennom utvalget mitt har jeg forsøkt å fange opp eventuelle nyanser og ulike stemmer blant informantene. Et sentralt spørsmål er derfor; hvor mange informanter er nødvendig? Med de strategiene jeg har valgt, kan jeg ikke etterstrebe representativitet for dermed å kunne generalisere. Målet mitt er heller å fortolke folks komplekse livsverden og måter å forstå sin egen virkelighet på. For å si det med andre ord: jeg er ikke opptatt av kvantitet hva angår antall informanter, men heller hvor mange informanter som er nødvendig for å nå et metningspunkt. Det vil si når man har nådd et punkt i intervjuprosessen hvor man får mange like typer svar. Jeg synes dette var et vanskelig mål å sette, for hvert intervju ga meg ny kunnskap og innsikt på en eller annen måte, selv om jeg tidlig så mønster og sammenhenger.

Thaagard (2003) påpeker at antall intervjuer ikke bør overstige det antallet hvor det blir vanskelig å gjennomføre dyptpløyende intervjuer. Etersom jeg deltar i et forskningsprosjekt, var det ønskelig at jeg utførte 20 intervjuer. Etter å ha transkribert alle, valgte jeg å bruke 16 av dem i min oppgave. Dette er fordi de resterende fire er av personer jeg kjenner, og jeg vil unngå etiske komplikasjoner dette kan medføre. Samtidig som et par av dem ikke er i min målgruppe, men i målgruppen til forskningsprosjektet. Eksempelvis yngre personer uten familie.

Fremgangsmåten for å velge ut intervjupersoner er basert på tilgjengelighet de har for forskeren. Dette kan skape skjevheter i utvalget, ettersom for eksempel folk med høyere utdanning i større grad sier seg villig til å stille opp i intervjuundersøkelser enn folk med lav utdanning. Det kan også være at personer som føler at de mestrer sin livssituasjon takker ja til å delta i en intervjuundersøkelse, mens de som ikke gjør det, i større grad lar være. At personer med spesielle kjennetegn sjelden deltar i kvalitative undersøkelser kan på denne måten ha konsekvenser for resultatet (Thagaard, 2003). Hva angår utdanning mener jeg å ha en nokså jevn fordeling i utvalget, både personer med høy og lav utdanning er inkludert. Det er vanskeligere å si noe konkret om mine informanter representerer en gruppe som opplever mestring av egen livssituasjon, riktignok opplevde jeg at flere ikke svarte på mine henvendelser om intervjuundersøkelse. Hvorvidt dette var på grunn av livssituasjon, eller andre faktorer som dårlig tid eller mangel på interesse er umulig å svare på. Slik sett kan det tenkes at min gruppe informanter i stor grad består av personer som synes forskningstemaet mitt er interessant og som er fornøyd med sin livssituasjon, og at jeg ikke har fått snakket med personer som faller utenfor denne gruppen.

Mitt utvalg endte til slutt opp med å bestå av kun norskfødte informanter. Én av dem har marokkanske foreldre. Dette var ikke noen intensjon eller mål for meg innledningsvis. Likevel kan jeg se en fordel med mitt utvalg i ettertid, både Vassenden (2007) og Gullestad (2002) argumenterer for at det meste som blir skrevet om forholdet mellom majoritet og minoritet er fra minoritetens ståsted, og at mesteparten av debatten bare handler om «dem». Søkelyset settes mot «dem» som blir diskriminert, mens flertallets tankemønstre og livsverdener ofte blir glemt. Derfor kan dette være et bidrag som fokuserer på hvordan majoriteten handler og tenker i sine livsverdener.

Jeg har flest kvinnelige informanter, av uviss grunn viste de seg å være mer villige til å la seg intervju. Jeg har kun én minoritetsspråklig informant, noe som kan ses som skjevhet i utvalget. Likevel var det ikke et mål i seg selv å oppnå en jevn fordeling hva angår kjønn og etnisitet. Det er ikke sikkert jeg ville fått en «større bredde» i utvalget, om flere menn hadde deltatt. Hovedvekten min, hva angår bredde i utvalg, var å dekke de tre informantgruppene mine nevnt over. Riktignok er ikke målet for oppgaven min å gjennomføre en komparativ analyse av disse tre gruppene, dette var heller en strategi for å utforske et mulig meningsmangfold.

3.2.2 Rekruttering

Jeg begynte prosessen med å kontakte folk i nettverket mitt for å høre om det var noen som kjente noen innenfor min målgruppe som jeg kunne intervju. Jeg fikk kontakt med et par, og fortsatte prosessen ved hjelp av å kombinere rekkeviddestrategi med snøballmetoden. En rekkeviddestrategi kan være fruktbar i kvalitativ forskning, fordi den går ut på at man identifiserer underkategorier eller kriterier for den gruppen man skal studere og sørger for å intervju et gitt utvalg av mennesker i denne kategorien (Small, 2009, s. 13). Derifra spurte jeg de jeg intervjuet om de visste om noen andre jeg kunne intervju, denne metoden blir kalt snøballmetoden. Denne metoden egner seg også for mitt kvalitative studie, ettersom jeg ikke er opptatt av å finne et strategisk utvalg (Bryman, 2008, s. 184–185). Som Small (2009) påpeker; det er større sannsynlighet for at folk sier ja til intervjuundersøkelsen ved hjelp av en slik strategi. Gitt at min tematikk kan oppfattes som noe sensitiv, virket det dessuten hensiktsmessig å forsøke å rekruttere informanter via etablerte kontakter. En ny informant vil være mer åpen og tilbøyelig for å snakke med meg, ettersom det går via en bekjent som vedkommende har tillit til. Samtidig er det enklere å si nei til en fremmed person, enn å si nei til en venn/bekjent som akkurat har vært med på den samme undersøkelsen selv, og kanskje kan si noe konkret om sin opplevelse.

En konsekvens av denne strategien kan være at man får et utvalg som kjenner hverandre og som er i samme sosiale nettverk. På den måten kan man kritisere utvalget for å være skjevt, at disse personene har like karakteristika som dem selv (Small, 2009, s. 14). Jeg opplevde snøballmetoden som svært hensiktsmessig, de fleste som ble spurt stilte opp. I tillegg var det ikke sånn at én informant spurte alle vennene sine i samme sosiale nettverk. Det er vanlig å operere i mange ulike nettverk og sosiale miljøer daglig, man har kollegaer, barndomsvenner,

naboer, felles venner, bekjente og så videre. Informantene mine er stort sett spredt, ved at som regel én informant kunne tipse meg om en annen. Om jeg skal kunne tenke meg et tilfelle som kan ligne et slikt sosialt nettverk, må det være tre damer som alle har vært i samme barselgruppe på Ammerud. Dette ser jeg dog ikke på som et problem. Jeg er opptatt av en families bostedspreferanser, og jeg er opptatt av hvordan vi eventuelt påvirker hverandre med fortellinger i samfunnet. Derfor kan jeg ved hjelp av mitt datamateriale belyse om disse damene synes å være påvirket av hverandre, og således blir det en styrke i mitt datamateriale.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens øyne» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). Dette er i tråd med den fenomenologiske tradisjon. Bokstavelig talt er dette umulig, men hovedmålet er å forstå så mye av informantens livsverden som mulig. Jeg ser på kvalitative intervjuer som best egnet metode for å samle inn fylldige beskrivelser (thick descriptions) (Geertz, 1973) av informantens opplevelser, erfaringer og tanker (Thagaard, 2003). Jeg har gjennomført semistrukturerte dybdeintervju for å prøve å innhente denne type kunnskap. At det er semistrukturert vil si at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Fordelen her er at løpet på samtalen ikke er satt, det er rom for å følge opp «uventede» temaer og tilpasse seg intervjusituasjonen underveis.

Innenfor kvalitativ forskning er de mest utbredte metodene intervju og deltagende observasjon (Thagaard, 2003). En ulempe med intervju som strategi, i motsetning til observasjon, kan være at man får fortellinger om et fenomen som er *bearbeidet*. Jeg er ute etter å studere ulike sosiale prosesser, men siden jeg ikke observerer dem selv, får jeg dem gjenfortalt fra informanten, hvor selvrepresentasjon kan prege utsagnene. Man møter altså ikke sosiale prosesser mens de pågår. Likevel mener jeg at deltagende observasjon ville vært vanskelig å gjennomføre, blant annet på grunn av mangel på sosiale arenaer og kontekst. Naboskap i Norge er preget av opprettholdelsen av distansert nærhet (Vassenden, 2007, s. 45–46). I tillegg er jeg opptatt av konkrete tema som flytting, skolevalg, og kulturelle forskjeller med mer. Hvis jeg skulle observert hverdagslige samtaler og plukket opp data rundt disse samtalene, hadde det trolig vært mindre effektivt. Selv om disse temaene opptar mine informanter, er det kanskje ikke et dagligdags samtaletema. En annen grunn til at jeg valgte intervju som strategi er fordi mye av det jeg er i interessert i ligger på det emosjonelle plan,

og dette kan best forstås ved hjelp av samtale. Det er ikke kun konkrete prosesser og hendelser, men også følelser som trivsel, bekymring eller uro. Samtidig som *fortellinger* har blitt en viktig del av oppgaven, og de kan man ikke observere.

3.3.1 Intervjuguide

Før jeg startet intervjurundene jobbet jeg grundig med intervjuguiden. Den er delvis utarbeidet av *Flytteprosjektet* og delvis av meg⁴. Jeg har lagt til tema og spørsmål som var spesielt interessante for mine problemstillinger. Guiden er delt opp i åtte deler og inneholder følgende kategorier: *bakgrunnsforhold, oppvekst og flyttehistorie, personlig stedshistorie og flyttemotiver, bolig og boligkarriere, skole og barnehage, lokale hverdagslige praksiser, stedets omdømme og framtidsutsikter*. Ettersom intervjuguiden er relativt omfattende har den gitt meg et rikt og sterkt datamateriale. En styrke ved den er at den har gitt meg et helhetlig bilde av informantene mine og deres livssituasjon.

Rekkefølgen på temaene i en intervjuguide kan i følge Thagaard (2003) påvirke hvorvidt informanten føler seg fortrolig nok til å åpne seg. Jeg så det som en fordel å starte med nøytrale emner som det var lett å besvare, før jeg etter hvert kom inn på det jeg oppfatter som mer sensitive og vanskelige tema. Derfor er skole og barnehage et av de siste temaene jeg tar opp. Ettersom strategien min er et semistrukturert intervju, brukte jeg intervjuguiden deretter. På denne måten kunne jeg sørge for at alle informantene var ”innom” samtlige tema, samtidig som jeg tillot avsporinger og ga informanten en viss frihet. Dette førte til at rekkefølgen til de ulike temaene noen ganger ble stokket på. Jeg opplevde de beste intervjusituasjonene når informanten fikk lov til å assosiere fritt og engasjere seg i samtalen. I tilfeller hvor jeg har intervjuet personer hvor intervjuguiden ikke har vært passende, for eksempel i samtale med rektor, pedagogisk leder i barnehage og driftsleder i et borettslag, har jeg utarbeidet en individuell guide.

3.3.2 Intervjusituasjon

Jeg tok opp alle intervjuene mine på en båndopptager og lagret lydfilene trygt på en minnepenn og på en sikker server som kun jeg har tilgang til. Ideen var å transkribere etter hvert intervju, noe som viste seg å være tidkrevende. Likevel, når jeg ser tilbake på prosessen,

⁴ Intervjuguiden ligger som vedlegg nummer 2.

ser jeg at det var svært hensiktsmessig at jeg transkriberte de første intervjuene før jeg intervjuet videre. Jeg så mine egne svakheter som intervjuer. Jeg innså at jeg innimellom avbrøt informanten, dette kan ødelegge hans eller hennes tankerekke. I andre situasjoner snakket jeg litt mye selv, dette var spesielt i situasjoner hvor informanten ikke var så snakkesalig. Ved å snakke for mye kan man påvirke informanten med sine egne meninger og holdninger. På en annen side kan det skape bedre stemning og flyt i samtalen, hvis det viser seg å gå trådt. I tillegg kan det i noen tilfeller være en strategi for å dra informanten inn på et ønskelig tema, eller for å få informanten til å utdype. Ettersom jeg tidlig oppdaget mine svakheter, ble jeg ble raskt flinkere til å balansere disse teknikkene underveis i prosessen.

Det var viktig for meg å oppnå en uformell tone mellom meg og informanten, vi snakket alltid litt løst og fast før vi begynte. Jeg forsøkte å være meg selv, og komme med spøker der det var passende. De intervjuene jeg følte gikk best, var de hvor jeg oppnådde en god kontakt med informanten. I følge Kvale (1997, s. 77) bør spørsmålene være ”lette å forstå, korte og fri for akademisk sjargong”. Det kan også være viktig å snakke samme språk som informanten, det gjør at intervjusituasjonen blir mer komfortabel og avslappet. Alle fikk et informasjonsskriv⁵ i forkant av intervjuet, som ble utarbeidet av Flytteprosjektet. Der står all nødvendig informasjon om prosjektet og andre etiske prinsipper som for eksempel anonymitet. Jeg fortalte at jeg er opptatt av flytting i bydel Grorud, og at jeg er interessert i skole. Jeg unnlot å fortelle noe mer om mine problemstillinger og prosjekt, for å unngå at informantene skulle bli formet eller ledet.

Jeg utførte alle intervjuene ansikt til ansikt, og ikke over telefonen. Dette var for å oppnå en personlig relasjon til informanten. I tillegg kunne jeg fange opp kroppsspråk, tonefall og omgivelsene rundt, observasjoner som kan være nyttige å ha med seg til videre tolkning. Jeg har også forsøkt å utføre intervjuene hjemme hos informantene. Det er flere grunner til dette, for det første er kontekst viktig. Faktorer som hvordan informantene bor og hvordan nærmiljøet er, er viktig for videre analyse av data. For det andre lever folk i en travel hverdag, så det å kunne dra hjem til dem gjorde gjennomførelsen av intervjuet enklere. Ved å intervju folk hjemme, kunne jeg i tillegg dra nytte av at informantene var i en ”trygg” setting og dermed følte seg mer avslappet under intervjusituasjonen.

⁵ Se vedlegg nummer 1.

Et annet viktig tema som kan diskuteres her er om intervjusituasjonen bringer frem «den egentlige meningen», altså i hvilken grad preger intervjusituasjonen hva som blir sagt? I samtale om mine temaer, spesielt de som kan anses som sensitive, for eksempel kulturelle forskjeller, etnisitet og rasisme, kan informantene ønske å fremstille seg selv som «politisk korrekte», og kanskje mest mulig tolerante og fordomsfrie. På den måten kan de bevisst, eller ubevisst, vri på det de mener eller utelate visse meninger eller holdninger. Jeg er bevisst på at selvrepresentasjon og selvoppfatning er viktig for mange, og kan prege mine data (Goffman, 1992).

En kritikk av intervju som metode er at det er situasjonelt og kontekstuel bundet. At de data som produseres gjennom intervjuet egentlig bare er data om situasjonen de er frembrakt i. Jeg følger her Vassenden (2007) som argumenterer mot dette og påstår at det kvalitative intervjuet klarer å fange opp de meninger og holdninger en informant sitter med også utenfor selve intervjusituasjonen. Med andre ord de erfaringer, meninger og forestillinger informanten bringer med seg før intervjuet. Jeg avviser ikke at mening produseres av meg og informanten i intervjuet, men den produseres også ut fra informantenes erfaringer og synspunkter. Disse erfaringene er forskjellige fra person til person, og uten disse erfaringene ville ikke den meningen som blir produsert i intervjuet, blitt produsert. Ut i fra disse holdningene har jeg som forsker en meget viktig oppgave, og det er å være bevisst på hva slags data jeg faktisk har foran meg. Det er viktig å skille mellom hva informanten sier og hva man skaper sammen i intervjusituasjonen (Vassenden, 2007, s. 31–34).

3.4 Analyse

Ordet analyse betyr å dele opp, og ved å analysere mine data deler jeg opp teksten i håp om å finne mønstre og sammenhenger. Analysen begynner med en gang man starter datainnsamlingen. Allerede ved første intervju tolket jeg det informanten min sa og tok dette med meg i videre tolkninger. Å transkribere er også en stor del av analyseringen. Her opplevde jeg at tolkningen foregikk i hodet mens jeg transkriberte. Jeg skrev i tillegg ned notater etter hvert intervju jeg gjennomførte og etter hvert intervju jeg transkriberte. Dette var for ikke å glemme tanker og ideer jeg fikk underveis i prosessen.

Da alle intervjuene var transkribert, leste jeg grundig gjennom hvert intervju og markerte de delene jeg synes var mest interessante. På denne måten fikk jeg en helhetlig oversikt over

materialet. Deretter begynte jeg å sammenfatte materialet for å gjøre meningsinnholdet mer eksplisitt, dette kaller Kvale og Brinkmann (2010) for ”fortetting av mening”. Dette kan knyttes til en fenomenologisk tilnærming, fordi analysen er orientert mot tekstens betydningsinnhold. Videre i analysen begynte jeg å dele inn intervjuene i kategorier. Jeg har kombinert en temasentrert og en personsentrert tilnærming i mitt analysearbeid. Mens temasentrerte analyser utforsker enkelte tema ved å sammenligne informasjon fra alle informantene, kan personsentrerte analyser knyttes til fremstillinger av materialet hvor personer er i fokus. En temabasert tilnærming kan bli kritisert for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv; når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det viktig at informasjon fra hver enkelt informant eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2003, s. 131–164).

En måte å kombinere disse to metodene på er å bruke hovedinformanter. I presentasjonen av analysen er et av målene mine å oppnå fyldige beskrivelser (thick descriptions) (Geertz, 1973) av mine funn. Det vil si beskrivelser som er mettede og nyanserte. Strategien jeg har valgt for å gjennomføre dette er å velge ut én informant fra hver av de tre informantgruppene som skal opptre som hovedinformanter. Dette er fordi én enkelt «flyttefortelling» er kompleks og sammensatt. Ved å bruke hovedinformanter kan jeg fordype meg i en fortelling og være mer beskrivende, istedenfor å være på overflaten med alle 16 informanter. I tillegg vil jeg trekke inn de andre informantene underveis, enten for å sammenligne eller kontrastere. Det betyr ikke at de andre informantene er mindre interessante, men på grunn av plassbegrensninger har jeg ikke mulighet til å la leseren bli kjent med alle informantene mine like godt. Ved å kombinere disse to metodene, vil jeg sørge for en presentasjon som inneholder fyldige beskrivelser, samtidig som jeg får fram ulike perspektiver og nyanser. De tre informantene jeg skal presentere nærmere er tilflytter Stine, beboer Jorid og fraflytter Tina. Disse har jeg valgt fordi de alle tre kommer med interessante og ulike perspektiver. Stine og Tina kan i mange tilfeller ses på som motsetninger. Mens Jorid har barn på Ammerud skole, noe de to andre ikke har.

Noen av de første kategoriene jeg utarbeidet var *tilhørighet*, *kulturelle forskjeller* og *verdier som likhet og fellesskap*. Kategoriene ble forandret på, byttet ut, omformulert og nye kategorier oppsto underveis i prosessen. Arbeidsproblemstillingene mine la grunnlaget for kategoriene, men arbeidet med analysen og kategoriene genererte også nye

arbeidsproblemstillinger. Utgangspunktet mitt var at jeg hadde en tanke om at skole og barnehage spiller inn i familiers flyttemotiver og vurderinger av et område. Underveis i arbeidet med analysen fant jeg ut at media har mye å si for informantene mine, noe som resulterte i at jeg ønsket å analysere og kartlegge mediedebatten (kapittel 4). I tillegg fant jeg at *fortellinger* fra venner, naboer og bekjente har stor innvirkning på valgene informantene mine tar (kapittel 5). Et eksempel her er hvor mye noen av informantene mine lener seg på anbefalinger eller advarsler om skoler i Oslo, uten å undersøke dette selv. Disse funnene jeg oppdaget underveis styrte og forandret arbeidsproblemstillingene og kategoriene mine.

Jeg har en abduktiv tilnærming til forholdet mellom teori og data. Abduksjon står mellom induksjon og deduksjon og er en tilnærming som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Etablert teori setter en ramme for forskningen, mens dataanalysen gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2003, s. 177). En abduktiv fremgangsmåte tilsier at man hele tiden er villig til å rekonstruere hele forskningsobjektet. Dette skjer gjennom det dialektiske forholdet mellom empiri og teori, som bidrar til å forklare de empiriske forholdene og prosesser jeg analyserer. Dette betyr at man i praksis kan forkaste teorier som fremsto som fruktbare i tidligere faser av prosjektet (Vassenden, 2007, p. 52).

I arbeid med det teoretiske rammeverket og mens analysen skred frem, fremsto datamaterialet mitt stadig på nye måter. Gjennom en hermeneutisk meningsfortolkning opplevde jeg til stadighet nye måter å gjennomføre analysen og presentasjonen av mine analyser på. De empiriske sammenhengene jeg mente å avdekke førte til visse valg innenfor teori. Disse teorivalgene virket tilbake på analysen, som gjorde at jeg så nye sammenhenger. Dette er, som jeg har nevnt tidligere, en frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet som utgjør den *hermeneutiske sirkel*. Dette gjør arbeidet med analysen tidkrevende, men jeg opplevde fremgangsmåten som naturlig for min studie.

3.4.1 Analyse av mediedebatten

Som jeg nevnte i forrige underkapittel, oppdaget jeg i arbeid med analysen at det kunne være fruktbart med en analyse av mediedebatten. Dette er fordi mitt empiriske utgangspunkt er de *lokale* uttrykkene blant beboere, tilflyttere og fraflyttere, men disse kan ikke analyseres som om de har oppstått i et vakuum, ettersom de henger sammen med veletablerte stereotyper, mediedebatten og nasjonale diskurser (Vassenden, 2007, s. 25–26). Det er viktig å poengtere

at jeg ikke ønsker å oppnå et statistisk representativt resultat med denne analysen. Målet er å vise enkelt *hvor mye*, altså frekvensen og hyppigheten, mitt tema har vært på dagsordenen. Et annet mål er å analysere hvordan debatten har utviklet seg over tid, hvordan den har påvirket aktører i samfunnet og hvordan den forholder seg til samfunnsmessige forandringer.

På denne måten, kan jeg si at jeg opererer med to «datasett»; transkriberte intervjuer og avisartikler. Analysen av mediedebatten inneholder både kvalitative og kvantitative trekk; jeg er beskrivende og fortolkende, samtidig som jeg viser omfang og medietrykk ved hjelp av mengde og tall. Hovedmålet er å kartlegge hovedstrømmene og bølgene i debatten. Jeg har samlet og gått gjennom rundt 600 avisartikler. Jeg begynte prosessen med å gå gjennom artiklene for å få et helhetlig bilde av debatten, videre lette jeg etter bølger og mønstre for så å se dette opp mot samfunnets endringer.

Den 2. og 5. desember 2011 utførte jeg to søk i Atekst. For at leseren skal vite hva slags artikler jeg har lest og tatt utgangspunkt i, har jeg listet opp søkene i vedlegg nummer 4. På den måten blir prosessen så åpen som mulig for leseren. Jeg har forsøkt å dekke hele det relevante mediebildet ved å gjøre mange og ulike søk. Jeg har ikke begrenset meg tidsmessig i søkene, på den måten setter ikke jeg noen føringer for når debatten «startet». De første artiklene rundt temaene er fra 1972, i hvert fall av de som dukket opp fra mine søkeord. Dette har sammenheng med at «den nye innvandringen» av ikke-vestlige innvandrere startet i 1967. Den første tiden ble innvandringen sett på som et fargerikt fellesskap og en ressurs, derfor uteble «problemfortellingen» i media den første tiden (Gullestad, 2002, s. 30).

De fleste av disse søkene taler for seg selv, men det er likevel verdt å forklare noen av dem. «Patrick Åserud» søkte jeg på fordi han har vist seg å ha en sentral stemme i debatten. Jeg ville få med meg alle artiklene han har skrevet eller som han er nevnt i. Siste søk med «Alexander» gjorde jeg fordi det var lille Alexander på 7 år som startet ghattodebatten på tidlig 1990-tallet da VG skrev om at han var den eneste etniske norske eleven i 1. klasse på Tøyen skole.

Samtidig er det viktig å få frem i hvilke kilder jeg har søkt⁶. Jeg har sett på alle store aviser som skriver nyhetssaker fra Oslo. Jeg har ikke tatt med lokalaviser, da disse avisene ikke er i Atekst sitt arkiv. Andre tidsskrifter eller aviser som ikke er i Atekst, har jeg heller ikke søkt i.

⁶ Se vedlegg 4 for liste over søkeord og kilder.

3.5 Kvalitetssikring

Ettersom en studies *troverdighet* setter spørsmålstegn til gjennomføringen; kan en som forsker spørre om man utfører studien på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003, s. 178). For å kunne svare på dette, må gjennomføringen av prosjektet være så synlig og gjennomsiktig som mulig, derfor har jeg lagt stor vekt på å vise gangen i prosjektet i dette kapitlet. En måte å styrke troverdigheten til en studie på er å hele tiden passe på at man viser et tydelig skille mellom hva som er data fra informantene mine og hva som er mine vurderinger og tanker. Dette skiller jeg klart i analysene mine. Troverdigheten kan også styrkes om flere forskere deltar i studien (Thagaard, 2003, s. 178). Selv om jeg hovedsakelig har jobbet med dette alene, har vi vært en gruppe studenter som har deltatt i et større forskningsprosjekt, og vi har samarbeidet hele veien. Vi har hatt møter og samtaler med forskerne i prosjektet hvor vi har diskutert utfordringer underveis. Dette vil jeg si styrker troverdigheten til studien min. For at en studie skal virke troverdig er det i tillegg viktig at jeg som forsker reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen mellom meg og informant kan påvirke mine data (Thagaard, 2003, s. 178–179). Disse punktene har jeg diskutert gjennomgående i kapittel 3.1.

«Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er *bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene*» (Thagaard, 2003, s. 179). For å vurdere egne tolkninger er det nødvendig å gå kritisk gjennom analyseprosessen. I forrige underkapittel har jeg beskrevet framgangen og arbeidsmetodene jeg har tatt i bruk. I tillegg handler bekræftbarhet om posisjonering i det feltet som studeres. Hvordan man posisjonerer seg ovenfor informantene og hvorvidt forskeren er utenforstående i det miljøet som studeres eller ikke (Thagaard, 2003, s. 180–181). I dette kapitlet har jeg redegjort for min kjennskap til bydel Grorud og informantene. En studies bekræftbarhet kan også ses i sammenheng med hvorvidt mine konklusjoner og funn kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2003, s. 180). I siste del av oppgaven vil jeg trekke inn studier som har likhetstrekk med mine funn.

*Overførbarhet*⁷ handler om hvorvidt den kunnskap som produseres i en spesifikk intervju situasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner. Hvis dermed resultatene av min intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår det å vurdere

⁷ Jeg bruker Thagaard sitt begrep, men finner forklaringene til Kvale og Brinkmann mer nyttige i dette tilfellet, derfor refererer jeg til dem.

om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 264–265). Kvale og Brinkmann (2010, s. 266) bruker begrepet analytisk generalisering som involverer en begrunnet vurdering om hvorvidt en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon. Dette er i tråd med Thagaard (2003, s. 181) sin påstand om at det i kvalitativ forskning er fortolkningen som er grunnlaget for overførbarheten. De antagelsene jeg gjør meg om fortolkningens overføringsverdi, kan testes gjennom videre forskning. På den måten kan teoretisk generalisering bidra til å generere ny forskning. I tillegg kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse, det vil si om en person med erfaring eller kjennskap til de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som kommer frem i studien. Det betyr ikke at alle potensielle lesere skal være enige i forståelsen, men noen bør være enige og kjenne seg igjen fra egen erfaring. Hvis ingen av leserne opplever en tolkning som meningsfull, er det grunn til å sette spørsmålstegn til forskerens tolkning (Thagaard, 2003). En fortolknings overføringsverdi er på den måten avhengig av en innholdsrik og dyptgripende beskrivelse, det Geertz (1973) kaller fyldige beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 267). Jeg vil komme tilbake til studiens overførbarhet og relevans i kapittel 7.

3.6 Etiske prinsipper

Birch, i Kvale og Brinkmann (2009), hevder at gjennom å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige, oppstår det etiske problemstillinger og disse preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Først og fremst er forskningsprosjektet jeg er en del av er innmeldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det vil si at de har godkjent intervjuguide, strategier og oppbevaring av data. Kort sagt er hele datainnsamlingsprosessen beskrevet og godkjent av dem. I tillegg til dette er det viktig å informere informantene om prosjektet i forkant av intervjuene. Alle fikk et informasjonsskriv om intervjuundersøkelsen og om Flytteprosjektet⁸. Jeg informerte i tillegg om muligheten til å stoppe intervjuet underveis og at det var legitimt å la være å besvare enkelte spørsmål. Det kan oppstå et etisk dilemma i forbindelse med informert samtykke, hva angår hvor mye informasjon forskeren skal gi om sitt tema på forhånd. Jeg valgte å benytte meg av skrivet til forskningsprosjektet som har hovedfokus på flytting generelt. I tillegg informerte jeg om at jeg var spesielt interessert i problematikk rundt skole og barnehage. På denne fortalte jeg

⁸ Vedlegg nummer 1.

informantene om det mest nødvendige, samtidig som jeg passet på å ikke påvirke informantenes svar ved å gi dem for mye informasjon.

Alle informantene og alle data er anonymisert, dette er det også viktig å gi beskjed om. Informantene mine har fått fiktive navn, bortsett fra de som stiller opp i kraft av sin rolle, som for eksempel rektor og sosiallærer ved Ammerud skole. I bydel Grorud bor det 26 777 innbyggere per januar 2012 (Oslo kommune, 2012b). Ved å anonymisere individene og deres bosted, vil det være så å si umulig å ”spore” informantutsagn eller beskrivelser til virkelige individer. For å ytterligere skjule identiteten til mine informanter, har jeg også endret på visse personalia. Slik at en ”lærer” er blitt til en ”byråkrat” (fiktive eksempler) og noen av utsagnene som ikke er essensielle, er noe modifisert. I stedet for at A har en søster på Vestlandet, har A fått en bror i Kristiansand. Med dette ser jeg det som usannsynlig at noen skal kunne identifisere mine informanter.

Jeg har riktignok valgt å ikke anonymisere mitt forskningsfelt, bydel Grorud, i motsetning til for eksempel Vassenden (2007). Dette er fordi jeg er opptatt av at funnene mine kan plasseres i en kontekstuell ramme. Jeg tror forklaringene mine blir enklere å forholde seg til, om man vet hvilket sted det er snakk om. «Hvis et sted er identifisert, så letter man kontekstualiseringen og de fylldige beskrivelsene» (Geertz, 1973; Vassenden, 2007, s. 9–10).

Et siste etiske prinsipp går på studiens konsekvenser. Jeg har et etisk ansvar som forsker å sørge for at ingen av informantene mine skal være skadelidende som en direkte konsekvens av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at man i en åpen og intim intervjusituasjon kan få informanten til å si ting vedkommende senere vil angre på. Det er en balansegang i det å oppfordre til personlige uttalelser og gi uttrykk for følelser og samtidig unngå at samtalen får et terapeutisk preg. Jeg synes det er vanskelig å bedømme dette i ettertid, det kan tenkes at noen satt igjen i etterkant og tenkte at de hadde åpnet seg for mye, eller sagt noe dumt. Likevel føler jeg i all hovedsak at jeg oppnådde åpne og fine samtaler med mine informanter, og det var flere av dem som takket meg i etterkant og sa at det var en lærerik prosess for dem også.

4 MEDIEDEBATTEN

I Aftenposten den 23. mars 2011 står barnehagepedagog Patrick Åserud fram i media og forteller at han har valgt å ta med seg familien sin og flytte fra Groruddalen. Han sier at han har fått nok av press om salamifrie matpakker, blondinehets og elendige språkmiljøer (Slettholm, 2011a). Dagbladet tok opp samme problematikk og skriver at Ap-utvalget vil ha «utveksling» av elever; de elevene som ikke har gode nok norskkunnskaper kan få gå på en annen skole som har lavere andel minoritetsspråklige elever enn nærmiljøskolen (Kvaale, 2011). På samme tid busser SV-topp Akhtar Chaudry sønnen sin fra Furuset til Nordberg skole på vestkanten hver dag (Slettholm, 2011b). Ordene i avisartiklene er ikke identiske, men det tematiske innholdet er det samme. Skoleflukt, «hvit flukt», en etnisk delt Oslo-skole, ghetto, andel minoritetsspråklige elever, dårlig språkmiljøer og bussing er temaer som har vært høyt oppe på dagsordenen de siste tiårene.

I Gakkestads (2003) analyse av medieomtalen av Romsås, en av delbydelene i bydel Grorud, fant hun at 70 prosent av omtalen hadde en negativ vinkling. Halvparten av beboerne på Romsås som deltok i undersøkelsen følte at Romsås ble negativt framstilt i media (Gakkestad, 2003). Jeg vil se om jeg finner det samme negative medietrykket. Det er vanskelig å bedømme betydningen av en slik stigmatisering i media, Hansen og Brattbakk (2005b) viser til følgende mulige reaksjoner: Beboere kan reagere med sinne og motstand, de kan bli passive og likegyldige, eller de kan føle seg beskjemmet og flytte. For potensielle boligkjøpere kan det være at medias stigmatisering kan virke skremmende og føre til at man ikke en gang vurderer et område (Hansen & Brattbakk, 2005b, s. 45). Dette blir ofte referert til som «white avoidance» i amerikansk forskning: «(...) resultatene indikerer at “hvit flukt” så vel som “hvit unngåelse” er med på å opprettholde ekstreme nivåer av segregering basert på hudfarge (egen oversettelse, Rosenbaum & Argeros, 2005).

I samtale med informanter viste det seg tidlig et bilde av at media og medias stigmatisering er noe alle på en eller annen måte forholder seg til. Mange ga uttrykk for at bydelen og Groruddalen hadde et ufortjent og negativt stempel. I samtale om skole ble det ofte referert til saker fra media og medias påvirkningskraft virket reell. Derfor ønsket jeg å undersøke mediedebatten nærmere: hvordan er egentlig medietrykket? Skrives det positivt eller negativt om skolene i Groruddalen? Hva slags mønstre trer frem? Etter å ha analysert mediedebatten

vil denne kartleggingen anvendes i analysen av informantenes fortellinger. Finner jeg konkrete «spor» i deres utsagn som med sannsynlighet kan føres tilbake til medierepresentasjonen?

Jeg er ute etter å belyse hovedstrømmene i debatten. De viste seg raskt at temaene og nyhetssakene ofte er overlappende – i flere tilfeller tar én journalist eller én nyhetssak opp flere av temaene, de henger sammen og påvirker hverandre i en stor diskurs, eller *en stor fortelling*. For eksempel kan man lese om samtlige tema i artikkelen *Enda flere vil bytte skole*, trykket i Aftenposten 2005; ghettoisering, delt by, skolevalg, skolebytte, bussing og «hvite» og «fargede» skoler. *Den store fortellingen* er et begrep jeg vil bruke gjennom oppgaven og er inspirert av teorien til Erickson (2004). Han tar for seg hvordan «små samtaler» eller fortellinger aktører tar opp og snakker om, for eksempel over middagsbordet, kan ses som en del av *den store fortellingen* i samfunnet som «alle» forholder seg til. Jeg vil forklare dette begrepet nærmere i kapittel 5.

4.1 Debattens helhet

Jeg vil begynne kartleggingen med å gi et oversiktlig bilde over hovedstrømmene i debatten. I mine analyser har jeg funnet det jeg kaller tre bølger, altså tider hvor medietrykket har vært ekstra sterkt. Det betyr ikke at temaet uteble eller ikke ble skrevet om i andre perioder, det var bare ikke i samme frekvens. Dataene er samlet fra rundt 600 artikler hentet fra Atekst i perioden mellom 1972 og fram til desember 2011 da jeg gjorde søket. Debatten er fremdeles høyt på medias dagsorden, blant annet kan man lese om at noen foreldre i samarbeid med Norsk Luthersk Misjonssamband vil hindre fraflytting fra Groruddalen ved å starte en kristen privatskole. Hovedgrunnen er en antagelse om at foreldre er bekymret for barnas læringsmiljø, og de vil derfor skape et attraktivt tilbud for disse familiene, slik at de ikke flytter (se f.eks Mellingsæter, 2013).



Figur 5: Antall avisartikler fordelt på år

Det første som slår en i figur 5 er hvor klart og tydelig en kan se at debatten er på sitt mest aktuelle i skrivende stund. Man kan se det som karakteriseres som første bølge med en topp i 1992, hvor det så gikk gradvis ned, for så å bygges opp til å bli en veldig stor bølge som fremdeles ikke har falt. Toppen i 1992 tolkes som et utfall av «ghettodebatten»; «Lille Alexander» som eneste etnisk norske elev, utløser en debatt og temaet er såpass kontroversielt at omfanget av debatten blir stort. At analysen min viser en topp på begynnelsen av 1990-tallet kan ses i sammenheng med Gullestads (2002, s. 30–31) analyser av «innvandringsdebatten», og det hun kaller et skifte i denne debatten som hun mener startet omtrentlig i 1991. Skiftet gikk fra å snakke om innvandrere som en ressurs og «det fargerike fellesskapet» til å se på innvandring som et problem og en byrde.

I tillegg preger samfunnsendringer mediebildet. På 90-tallet var det skolene i indre øst som var problemet, det blomstret opp til stor debatt om ghettoskoler og dårlig språkmiljø. Dette varte i noen år, før det roet seg litt. Dette kan man se i sammenheng med at «problemene flyttet til ytre øst». Tidligere flytteanalyser viser at det går nettostrømmer av ikke-vestlige innvandrere fra indre øst til drabantbyer i ytre øst. En årsak til dette er antageligvis et ønske om større boliger og en overgang fra leie til eie. Prisutviklingen på boligmarkedet på slutten av 1990-tallet kan ha påvirket denne tendensen: «Med lavere inntekt og formue enn

majoritetsbefolkningen er ikke-vestlige innvandrere i utgangspunktet henvist til å bo i de billigste områdene (Blom, 2002a, s. 3–4).»

Den andre bølgen er litt mer diffus og ikke så tydelig som første og tredje. Denne bølgen kan presentere et bilde på at debatten er vedvarende og at den øker i denne perioden (fra år 2002-2003). I denne bølgen begynner man å snakke om problemer i ytre Oslo istedenfor indre Oslo, og frykten for «ghettoskoler» står sentralt. Hovedgrunnen til «tsunamien» av avisartikler de siste årene (fra 2009), kan man anta har sammenheng med de demografiske endringene i Oslo:

Fra 1.1.1988 til 1.1.2001 økte tallet på personer i Oslo med to utenlandsfødte foreldre fra ikke-vestlige land med 47 000 (her omtalt som ikke-vestlige innvandrere), mens tallet på personer med minst én norskfødt forelder økte med 6 000 (her omtalt som nordmenn) (Blom, 2002a, s. 3).

I tillegg til dette utgjorde innvandrerne cirka 5 prosent av Oslos totale befolkning i 1980, mens de i dag utgjør over 30 prosent. I perioden 2004-2011, ble det i gjennomsnitt 1 073 færre personer uten innvandrerbakgrunn per år i Groruddalen, mens de med «innvandrerbakgrunn» stadig blir flere (Andersen, 2012a). Dette gjør at antallet minoritetsspråklige elever på skoler i Oslo og spesielt i Oslo øst også har økt drastisk. Byens demografi er altså endret ganske radikalt på relativt kort tid, som sagt noe jeg antar påvirker mediedebatten. Jeg hevder riktignok at påvirkningen går begge veier: media skriver om samfunnsendringer som skjer, det er ikke fortellinger fra intet – og media påvirker, eller i alle fall opprettholder, demografien. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av kapitlet.

4.2 Problemdalen

Jeg begynner med en medierepresentasjon av Groruddalen – inkludert bydel Grorud, da det synes som om denne har påvirket, og ikke minst oppskaket, mine informanter. Groruddalen må være et av de områdene det blir skrevet mest om i Oslo; dalen er nevnt hele 1787 ganger i avisartiklene. Selv om det eksisterer «motfortellinger», er medietrykket og *den store fortellingen* av negativ art. Områdene i Groruddalen blir altså hyppig omtalt som problemområder i media. Det er ikke uvanlig å lese karakteristikker som; «*Furuset. Hjemløst av gjengoppgjør, skyting og hærverk. Rasool-brødrenes hjemsted. Og selve hjemmebanen for norsk integreringspolitikk.*» (Lundgaard, 2008). I 2010 sammenlignet lederen i Oslo Frp,

Tybring-Gjedde, Groruddalen med Rinkeby i Stockholm og Bradford i England. Dette er drabantbyer som har vært preget av regelmessige opptøyer, og Tybring-Gjedde var overbevist om at slike opptøyer ville komme til Groruddalen også. Han hevdet at de kulturelle motsetningene i dalen blir for store fordi integreringen av store grupper stopper opp. Mens forsker Viggo Vestel, rektor ved Hellerud skole, og politiet, avviste disse spådommene i samme artikkel (Hofoss, 2010). Sistnevnte artikkel viser at det også er *motstemmer* i debatten.

Litt under ett år senere uttaler Abid Raja at han frykter at vi får farlige ghettoer i Groruddalen hvis nettoutflyttingen av nordmenn og nettoinnflyttingen av innvandrere fortsetter (Slettholm, 2011c). Det finnes utallige lignende artikler, som er eksempler på at Groruddalen har hatt et negativt søkelys på seg i mange år. Det blir hevdet at denne stigmatiseringen av Groruddalen startet på 1970-tallet (Eriksen & Høgmoen, 2011). Forfatter av boken «Groruddalen: en reiseskildring», Øyvind Holen (2005), hevder i en artikkel i Dagbladet at det går et tydelig skille mellom de rike barndomsskildringene fra «gamle dager», skrevet av groruddøler som Roy Jacobsen, Odd Børretzen, Jan Kjærstad og Per Petterson, og skildringen av Groruddalen fra 1970-tallet og opp:

Det var som om arbeiderklassens nye paradisi ble forvandlet til menneskefiendtlige bomaskiner, preget av sosial nød, ensomhet, kriminalitet og rasistisk motiverte konflikter. (...) Fra 1970 er Groruddalen blitt invadert av kritiske sosiologer, arkitekter, forfattere, filmskapere og nyhetsjegere, som alle har bidratt til å stemple Groruddalen som noe mislykket. Som noe truende og uforståelig (Holen, 2005).

Kritiske rapporter fra Ammerud, Stovner og Romsås deltok i stigmatiseringen på 70-tallet hvor de beskrev de nye boligområdene som barnefiendtlige, psykisk nedbrytende og livløse. Mediene videreførte denne stigmatiseringen. Som jeg har nevnt innledningsvis, viste Gakkestad (2003) dette i sin analyse av mediedebatten om delbydelen Romsås. Selv om det er verdt å nevne lignende rapporter og forskning, er det media og spesielt avisartikler som er i fokus i denne analysen. Ingen av informantene mine viste til forskningsrapporter i våre samtaler, som kan indikere at «mannen på gata» ikke leser eller forholder seg til slike rapporter på samme måte som avisoppslag. Unntaket vil være hvis media viser til, eller skriver om, relevant forskning.

Etter utbyggingen av drabantbyene i Groruddalen, har altså dalen hatt et negativt stempel. Medietrykket rundt «problemdalen» viser seg mer fremtredende fra bølge to, ettersom bølge en hovedsakelig omfatter problemene i indre øst. Likevel ble det skrevet negative reportasjer om Groruddalen på 90-tallet og. For eksempel lagde Aftenposten en artikkelserie i 1997 som

het «Den glemte Groruddalen». Disse sakene tok for seg problemer og utfordringer i dette drabantbyområdet (Kjøde & Hollie, 1997). Senere tok Aftenposten opp levekårsstatistikken og hevdet at Groruddalen var i ferd med å overta problemene til Oslo indre øst, og at andelen beboere med dårlig helse, lav utdanning og trygd økte. Statistikk viste at Romsås lå på bunnen av levekårstabellen, og forsker Terje Wessel uttrykte sin bekymring for utviklingen i dalen. Hans inntrykk var at øvre Groruddalen hadde havnet i bakleksa, skrev Aftenposten (Berggrav, 1997). Videre kan man lese i artikler fra 2005 at «etniske nordmenn flytter fra Groruddalen, innvandrere flytter til Groruddalen» (Herbjørnsrud, 2005).

Som forskning og tall fra SSB viser, kan dette ses i sammenheng med de demografiske endringene som skjedde på den tiden. På slutten av 1980-tallet sank andelen innvandrere i indre øst, mens de økte i Groruddalen. Groruddalen har vært preget av befolkningsvekst de siste 50 årene, spesielt etter at byggingen av boliger skjøt fart på 1960-tallet (Blom, 2002b, s. 439–455). Flere avisartikler har diskutert disse endringene. Blant annet kommenterer samfunnsgeograf Huse i VG at indre øst har blitt et meglermekka hvor kultur- og næringsliv blomstrer, hvor nye boliger bygges, og at andelen innvandrere synker mens gjennomsnittsinntekten øker. Videre sier hun at flyttestrømmen i Oslo går til bydelene i ytre øst, og at «det er herfra bekymringsmeldingene om manglende integrering nå tikker inn» (Huse, 2010).

4.3 Ghetto

At områder i Groruddalen blir omtalt som *ghetto* er en annen form for stigmatisering av områder. Så å si alle informantene mine nevner ordet *ghetto* når de snakker om stedets omdømme eller rykte. Jeg vil bruke litt plass til å diskutere dette begrepet slik det anvendes av journalister og andre medprodusenter av *den store fortellingen*. Ordet «getto» og «ghetto» dukker opp til sammen 612 ganger i de 589 avisartiklene jeg har tatt for meg. Dette betyr ikke at ordet er nevnt i enhver sak, men at frekvensen er høy, noe som kan føre til at det blir en slags «sannhet» for leseren. I tillegg er det viktig å påpeke at ordet alltid står i sammenheng med Groruddalen og Søndre Nordstrand og i kontrast til Oslo indre og ytre vest. Selv om det ikke alltid har gjort det. Tidlig på 90-tallet var det områdene i indre øst som fikk tilnavnet, jamfør den demografiske utviklingen av flyttestrømmer fra indre til ytre øst.

Noen påstår at deler av, eller hele Groruddalen, er en ghetto, andre frykter at det skal bli det, noen spør seg om det er det, og noen argumenterer for at slike områder ikke finnes i Norge i

det hele tatt. Jeg ser det hensiktsmessig å starte med å se på hvordan begrepet anvendes innen dagens byforskning, da det kan synes som om ghettobegrepet hvert fall delvis kan være adoptert fra den akademiske til den «populære» diskursen. Ghattobegrepet ble først brukt av samfunnsvitere om jødiske områder i Chicago på 1920-tallet, og begrepet er hentet fra amerikansk samfunnsvitenskap (se bl.a. Wacquant, 1993). Ghetto blir oftest brukt for å betegne et område der én kategori (som regel afroamerikanere) lever isolert fra omverdenen med dårlige levekår. Det er ofte et fravær av butikker og institusjoner, og skolene i området har som regel lavere kvalitet enn resten av samfunnet. Områdene kan bli omtalt som «no-go areas», det vil si at myndigheter og andre frykter å bevege seg innenfor området (Andersen, 2012b, s. 173–176).

Når et område får tilnavnet ghetto mange nok ganger, godtar etter hvert mange denne beskrivelsen. Men, som flere påpeker, blant annet forsker Terje Wessel, så finnes det ikke ghettoer i Norge (Slettholm, 2009). Andersen (2010, 2012b) har tatt for seg begrepet og diskutert det med Oslo som kontekst, han deler Wessels oppfatning. Her representerer Wessel og Andersen motstemmer i debatten. Det kan synes som om det er flere diskusjoner om hvorvidt et område kan karakteriseres som ghetto eller ikke, enn en problematisering av ordbruken i seg selv. I tillegg handler ofte ikke ghettodebatten om faktiske forhold, men om noe man er *redd* for. Man er *redd* for at områder og skoler skal ghettofiseres.

Som jeg nevnte over, blir ghettobegrepet hyppig brukt i avisartiklene jeg har tatt for meg. I 1992 startet det jeg vil kalle «første bølge» av ghettodebatten. Serien med artikler startet 27. august da VG skrev om Alexander på 7 år som var eneste etnisk norske elev i 1. klasse ved Tøyen skole. Foreldrene valgte å bytte skole og debatten begynte å rulle (Haugan, 1992a). Noen dager senere gikk daværende SV-leder Erik Solheim ut i media og sa at han vurderte å flytte til en annen bydel, på grunn av en høy andel minoritetsspråklige elever i sønnens klasse. Så kommenterte byrådsleder Rune Gerhardsen at norske elever bør være i flertall i klassene. Khalid Mahmod, formann i Pakistan *Workers Welfare Union*, uttalte at han og andre innvandrere heller ikke ønsket «getto-skoler» og foreslo bussing som et kortsiktig tiltak. (NTB, 1992). Det kan synes som om Blom «bekrefter» denne bølgen i sin rapport, da han hevder at denne serien med artikler vekket interesse og førte blant annet til at daværende Kommunal- og arbeidsdepartement finansierte en forstudie om «Innvandrere og bokonsentrasjon» (Blom, 2002a, s. 15).

På den tiden utgjorde fremmedspråklige elever 23 prosent av elevmassen, og over 40 prosent av landets fremmedspråklige var bosatt i Oslo. Bekymringen omhandlet skolene i indre øst, som Tøyen, Gamlebyen, Hersleb og Lakkegata skole. Skolesjefen den gang, Jan B. Ommundsen var ikke for tiltaket om bussing, men ville spre elevene ved hjelp av undervisningstilbudet, for eksempel å flytte tilbud om vietnamesisk ut av sentrum, slik at elevene måtte følge etter (Haugan, 1992b). I en annen artikkel samme dag krevde Carl I. Hagen at alle innvandrere skulle tvinges til å lære norsk. Han var han også villig til å tilby dem lønn for å reise tilbake til hjemlandet sitt. Videre i debatten kom det frem at i enkelte ”innvandrersøk” var det nesten blitt umulig å selge eiendom til nordmenn, og prisene på leilighetene hadde gått ekstra mye ned. Her var det også motstemmer: Den 3. september 1992 tok Frps Oslo-leder Peter N. Myhre til orde og forsvarte sitt bosted Grünerløkka. Han argumenterte i mot stedets ghattostempel ved å henvise til alle de ulike folkegruppene som er bosatt i området. Dette tilsier derfor at området aldri kan utvikle seg til en ghetto i ordets rette forstand (Haugan, 1992a).

Selv om jeg først og fremst karakteriserer første bølge med indre øst, forekom det jeg vil kalle alarmrop fra politikere og andre om situasjonen som utviklet seg i Groruddalen i samme periode. Jeg vil ikke kalle dette en egen bølge, men man kan muligens se på det som opptakten til bølge nummer to. Bydelsutvalgleder Leif Sommer uttalte til Aftenposten at «blir det for mange innvandrere på ett sted, er jeg redd vi vil få store problemer. Ingen - selv ikke innvandrerne - er tjent med å bo i en ghetto» (Stoltenberg, 1995). Et par år senere uttalte bydelspolitiker Jan Evensen at «situasjonen kan bli eksplosiv. Mange snakker allerede om Groruddalen som et ghetto-område» (Berggrav, 1997).

Ikke før i perioden 2002-2003 slo den andre bølgen inn for alvor. Som sagt handlet første bølge om indre øst, mens nå har ghattostempelet flyttet seg til Groruddalen og Søndre Nordstrand. I 2002 gikk Saynab Muhamud ut i media og advarte mot dannelsen av ghattoskoler. Han ville at barn med dårlige norskkunnskaper burde sendes til skoler med flertall av etnisk norske elever. Hun innrømmet at hun var en «pøbel» selv da hun gikk på Holmlia skole og lurte foreldrene sine som ikke kunne norsk; «Vi kunne finne på å tolke karakterene på vår måte: Lg (som står for Lite godt) oversatte vi til Læreren gratulerer, og Ng til Norge gratulerer». Hun mente det var skolens ansvar å sørge for at foreldre forstår hva som blir sagt på foreldremøter og at de får med seg elevens dårlige oppførsel eller karakterer (Muhamud, 2002). Debatten eskalerte da Tv-2 sendte dokumentaren «Ghattoskolen» i oktober 2003. Den handlet om at innvandrerungdom samlet seg på de videregående skolene i

Groruddalen, mens etnisk norske reiste motsatt vei. Det frie skolevalget i Oslo fikk skylden (Fredheim, 2003). Disse artiklene og reportasjene dannet bølge nummer to, som på den tiden dreide seg mest om fritt skolevalg og hvorvidt dette førte til ghettoskoler eller ei (se bl.a. Fredheim, 2003; Gjeruldsen, 2003; Lang, 2002; Lang & Nørstebø, 2003; Larsen, 2003; Trosdahl, 2003a, 2003b) Et av innslagene tar for seg at mange elever som kommer fra østkantskoler ikke får den ballast som skal til for å klare en videregående skole:

Altfor mange har visst at dette ville skje altfor lenge. Fortielse vil i lengden ikke lykkes. Og jo lengre tid det tar før de ansvarlige og herskende pedagoger innser dette, jo større blir segregeringen. Ghettoene kan snart bli en virkelighet, også utenfor skolemurene (Reitan, 2003).

Siste foreløpige bølge i ghettodebatten karakteriserer jeg som perioden fra 2009-2011 (da avsluttet jeg mitt søk), men debatten pågår i skrivende stund. Nok en gang er det mye av det samme som diskuteres; Groruddalen og Søndre Nordstrand som ghettoområder, ghettoskoler og ghettofisering (se bl.a. Carlsen, 2010; Hollie, 2010; Ringheim, 2010a). Hollie (2010), i Aftenposten, har følgende ingress: «Urealistisk. SV vil hindre «ghettoisering» i Oslo ved å endre skolegrensene. Skal norsk-pakistanske Wasim fra Grønland gå i klassen til Preben på Bygdøy skole?» Videre kan man lese: med 58 skoler i Oslo som har et flertall av minoritetsspråklige elever mener mange at det nå er viktigere enn aldri før å hindre at Oslo får et stort antall rene «innvandrerskoler».

Det er ikke bare i avisene ghettodebatten ruller, temaet har også vært mye diskutert på diverse nettfora. Der har det spesielt vært mye snakk om frykten for muslimske ghettoer i høyreekstreme miljøer, men også blant mer «moderate debattanter». Andersen skriver om dette i boken *Motgift*, som er en akademisk respons på høyreekstremismen og Anders Behring Breivik sitt dokument *2083: A European Declaration of Independence*. I sitt kapittel konkluderer han med at hans og andres forskning gir et helt annet bilde av Groruddalen enn det en finner i den høyreekstreme diskursen. På tross av dette kan man tidvis finne lignende bilde i norske aviser, samt i noen akademiske tekster. Derfor påpeker han viktigheten av empirisk funderte virkelighetsbeskrivelser som kan være med på å gi et korrektiv til skremmebildene. «Verden er som regel mer nyansert enn hva påstandene om ghettoisering antyder» (Andersen, 2012b, s. 186).

Disse ulike bølgene gjelder ikke bare for «ghettodebatten», man kan se tendenser til bølger i problemdebatten generelt. Det meste henger sammen; når det er snakk om ghettoskoler og ghettofisering, blir også temaer som den delte Osloskolen, skoleresultater, andel minoritetsspråklige elever og lignende tatt opp. Forslag til tiltak blir presentert og diskutert, samtidig som politikerne plasserer skyld og kritiserer hverandre. Jeg vil ta med meg «bølgemetaforen» videre i påfølgende tema.

4.4 Oslo: «Den delte byen»

Et tema det har blitt skrevet mye om er den delte Osloskolen, og at Oslo er delt generelt (se bl.a. Kallset, 2009; Olsen, 2010; Ringheim, 2007, 2010b; Tellevik, 2008). Med «delt» menes det stort sett at byen har et skille mellom øst og vest. I september 2010 lagde Dagsavisen en sak om Sedef og Leon som begge akkurat hadde begynt i første klasse, men på hver sin side av byen. Sedef begynte på Gran skole på østkanten, og som han, var alle de 41 førsteklasingene det året minoritetsspråklige. Leon, derimot, begynte på Vinderen skole på vestkanten hvor kun en håndfull av førsteklasingene var minoritetsspråklige. Det store spørsmålet i debatten om den delte Osloskolen syntes å være: hva gjør dette med elevenes språkutvikling og hva betyr det for integreringen? Det ble hevdet at Gran skole og andre skoler med svært høy andel minoritetsspråklige elever gjorde det svakere på eksamen og i kartleggingsprøver enn «hvite» skoler (Hanssen, 2011a).

Rektor på Gran skole, Anne Myhrvold, erkjente dette, men forklarte at det også har noe med elevgrupper å gjøre, ettersom noen har svært kort botid i Norge. Selv om slike negative uttalelser har vært trenden, kan man også se lyspunkt i utviklingen. Artikkelen har med en «motstemme i debatten» som viser til at førsteklasingene på Gran skole gjorde det enten like bra eller bedre enn mange «hvite» skoler i den statlige kartleggingen av leseferdigheter i 2009. Myhrvold sier at det hadde nok vært bedre med en mer blandet skole, men at de ikke fokuserer på dette. Vegard Kjesbu, rektor ved Vinderen skole, mener det hadde vært en fordel om andelen flerspråklige elever hadde vært jevnere fordelt. Han mener at det er et tap for barn på Vinderen at de ikke blir kjent med det flerkulturelle Oslo i ung alder. Samtidig er det et tap for elever ved Gran skole at de ikke blir kjent med etnisk norske elever. Derimot mener han at denne skjevheten ikke har noe å si for læringsutbytte, da en høy andel minoritetsspråklige elever ikke nødvendigvis fører til svake skoleresultater (Hanssen, 2011a).

Dette gjelder på skolenivå, men temaet har også blitt diskutert på bynivå. I Aftenposten i 2010 kunne man lese om store sprik i antall sosialhjelpmottagere og at levealderen er 12 år lavere i indre øst enn i ytre vest (Strand, 2010). På samme tid var det flere lignende oppslag om de store forskjellene mellom Oslo øst og vest. Hildeng, tidligere stortingsrepresentant for Ap, hevdet at Oslo som «den delte byen» ble satt på den politiske dagsordenen på 90-tallet (jamfør første bølge i debatten). Da var det et uttrykk for sosiale ulikheter. Videre skriver hun at den delte byen igjen er i søkelys (andre bølge), denne gangen tilsynelatende basert på etnisk grunnlag. Dette samsvarer med en leder i Aftenposten i 2011 som skrev at det nå er *etnisitet* som markerer det sterkeste skillet i den delte byen (Aftenposten, 2011). Det kan i tillegg være verdt å nevne andre publikasjoner, som Kjeldstadli (1990) sin bok om den delte byen i 1990, samt FAFO rapporter som *Oslo: den delte byen?* (Hagen mfl., 1994) og *Levekår på vandring: velstand og marginalisering i Oslo* i 2007 (Bråthen mfl., 2007).

4.5 «Hvit flukt»?

Det kan virke som om dette skillet har hatt størst innvirkning på skoleplan; gjennom en rekke reportasjer har avisen tatt for seg den påståtte «skoleflukten» eller «hvit flukt» fra Groruddalen og Søndre Nordstrand. Man kan lese ingresser i aviser som: «'Hvit flukt' er et helt reelt fenomen, som Dagsavisen og andre medier har omtalt en rekke ganger tidligere» (Hanssen, 2011b). Antall skoler med et flertall av minoritetsspråklige elever har nesten firedoblet seg siden 2000, fra 15 til 58 skoler. Det er totalt 136 grunnskoler i Oslo, det vil si at ved 42 prosent av Osloskolene er minoritetsspråklige i flertall. Det er i tillegg stadig flere skoler hvor antall minoritetsspråklige elever ligger mellom 80 og nær 100 prosent. Denne utviklingen har ført til at flere foreldre enten har flyttet hele familien, eller søkt skolebytte for barna sine – til «hvitere skoler» (Aftenposten, 2011).

Dette samsvarer med kommentaren til Østli i Aftenposten (2011); «*Nordmenn uten barn liker seg i innvandrertette områder. Får vi barn, flytter vi til hvitere deler av byen*». Journalist Østli hevdet videre at han som forelder føler han står i spagaten midt i salaten med to barn i Oslos Somalialand. Han ønsker et fargerikt fellesskap for barna sine, men han kan ikke undertrykke *frykten* for at andre barn skal få det bedre og lære mer enn hans egne. Han påpeker at folk leser skolestatistikker slik fanden leser bibelen, og at hvithetsgraden på skolen har blitt viktigere enn boligpriser og størrelsen på boligen (Østli, 2011). Han er ikke alene om å ha slike tanker, det er flere som har stått fram i media og fortalt at de har flyttet eller ønsker å flytte fordi de ikke har vært fornøyd med skolen i nærmiljøet. Blant annet fortalte Jan

Gustavsens at han og familien flyttet fra bydel Alna til Lørenskog, fordi 27 av 30 elever i klassen til datteren hans hadde en annen etnisk bakgrunn (Hegvik, Johnsen, Haugsbø, & Brustad, 2010). Journalist Carlsen oppsummerer mediebildet, eller det jeg kaller *den store fortellingen*:

Vi har lest slike alarmerende meldinger så ofte at vi ikke reagerer lenger: En undersøkelse viser at «nesten halve Oslos befolkning vil kanskje eller helt sikkert flytte fra områder med høy andel minoritetsbefolkning», oppsummerte avisen Aften 30. desember. «3000 etniske nordmenn flyttet fra Groruddalen og Oslo sør bare i fjor... På enkelte skoler på østkanten har over 95 prosent av elevene minoritetsbakgrunn» (Carlsen, 2010).

Patrick Åserud har vært en sentral person i denne debatten, navnet hans dukker opp 85 ganger i avisartiklene jeg har tatt for meg. Som jeg nevnte innledningsvis endte han opp med å flytte til Hamar. Han bodde i Groruddalen i 35 år før han fikk nok, og tok med seg hele familien og flyttet. Årsaken til at han flyttet er det han kaller en dramatisk demografisk utvikling som har ført til at han føler seg fremmed i sitt eget nabolag. Han jobbet selv i barnehage og erfarte det han beskriver som *for mange* multikulturelle utfordringer. Det var spesielt utfordringene rundt kommunikasjon og språk som bekymret han (Åserud, 2011a). Åserud fikk mye oppmerksomhet i media etter innlegget sitt og han skapte debatt (se bl.a. Slettholm, 2011b). Han ble en stemme i debatten, dette er i tråd med Endestad (2012, s. 116), som hevdet at Patrick Åserud ble symbolet på den vanskelige tilstanden i Groruddalen. Jeg antar at Patrick Åserud var en av de stemmene i debatten som var med på «tsunamien» av avisartikler, karakterisert som siste bølge. En annen person som også utmerket seg i denne debatten er Robert Wright. Mange reagerte da han foreslo å samle etnisk norske elever i egne klasser på skoler med en høy andel minoritetsspråklige elever (Lundgaard, 2010). Han var også en av de få som støttet Bjerke videregående skole da de foreslo å dele inn i «hvite» og «brune» klasser for å hindre at de «hvite» elevene skulle slutte. Nyhetssaken ble kjent verden rundt og skolebyråden valgte å stoppe inndelingen. Dette mente Wright var en stor tabbe som vil føre til at flere «hvite» elever flytter (Fladberg, Hanssen, & Amundsen, 2011).

4.6 Antall minoritetsspråklige elever og skolerresultater

Blom (2012, s. 285) hevder at et av de mest debatterte temaene i forbindelse med innvandrernes bosettingsmønster i Oslo er fordelingen av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Spørsmålet er som oftest: hvor stor andel minoritetsspråklige elever er du villig

til å godta på skolen til barnet ditt? Det er liten tvil om at foreldre i Groruddalen og andre steder i Oslo er opptatt av dette. Likevel kan det virke som et politisk ukorrekt og noe tabubelagt spørsmål, som mange har kviet seg for å svare på gjennom debatten.

På 90-tallet var det en liten «bølge» i debatten rundt diverse maksgrenser, hvor blant annet bystyrerepresentant Knut Roger Andersen «kastet en brannfakkellinn i innvandringsdebatten» og foreslo en maksgrense på 25 prosent innvandrere i hvert boområde i Groruddalen. Han viser til Oslo indre øst som et skrekkeeksempel på mislykket integrering, og vil ikke ha lignende tilstander i Groruddalen (Stoltenberg, 1995). I 2005 ble det gjennomført en meningsmåling hvor seks av ti var enige om at minoritetsspråklige elever ikke bør være i flertall på en skole. Å sette en maksgrense på 50 prosent ble sett på som et konkret tiltak, men ikke gjennomførbart (Lundgaard, 2006).

I Aftenposten fra 2011 kunne man lese at hvis man for eksempel mener at terskelen ligger på 90 prosent, så må man utelukke seks av 136 skoler i Oslo (per januar 2011). Hvis man derimot mener terskelen ligger på 60 prosent, så må man utelukke 34 skoler, som tilsvarer en fjerdedel av alle Osloskolene (Renå, 2011). Bjørgulv Braanen kommenterte i en artikkel at det nærmest er en objektiv lov at når andelen minoritetsspråklige elever går over en viss terskel, øker andelen som flytter eller søker skolebytte. Og at dette tilsier at skolens sammensetning ikke er en direkte konsekvens av befolkningens sammensetning som helhet. Han ønsker et tak på 65 prosent for andelen minoritetsspråklige elever på skolene og hevder at politikere er med på å forsterke tendenser til ghettoisering ved nettopp ikke å sette et slikt tak (Braanen, 2011). Slike tak og terskler kalles «tipping point» (Schelling, 1973) innenfor amerikansk forskning, jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven.

Hovedgrunnen til at mange er opptatt av antallet minoritetsspråklige elever i klasse synes å være læringsmiljøet. I en artikkel i Aftenposten fra 2006 ble det hevdet at elever på Osloskoler med høy andel minoritetsspråklige elever, lærer mindre og får dårligere karakterer. Dette var konklusjonen til sosiologene Anders Bakken og Gaute Losnegard da de kartla sammenhengen mellom eksamensresultater i grunnskolen og elevsammensetning. De mente at det kan komme av at lærerne ikke kommer gjennom alt stoffet, eller at læreren forventer mindre av eleven, altså legger terskelen lavere (Hagesæther, 2006). Det finnes flere lignende artikler, men det finnes også stemmer i debatten som er uenige. Det kan synes som det foregår en «diskursiv kamp», da de som ikke er enige ytrer «motstand» mot den dominerende *fortellingen*.

Flere innlegg i debatten om Osloskolen går på at «innvandrerskolene» eller «minoritetsskolene» faktisk ikke gjør det dårligere enn «hvite skoler» i fag som for eksempel lesing og regning. I oktober 2010 lagde Dagsavisen en reportasje som viste at forskjellene i grunnleggende ferdigheter ikke er så store som mange skal ha det til. For eksempel så hadde de ti skolene med høyest andel minoritetspråklige elever omtrent like stor andel under den såkalte «bekymringsgrensen», som de ti skolene med lavest andel minoritetspråklige i regneferdigheter på 2. trinn. Hva angår leseferdigheter skåret både Lindeberg, Gran, Rommen og Svarttjern skole i Groruddalen like bra eller bedre enn Bygdøy, Bestum, Svendstuen og Voksen skole på vestkanten. Et argument i debatten er at man må slutte å knytte Osloskolens utfordringer opp mot etnisitet, men heller fokusere på hva elevene kan og hva de skal lære (Hanssen, 2010). Dette er likevel artikler som har blitt skrevet som ”et svar” på svartmalingen av ”ghettoskolene”. Medietrykket har dessuten stort sett vært av negativ art. Dette viser «kraften» til problemtematikken: «Alle» må forholde seg til den på en eller annen måte.

4.7 Barnehager

Mine analyser viser at det er skrevet mye mindre om barnehager enn om skoler i denne debatten; det er skrevet over 18 ganger mer om skole enn det er om barnehage. Det kan derfor virke som om barnehage ikke står like høyt på agendaen som skole, med andre ord synes det som det er skole som opptar folk flest. Dette samsvarer med hva informantene mine uttrykker, det er først med tanke på skolevalg at foreldrene begynner å bekymre seg. Ut i fra mine analyser kan en mulig årsak til dette være at det ikke har vært like mange alarmerende oppslag rundt barnehager i media. En annen mulig grunn kan være at barnehagene er mindre og tar inn barn fra mer begrensede områder, for eksempel fra et villaområde, mens «blokkbarna», minoriteten, går i en annen barnehage. Uansett vil barna samles på de samme skolene til slutt.

Hvorvidt minoritetspråklige elever gjør det bra på skolen, kan avhenge av hvor god oppfølging de får i barnehagen. «Barnehagedebatten» er mest opptatt av språk, språktester, språkmiljøer, språkutvikling og gratis kjernetid. I en artikkel i Dagsavisen kan man lese at det er altfor mange barn som kommer fra barnehagen med veldig svake norskerdigheter. Skoledirektør Astrid Søgne mener at disse problemene må avdekkes før skolestart og ønsker språktesting i barnehagen, blant annet for å avdekke og avverge behov for spesialundervisning (Søgne, 2011). Det er flere som mener det samme, blant annet leder for

PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), Walter Frøyen. Han ledet arbeidet med å utvikle en språkttest som de kaller «Norsk Som Læringsspråk» (NSL) som kartlegger norskspråklige ferdigheter hos minoritetsspråklige barn. Ammerud skole har tatt i bruk denne testen og de er veldig fornøyd. Likevel mener Frøyen barna må testes i barnehagen, fordi det er en fare for at de blir liggende for langt etter på skolen. Barna kan for eksempel ha problemer med å forstå hva læreren sier (Fladberg, 2011). Tidligere nevnte, Patrick Åserud, mener dog at språkkartlegging ikke hjelper. Han mener problemet er fraværet av miljøer hvor norskspråklige barn dominerer, og at det tar enda lenger tid enn antatt for elever å lære et nytt språk i et ordfattig, gebrokkent miljø (Åserud, 2011b).

Et annet problem i barnehagene har vært den lave andelen av etnisk norske barn i innvandrertette områder i Oslo. For å holde på norskspråklige elever i barnehagen foreslo Khalid Mahmood gratis barnehage for etnisk norske barn i innvandrertette områder. Dette var ment som et tiltak for å sikre gode språkmiljøer og for å hindre skoleflukten fra Groruddalen. På dette svarer Jan Bøhler, leder i Oslo Arbeiderparti, at de vil ha tiltak, men ikke som skiller på hudfarge (NTB, 2011). Et annet tiltak som ble innført i 2006 er gratis kjernetid. Ordningen gjelder for alle fire- og femåringer i bydel Alna, Bjerke, Grorud, Søndre Nordstrand, Stovner og Gamle Oslo. Hensikten med gratis kjernetid er å forberede barna på skolestart og bidra til sosialisering og bedre norskkunnskaper til barn med et annet morsmål enn norsk (Oslo kommune, 2012c). Etter at dette tiltaket ble innført har andelen barn i barnehager i bydel Grorud økt fra 65 prosent til 95 prosent (Jagmann, 2010b). Det har også blitt fremmet andre forslag i skoledebatten, som jeg skal ta for meg i neste underkapittel.

4.8 Forslag til tiltak og bussing som virkemiddel

Som vist over handler en del av debatten om ulike tiltak politikere realiserer, eller ønsker å realisere. Her vil jeg vie ekstra oppmerksomhet til bussing som tiltak, da bussing viser seg å være det mest diskuterte «hjelpemiddelet». Bussing ses på som et middel til å løse noen bestemte (antatte eller reelle) utfordringer. Andre forslag har også blitt tatt opp; blant annet å tilføre minoritetsskolene ekstra ressurser, for eksempel i form av lønnsøkning for lærere. Sistnevnte har blitt gjennomført. Ap har også foreslått å justere skolegrensene og å plassere nye skoler med tanke på en bedre språklig miks (Aftenposten, 2010). Groruddalssatsningen har utvidet skoledagen ved ni skoler, innført gratis kjernetid i barnehager, og opprettet kunnskapssentre der man kan få leksehjelp, oppfølging og kursing for foreldre. Lønnsheving

for rektorer og lærere på skoler som har store utfordringer, økte fra 7 til 17 skoler i 2010 (Hanssen, 2010). Det har også blitt fremmet forslag om «tak» på andel minoritetsspråklige elever på en skole, og at bussing da må være et virkemiddel for å gjennomføre dette (Reehorst, 2009).

«I en ideell verden har alle skolene en blanding av etnisk norske og minoriteter. Men i realiteten speiler skolene befolkningssammensetningen i skolens områder.» Dette sa skolebyråd Torger Ødegaard til Aftenposten Aften, hvor han uttalte seg i debatten om tiltak for å redusere ulikheten i Osloskolen. Han mener at en elev aldri bør bli sett på som et problem, og at man må jobbe målrettet opp mot skolene som har særskilte utfordringer grunnet en stor andel minoriteter. Han er derfor i mot forslaget om bussing, og sier at de fleste foreldre ønsker at barna skal gå på nærmiljøskolen, og at barna da må få lov til det (Sahl, 2009).

Likeledes som ghettodebatten, har debatten om bussing gått i bølger. Første artikkel om bussing i Atekst er fra 1972, en reportasje fra USA hvor det oppsto bråk da 31 fargede elever skulle busses til en skole i Canarsie, en forstad mellom New York og Brooklyn (Bonde, 1972). Bussing av elever har vært et prinsipp i USA siden tidlig 1970-tallet, men ble stemplet som en fiasko og er derfor et lite gjennomført tiltak (Leder i Aftenposten, 1989). Det har dog vært med å påvirke skoledebatten hjemme i Norge. På slutten av 80-tallet ble bussing foreslått som et tiltak i Gamlebyen, da flere etnisk norske foreldre tok barna sine ut av skolen fordi «et flertall av elevene ikke behersket norsk» (Aftenposten, 1989). Dette er i sammenheng med første bølge om «ghettoisering» i indre Oslo. Bussing ble likevel ikke innført, og Gamlebyen skole ble nedlagt våren 1991 (Østberg, Jerpseth, & Storhaug, 1991). Som følge av ”ghettodebatten” i 1992, som nevnt over, fortsatte bussing å være et forslag til tiltak. Hanne Harlem, daværende skolebyråd i Oslo, foreslo bussing, noe som førte til en storm av protester. Blant annet fordi dette ikke ville gi gode og trygge oppvekstvilkår (Larsen, 1992). En annen som var for bussing var Khalid Mahmud, formann i *Pakistan Workers Welfare Union*. Han foreslo å busse elever fra skoler med høy andel innvandrelever til skoler i andre bydeler. Å busse elever den andre veien mente han ville være for kontroversielt i første omgang (NTB, 1992).

Bussing kom for fullt opp på dagsordenen igjen i 2009-2010, jamfør tredje bølge i debatten. Spesielt har nordmenn i de senere år blitt påvirket av Danmark, hvor de busser elever i Århus, noe som har blitt et sentralt tema i debatten. Hvert år må et nytt kull med seksåringer

språktestes, og de som ikke består må busses til «hvitere skoler». Igjen ble dette forslaget møtt med motforestillinger (jamfør ulike motstemmer i disse debattene) (Langved & Hanssen, 2010). Det strides mellom politikerne, Aps bydelspolitiker Elvis Nwosu er for bussing av elever, mens Jan Bøhler fra samme parti og Audun Lysbakken fra Sv er skeptisk til obligatorisk bussing. Ønsket om å utjevne forskjellene mellom øst og vest er de fleste i debatten enige om, og Jan Bøhler vil diskutere noen store grep, men mange er altså skeptiske til om bussing kan være med å løse problemet i skolen. De som er i mot bussing argumenterer for at ambisjonen i Osloskolen bør være at elever skal få et best mulig grunnlag for å klare seg i samfunnet, og at det neppe vil være en løsning å nekte dem å gå på nærskolen (Aftenposten, 2010).

4.9 Oppsummering

Målet med dette kapitlet har vært å vise hvilke fortellinger som blir skrevet om Groruddalen og Osloskolene. Ved å vise til utallige avisartikler som tar for seg ghettoskoler og andre negative reportasjer rundt Groruddalen og skolene der, forsøker jeg å vise til det jeg kaller *den store fortellingen* som delvis blir skapt av media. Som man kan lese innledningsvis i tabell 5 er det nå i de senere år at denne problemdebatten har tatt mer og mer plass i mediebildet og blitt en viktig del av *den store fortellingen* om Oslo og Groruddalen. Groruddalen og skolene der har lenge blitt sett på som et problem eller en utfordring, men med en økning i antall elever med innvandrerbakgrunn har debatten eksplodert. Dette medietrykket gir en indikasjon på at disse temaene er nyhetssaker som opptar folk.

Bølgene jeg nå har diskutert danner en ”problembølge” som har skylt over Groruddalen, men sporene eller avtrykkene kan fortsatt føles. For det første ser det ut til at området «for alltid» har blitt merket som et problemområde eller *ghetto*. For det andre skylte denne bølgen over beboerne: noen forsøker å svømme motstrøms ved at de slåss mot bølgen ved å forsvare sitt rykte. Andre svømmer medstrøms; det vil si at de forsøker å komme foran bølgen og ut av Groruddalen. Jamfør den påståtte «hvite flukten» fra Groruddalen, så flykter de hvite familiene fra bølgen – og det jeg kaller *den store fortellingen*.

Hovedmålet med denne kartleggingen har vært å vise hva som ligger i *den store fortellingen*, som jeg vil ta med meg videre i de neste kapitlene. Denne fortellingen er ikke bare skapt av media, den «lever» også gjennom forskningsrapporter, historier og fortellinger aktører i

samfunnet forteller hverandre. Som jeg skal vise, så blir «vanlige» folk påvirket av denne fortellingen. Men de er, som for eksempel Patrick Åserud, også medprodusenter av *den store fortellingen*.

5 FORTELLINGER I OG OM BYDEL GRORUD OG GRORUDDALEN

Etter analysen av avisartiklene skal jeg nå presentere og analysere informantenes utsagn. Jorid er hovedinformanten min blant informantgruppen beboerne. Hun har bodd på Ammerud i fem år med mann og tre barn. Hun har vokst opp i Asker og hun og mannen flyttet fra blokkleilighet på Brobekk til enebolig på Ammerud, hovedsakelig på grunn av plassmangel. Hun er i permisjon nå, men jobber til vanlig på et forskningssenter. Hun forteller meg at de dro på visning på Ammerud «litt for gøy» og at de derfor endte opp der ved en ren tilfeldighet. Før de flyttet inn var hun preget av en fortelling om Ammerud og bydelen som sa at det var et område med mange innvandrere og få nordmenn: «vi kunne like gjerne ha flyttet til utlandet, på en måte»! Dette er en del av *den store fortellingen*. Hun tror denne fortellingen kommer fra holdninger hun har «snappet opp her og der». Jorid har måttet jobbe med seg selv for å ikke føle seg skamfull over bostedet sitt. Hun innrømmer at hun har slitt med fordommer hun har møtt, spesielt i jobbsammenheng. Hun har følt at det ikke er bra nok, men at dette primært sett er holdninger fra folk som ikke har vært der. Som Jorid beskrev før hun ble kjent med området, kan det tenkes at «utenforstående kollegaer» også er preget av *den store fortellingen*. På fest med gamle venner fortalte Jorid at de hadde kjøpt hus på Ammerud, da hadde noen sagt forbauset: «men det finnes jo ikke hus på Ammerud»! Det at denne venninnen ikke tror at det finnes hus på Ammerud til tross for at Jorid forteller henne det, illustrerer fortellingenes påvirkningskraft. Til nå kan man si at *den store fortellingen* om bydel Grorud og Groruddalen inneholder et sted uten hus, med massiv blokkbebyggelse hvor det bor få nordmenn og mange innvandrere. Jeg vil definere *den store fortellingen* nedenfor.

Fortellinger fra media og andre aktører har vist seg å spille inn på mine informanternes vurderinger om sted, skole og barnehage. Det skapes fortellinger i samfunnet som blir til en slags «sannhet», og som påvirker enkeltindivider og grupper i samfunnet. Fra TV, radio og aviser kommer det en strøm med fortellinger og nyhetssaker som igjen blir diskusjonstema rundt middagsbordet, som i et neste ledd kanskje blir en del av en samtale med en nabo eller forsker. Når media lager mange saker om samme tema øker medietrykket og påvirkningskraften i takt, som jeg vil argumentere for i dette kapitlet. At «ghetto» blir brukt såpass hyppig av informantene mine kan være en årsak til nettopp dette medietrykket. Som nevnt i forrige kapittel, blir ordet brukt hele 612 ganger i de cirka 600 avisartiklene jeg har

analysert. Jeg er interessert i å finne ut om, og i så fall hvordan, disse fortellingene påvirker informantenes vurderinger av bosted og skole.

I debatten om mangfold og integrering, har Groruddalen stått sentralt i lang tid (Eriksen & Høgmoen, 2011). Det er spesielt de demografiske forholdene i området som vekker oppsikt, slik beskriver eksempelvis Algashi (2012, s. 232) mediedekningen av Groruddalen; «Ofte snakker man om etnisk norske som flytter ut og at flere og flere med innvandrerbakgrunn bosetter seg der. Flere skoler har rundt 90 prosent elever med innvandrerbakgrunn, og det hersker rett og slett en slags ghettotilstand i området, blir vi fortalt». Jeg ønsker å belyse følgende problemstillinger:

Hva slags fortellinger finnes om bydel Grorud og Groruddalen?

Hvordan synes disse fortellingene å påvirke familiene?

5.1 Den store fortellingen og de «lokale fortellingene»

Som jeg beskrev kort i kapittel 4, er jeg opptatt av hvordan fortellinger fra media og fortellinger i samfunnet blir en stor fortelling som «alle» forholder seg til. Dette kaller jeg *den store fortellingen*. Med «lokal fortelling» mener de fortellingene som springer ut fra samtaler sosiale aktører har med hverandre. Erickson (2004) har observert og analysert det han kaller «små samtaler» rundt middagsbordet hos en amerikansk familie. Han viser ved hjelp av en næranalyse hvordan de små samtalene eller fortellingene familien tar opp og snakker om, er en del av *den store fortellingen* i samfunnet. Han argumenterer for at samtalen produserer en lokal diskurs, mens selve innholdet i samtalen har en forhistorie og vil også fortsette å eksistere videre, ettersom temaet er en del av *den store fortellingen*. Altså, de «lokale fortellingene» har bakgrunn og er formet av det Erickson (2004) kaller «de globale fortellingene» og diskursene i samfunnet. Han påpeker at de små samtalene ikke utløper seg likt rundt alle amerikanske middagsbord, hvordan en vinkler eller snakker om et tema kan variere, men det er grunn til å anta at *den store fortellingen* kan prege og påvirke mange slike familiesamtaler (Erickson, 2004, kap. 2). Disse prosessene som Erickson (2004) beskriver synes å være parallelt til det som skjer rundt norske middagsbord, eller på andre arenaer som i barnehagen, på arbeidsplassen eller på T-banen gjennom Groruddalen (se bl.a. Archer, 2010). Gjennom samtaler med mine informanter skaper de likeledes lokale diskurser som delvis er «hentet ut fra» *den store fortellingen*.

En viktig del av disse «lokale fortellingene» er medias fortellinger, historier og nyhetssaker, som jeg samlet sett kaller en stor del av *den store fortellingen* om Groruddalen. Eide (1992) sammenligner journalister med fortidens budbringere og fortellere:

Tradisjonelt har historiefortelleren og myteforvalteren blitt betraktet som en som hadde atkomst til sannheten. Journalisten har overtatt noe av denne rollen. Men – og det er viktig – journalisten er langt fra alene om å spille en slik rolle. Ekspert, diverse makteliter, organisasjonssekretariater og andre aktører som av og til viser seg på den offentlige arena, er med i kampen. Men journalister og nyhetsinstitusjoner er særlig viktige fordi de forvalter et daglig utbud av fortellinger som påkaller interesse. Budbringeren har et overtak, men dette overtaket kan være midlertidig (Eide, 1992, s. 158).

Han argumenterer for at enhver nyhetssak kan ses som en fortelling. Det samme kan ulike sammenstillinger av nyhetssaker. Det vil si at hele nyhetsdiskursen kan betraktes som en stor og løpende fortelling om menneskelig handling. Enhver nyhetshistorie blir strukturert mot en bakgrunn av tidligere historier. I en viss forstand kan det være den «samme» historie som gjenfortelles. Det kan for eksempel være mange ulike saker om Groruddalen som presenteres, men temaet i fortellingene kan være det samme. Som jeg har vist, er fortellingen om Groruddalen en fortelling om problemer: problemer knyttet til ”grupper” og/eller stedet i seg selv. Andersen og Biseth (2013) har forsket på lignende fortellinger om Groruddalen, de kaller det riktignok for «myter». De har funnet to myter som de mener eksisterer i det norske samfunn: «ghettomyten» og «myten om muslimsk bokonsentrasjon». I min kontekst er disse en del av *den store fortellingen*. Videre samsvarer deres funn om at disse mytene blir tatt opp og inkorporert av aktører i samfunnet, akkurat som at den store fortellingen blir inkorporert i «lokale fortellinger» blant beboere i bydel Grorud (Andersen & Biseth, 2013, s. 10–11).

Massemedia er i dag en naturlig del i folks liv og det er vanskelig å ikke la seg påvirke. Waldahl (1999) hevder at våre tanker og holdninger blir formet av impulser fra omgivelsene gjennom hele livet. Dette er en personlighetsutvikling som skjer gradvis, vi bygger etter hvert opp et forråd av kunnskap, normer og verdier som bestemmer hvordan vi forholder oss til det samfunnet vi er en del av. På denne måten formes det enkelte individ med sin særegne personlighet. Gjennom TV, radio, aviser og lignende tilnærmer vi oss kunnskap, inntrykk og opplevelser om deler av virkeligheten vi ikke har personlig erfaring med eller kjennskap til (Waldahl, 1999). Det er flere som understreker viktigheten av media og medieprosesser som skjer i samfunnet (se bl.a. Alghasi, 1999, 2009; Lindstad & Fjeldstad, 2005)

Media er en informasjonskanal de fleste av oss bruker daglig, på den måten har mediene en nøkkelrolle mellom individ og samfunn. Viktige aspekter i dagens samfunn preges av mediebaserte virkelighetsoppfatninger. Når vi blir påvirket av media, kan dette føre til at holdningene våre forandres. Disse bygger på erfaring og læring. Gjennom kontakt med våre omgivelser formes og erverves våre holdninger. De er ikke skrevet i stein, men de er ofte relativt vedvarende når de først er etablert. Det er flere faktorer som medvirker til å etablere ulike holdninger hos folk. For det første har det mye å si hvor mye man vet om aspektene ved fenomenet fra før av. Videre kommer det an på hva en oppfatter som relevant for sine vurderinger (Waldahl, 1999). Basert på denne teoridiskusjonen og mine egne data, hevder jeg at media er med på å danne holdninger hos folk, spesielt hos de som ikke har vært i Groruddalen. Negative holdninger som blir skapt gjennom *den store fortellingen* om «triste Groruddalen». Holdninger som kanskje fører til at man ikke ønsker å flytte til disse områdene («avoidance»). Den store fortellingen kan også føre til følelser som skaper uro, usikkerhet og bekymring, som videre kan generere et ønske om å flytte («white flight»).

5.2 Omdømme og stigma

Wacquant (1993, s. 169) definerer territorielt stigma som et stigma knyttet til personer fordi de bor på et sted som er ansett som dårlig. Et omdømme viser til befolkningens generelle oppfatning av et sted (Hansen & Brattbakk, 2005b, s. 40). Flere studier har tatt for seg Groruddalen eller steder i dalen som de mener blir stigmatisert av media. Jeg kan kort vise til noen relevante masteroppgaver. Reinemo (2011, s. 93) argumenterer i sin oppgave for at mediedekningen av hennes område «Skogsrud» påvirker informantene og fører til en mindreverdighetsfølelse over å bo på «Skogsrud» grunnet medias stereotypiske framstilling av stedet. Som nevnt i forrige kapittel analyserer Gakkestad (2003) mediedekningen av Romsås fra 1995 til 2002. Hun fant at 70 prosent av medieomtalen var av negativ art. Beboerne var verken tilfredse eller enige med framstillingen, og de opplevde en sterk stigmatisering grunnet medienes framstilling av delbydelen (Gakkestad, 2003, s. 123–126).

Disse funnene samsvarer med min analyse av mediedebatten, som viste at Groruddalen, inkludert bydel Grorud, er et stigmatisert område. Det er også bred enighet om dette blant informantene. Noen føler de må forsvare sitt valg av bosted, andre føler de må forsvare hvor de kommer fra, som ofte tilsier at de forsvare deler av sin identitet. Andre uttrykker mer oppgitthet og viser tegn til at de er, eller har blitt likegyldige.

Rune har flyttet inn i et nybygget borettslag bestående av rekkehus øverst på Ammerud. Han hevder han får en forsvarsfølelse for «stakkars Groruddalen» som blir trampa på, og at det foregår en svartmaling av problemene. Det er flere som føler de må forsvare hjemstedet sitt, blant annet forteller Kristina meg at hun er lei av å være i forsvarsposisjon og har flere ganger opplevd at andre føler de må forsvare *hennes* valg av bosted med uttalelser som: «det er jo fint der» og «ja, det er jo så nærme marka». Hun har flyttet fra Rødtvet til Stovner, så hun er ikke kvitt forsvarsfølelsen av Groruddalen. Ingrid vokste opp på Kalbakken og er i samme forsvarsposisjon, hun kjenner seg ikke igjen i «ghettodalen»:

Ja, jeg er vel veldig sånn Groruddalen på min hals dame, tror jeg. Jeg prøver å forsvare området, fordi at i media blir det omtalt som veldig sånn ghetto-opplegg med mye gjenger og mye vold og mindre positive hendelser. Men jeg har ikke opplevd noen ting av det, og hører sjelden at det faktisk skjer.

I forbindelse med stigmatiserte områder er det relevant å trekke fram Brattbakk og Hansen (2004) sin teori om «Merkelapprosessen» (the labelling process). Den fungerer som en differensierende kraft som stigmatiserer boligfelt eller boligområder. Så fort et boligområde har fått et dårlig rykte, er dette negative bilde vanskelig å gjøre noe med. Et viktig poeng innenfor denne teorien er at det ikke er så viktig hva som faktisk skjer i boligområdet, men hvordan det blir vurdert av samfunnet. I tillegg handler ryktet til et boligområde om *hvem* som bor der. Hvis de som bor der blir definert som «de andre» kan dette føre til en økende segregeringsprosess. De hevder at media ofte fokuserer på de negative bildene og når disse «bildene» blir gjentatt mange nok ganger kan de definere bildet av stedet, som fører til stigma (Brattbakk & Hansen, 2004, s. 324–325). De bruker ordet «bildet» som kan sammenlignes med ordet «fortelling» som jeg bruker i min oppgave.

En del av stigmatiseringen og «merkelapprosessen» av Groruddalen og skolene der, er «ghettostempelet». Alle informantene mine sier ordet «ghetto» en eller flere ganger under intervjurundene. Som regel er det i sammenheng med hvordan *andre* omtaler bydel Grorud. Det er sannsynlig at dette har sammenheng med hvor mange ganger man finner koblinger mellom ghetto og Groruddalen i media. Stine, min andre hovedinformant skal flytte til Ammerud til det samme rekkehusprosjektet som Rune. Hun og mannen flytter fra Torshov fordi de vil bort fra fjerde etasje i blokk og «ned på jorda» som hun sier selv. Hun mener Groruddalen har et ufortjent negativt stempel på seg; «... jeg er sikker på at hvis du hadde spurt noen utenfor Oslo så er Oslo stort og skummelt og Groruddalen er liksom ghetto.» Selv synes hun det blir en altfor enkel analyse av stedet. Omid og forloveden hans har kjøpt en

treroms på Kalbakken, og Omid tror Kalbakken har rykte på seg for å være et ”minighetto-
sted”. Han sammenligner det med Furuset og Holmlia, men påpeker at det ikke er *like ille*.
Han trekker en grense mellom steder etter hvilket sted han tror blir oppfattet som *verst*.
Wacquant (1993) kaller dette interne områdehierarkier, hvor personer trekker grenser mellom
steder eller nabolag for å heve seg over sine «naboer». Det er flere som trekker samme grense
og setter Grorud høyere enn Furuset, at det er et «dårligere sted». Geir har flyttet inn i en av
høyblokkene på Ammerud og forteller meg at han aldri ville flyttet til Furuset. Han har lite
kjennskap til stedet, og innrømmer at han baserer sitt inntrykk på *medienes fortellinger*. Disse
uttalelsene kan bli sett på som interne gresedragninger beboere trekker for å «friskmelde»
sin gate eller sitt sted, fra det generelle områdestigmaet.

Grensetrekking vil jeg diskutere mer i neste kapittel. Før det vil jeg vise til andre relevante
studier som kan være med på å underbygge min argumentasjon om bydel Grorud i
Groruddalen som et stigmatisert område. I fjorårets første utgave av Samtiden tok Eriksen og
Høgmoen (2011) for seg en NRK-reportasje fra Groruddalen som ble sendt i september 2010.
Slik ble reportasjen introdusert i NRK-studio: «Innvandring er i ferd med å rive norsk kultur i
filler, sa en politiker fra FrP denne uken. Og Groruddalen ble holdt frem som et
skrekkeksempel på en mislykket innvandringspolitikk. Lørdagsrevyen dro ut til Norges mest
omtalte dal» (Alghasi, 2012, s. 237). Videre startet reportasjen med følgende problemstilling:

Lørdagsrevyen la ut på en reise for å svare på noen spørsmål. Er Groruddalen i Oslo
en innvanderghetto eller en multikulturell idyll? En skrekkekabinett over mislykket
integreringspolitikk eller et monument over kulturer som befester hverandre? Vi er på
linje 5 til Vestli, også kalt Color Line. Vi går av på Stovner stasjon. (Eriksen &
Høgmoen, 2011, s. 30).

Reportasjen har blitt kritisert for bare å fokusere på det negative; etnisk norske som har fått
nok og vil flytte til et sted de kan «føle seg hjemme», jenter som blir presset til å farge håret
svart, og trusler på fotballaget. Eriksen og Høgmoen (2011) argumenterer for at selv om det
nå er det etniske mangfoldet som skaper bekymring i den offentlige debatten, så går stigmaet
tilbake i lang tid. Dårlig omdømme har vært et problem for drabantbyene helt siden de ble
bygget. Både Ammerud-rapporten fra 1969 og Stovner-rapporten fra 1975 var med på å tegne
et dystert bilde av dalen. Selv om innslaget av minoriteter så å si var fraværende på den tiden,
reagerte groruddølene på den negative omtalen omtrent som nå. Eriksen og Høgmoen (2011)
konkluderer med at skjevheten i mediebildet og politikernes likegyldighet overfor
Groruddalen skyldes at stedet representerer det motsatte av Norge, så å si uansett hvilket
nærbilde man holder seg med. Selv om det finnes flott natur, skog og badevann, er det ikke

det som møter en i dalbunnen eller langs t-banen. «... først og fremst er Groruddalen en gjennomfartsåre og et veikryss som har brukt sine føtter for å komme seg bort fra sine røtter» (Eriksen & Høgmoen, 2011). Jeg kan ikke si meg helt enig i deres uttalelse om at Groruddalen representerer det motsatte av Norge, men jeg antar at Groruddalen som en gjennomfarståre og et veikryss er en *fortelling* flere av Oslos beboere forholder seg til.

Eriksen og Høgmoen (2011) er ikke de eneste som har tatt for seg NRK-reportasjen, Algashi (2012) har skrevet et kapittel i boken *Den globale drabantbyen* hvor han blant annet intervjuer beboere om deres reaksjoner rundt reportasjen. Han er enig i den negative framstillingen, og hevder at det bare er én side av virkeligheten som kommer fram (Algashi, 2012). Elisabeth Eide (2012) har skrevet et annet kapittel i boken *Den globale drabantbyen* hvor hun tar for seg en debatt om mangfoldet i Groruddalen og ser på hvordan ulike medier dekket debattmøtet (se Brandvold, 2010; Hanssen & Sandberg, 2010; Lysbakken, 2010; Michelet, 2010; Simonnes, 2010; Therkelsen, 2010a for dekning av debatten). Her påpeker hun mediens sentrale rolle og definisjonsmakt; hvordan journalister omtaler Oslos mangfold preger vår forståelse av samfunnet. Gjennom sin analyse av mediedekningen på dette møtet, forsøker hun å vise at media «bestemmer» vannstanden i glasset, altså om Groruddalen er et bilde på fungerende eller mislykket integrering (Eide, 2012, s. 248–260). Disse ulike bidragene styrker påstanden om medias nøkkelrolle i samfunnet og ikke minst stigmatiseringen av Groruddalen.

En av informantene, Kristina, liker ikke sekkebegrepet Groruddalen og påpeker at det faktisk er fire bydeler som ikke blir omtalt særskilt. Hun påpeker at det ikke er noen andre områder i Oslo som blir omtalt på samme måte. Etter hennes syn er journalistene meget delaktige i inndelingen av Oslo – at de er med på å skape *den delte byen*. På den måten kan man si at de «lokale fortellingene» ikke bare påvirker på det lokale plan. Hvis man ser på Oslo som helhet kan det synes som om mediedebatten er med på å «skape» eller i hvert fall reproducere *en delt by* ved at ulike kategorier fordeler seg ulikt i byen, også på grunn av *stigma* og *status*. Jeg vil ikke undervurdere boligmarkedet og økonomiske faktorer her, som helt klart har en avgjørende rolle. Likevel, prisenivået på et område er tett knyttet til status, som igjen er delvis influert av media – særlig om de «utsatte områdene». Som Hansen og Brattbakk (2005b) fant; det negative medietrykket er med på å påvirke drabantbyens omdømme ved at disse områdene blir sett på som mindre attraktive. Attraktivitet kan måles i prisenivå og de billigste boligene er lokalisert i drabantbyene (Hansen & Brattbakk, 2005b, s. 37–44). På den måten opprettholder det dårlige omdømmet *den delte byen*.

Som jeg nevner innledningsvis bruker informantene ulike strategier for å forholde seg til denne stigmatiseringen. «De lokale patriotene» er opptatt av å forsvare området i større grad. Andre virker å la seg påvirke, som jeg skal diskutere senere i kapitlet, mens andre velger å «overse» stigmatiseringen. Nina, som skal flytte til atriumhusene på Ammerud er en av dem: «det trenger ikke å være så negativt som man kanskje får inntrykk av gjennom media og folks reaksjoner, fordi folk har andre preferanser eller meninger enn oss». Rune jobber i advokatbransjen og familien har god økonomi. Han og samboeren er i jobber hvor flest ansatte er bosatt på vestsiden av byen. Han forteller at det er mange som lurere på hvorfor de har flyttet dit. Han tror grunnen til dette er at folk ikke kjenner til stedet annet enn gjennom media. Som «forteller» at Grorud er et bilde på mislykket integrering med et negativt stempel som virker avskrekkende for folk som ikke kjenner til stedet. Rune trives likevel godt og bryr seg ikke om negative holdninger og fordommer.

5.3 Skole- og barnehagesituasjonen

I kapittel 4 viste jeg hvordan mediene skaper en situasjonsbeskrivelse eller «sannhet» om skolene og barnehagene i Groruddalen som problemfylte arenaer. Man kan for eksempel lese lignende fortellinger som i Klassekampen: «Det er ikke en eneste etnisk norsk 1.-klassing igjen på Rommen skole i Groruddalen når den norske seksåringen Stian nå slutter. Familien hans selger leiligheten og flytter» (Larsen, 2010).

I samtale med informantene tar de flere ganger opp og viser til nyhetssaker om Groruddalen og/eller skolene der. Kristina beskriver «Bjerke-saken» hvor rektor ville dele inn i «hvite» og «brune» klasser. Hun kommenterer at hun synes avgjørelsen var uklok, men at det var en handling i desperasjon, fordi det ikke gjennomføres andre tiltak. Dette viser at hun følger med i debatten. Geir forteller at han var skeptisk til Svarttjern skole på Romsås, som datteren hans går på, fordi han hadde lest i Aftenposten at det var den skolen med nest dårligst karaktersnitt. Han ble derimot positivt overrasket da han besøkte skolen, både han og datteren virker fornøyde med skolen. Nina forteller at de har unngått å flytte til områder hvor de har hørt at andelen minoritetsspråklige elever er veldig høy. Hun trekker fram Mortensrud skole som eksempel, dette er en skole som blir hyppig omtalt i debatten; «Mortensrud skole har 97 prosent minoritets elever. Dette har fått store deler av nabolaget til å ønske seg bort» (Slettholm, 2011d). Her ser man hvordan fortellingene fra media om Mortensrud skole er delaktige i familiers flyttevurderinger.

Pia bor i et rekkehus øverst på Ammerud helt inntil marka. Hun er oppvokst på Ammerud, og flyttet tilbake etter å ha bodd på blant annet Bjølsen og Tonsenhagen. Hun er gift og har to barn i barnehagealder. De går i en av barnehagene på øvre Ammerud. Når jeg spør Pia om hvordan bydelen beskrives i media, tar hun opp en reportasje fra Dagsrevyen (Hansen, 2010) om to barnehager på Ammerud som gjorde inntrykk på henne. De to barnehagene ligger et steinkast fra hverandre på Ammerud, men andelen minoritetsspråklige barn er veldig skjevt fordelt; Tjernveien har nesten ingen, mens Ammerudlia har et stort flertall. Hun føler media retter for mye oppmerksomhet på skillet mellom etnisk norske og ikke etnisk norske. Media skriver mye om etnisitet og andel innvandrere, noe som også Julie kommenterer. Hun har flyttet fra Ammerud til Romsås og har ingen planer om å forlate Groruddalen. Hun er hva man kan kalle en «lokalpatriot» som stadig uttaler seg positivt om Groruddalen og opponerer mot stigmaet. Hun sier at «det blir sagt at det er en veldig høy andel innvandrere her, og at dette er negativt». Hun er ikke enig og synes dette er hauset opp av media. For det første har hun ikke inntrykk av at det er så mange innvandrere i bydelen, dette kan være fordi hun er positivt innstilt og kan fortelle om positive opplevelser. Hun bor i en av høyblokkene på Romsås og karakteriserer de minoritetsspråklige naboene sine som godt integrerte og hyggelige. «Jeg har mer kontakt med pakistanerne i etasjen over, og de er kjempehyggelige, enn for eksempel naboen [ved siden av]⁹».

Ellen mener at media er preget av et ønske om å skrive en «good story». Her trekker hun fram Patrick Åserud som eksempel:

Det er klart at det vi leste i avisen i en periode i vår at en far går ut og sier at han må ta med seg familien sin og flytte herfra fordi at ungene hans ikke kan møte opp med salami på matpakka! Det er klart at det er noe alle kaster seg over, det blir en debatt. Det sier seg selv, det er høyaktuelt!

Ellen mener Patrick Åserud overdriver fortellingen. Det interessante er at fortellingen om «salami på matpakka» har festet seg til hukommelsen hennes, og hun karakteriserer han dermed som en av stemmene i debatten. Det er tydelig at informantene følger med i media og bryr seg om hva som skrives. De aller fleste har meninger om nyhetssaker, som de tar med seg videre og diskuterer med andre. På den måten kan saker fra media bli til «lokale fortellinger» mellom beboere.

⁹ Som er etnisk norske.

5.4 «Lokale fortellinger» mellom beboere

Som Ericksen (2004) hevder, eksisterer det «lokale fortellinger» som har bakgrunn i og er formet av «de globale fortellingene» i samfunnet – i mitt tilfelle det jeg kaller *den store fortellingen*. Disse lokale fortellingene er minst like viktig som media, ettersom de viser seg å ha mye større påvirkningskraft enn først antatt.

Første pekepinn på fortellingenes makt er at flere av informantene tror at andel minoritetsspråklige elever på for eksempel Ammerud skole er relativt høyere enn det det faktisk er. Det virker som det eksisterer en «lokal fortelling» om at Ammerud skole har opp mot 90 prosent minoritetsspråklige elever, mens det egentlige tallet var 70,8 prosent skoleåret 2011/2012 (Utdanningsetaten, 2011). På den måten kan man anta at *den store fortellingen* ikke bare påvirker, men at den i tillegg konstruerer sine *egne* «sannheter». Sagt på en annen måte; lokale fortellinger der virkeligheten både kan være «verre» eller «bedre» enn det den store fortellingen postulerer. De tar altså aktivt del i produksjonen av disse «lokale fortellingene» gjennom å forsterke, videreformidle, eller opponere mot *fortellingen*.

Et viktig poeng som viser fortellingenes påvirkningskraft er hvor mye informantene viste seg å høre på andres anbefalinger eller advarsler om skoler. Ingrid bor på øvre Ammerud, men sier at de skal flytte før sønnen hennes begynner på skole. Hun sier det er på grunn av andelen minoritetsspråklige elever på Ammerud skole. Ingrid mener derfor at skole er en viktig faktor i flyttevurderinger, men det virker ikke som hun har tenkt å undersøke skolene selv:

Jeg tenker jo at hvis man flytter, så er det relevant med tanke på at det går jo på folkemunne på hva som er bra og ikke bra. For flytter vi til Kolbotn så må det være litt hva samboeren min eller hans foreldre mener er bra, for jeg har jo ikke peiling på barnehager og skoler der ute. Men nå bor jo søsteren hans der ute, og de har to barn, så da blir det litt sånn hva de synes er bra og hva slags skole de synes vi skal velge.

Ingrid lar andres fortellinger være med på å styre sine valg. Camilla flyttet fra Ammerud og samme eneboligområde som Jorid, til Kolbotn før barna hennes begynte på skole. Sitatet under illustrerer hvordan også beboernes fortellinger har hatt en innvirkning på hennes flyttevalg:

Vi synes at på Ammerud skole så var det veldig mange innvandrere og ja, det er jo mange som bor der som har det helt fint, men vi hørte også fra foreldre i barnehagen som hadde eldre barn på skolen som snakket om at det kunne være et hardt og tøft miljø, som underbygget noe av det vi kanskje tenkte, men som man kanskje ikke vet så mye om, for ungene hadde jo ikke begynt på skolen enda.

Ettersom dette er noe de har tenkt selv, blir disse fortellingene en slags bekreftelse på deres antagelser. Disse antagelsene er trolig påvirket av *den store fortellingen*. I tillegg innrømmer hun at hun ikke vet så mye om skolen fra før av, en kan derfor si at disse «lokale fortellingene» hun hører genererer en følelse av uro og usikkerhet.

Jeg vil nå presentere min siste hovedinformant, fraflytter Tina. Hun bodde i høyblokkene på Ammerud med mann og to barn. Før eldste datter begynte på skolen, valgte de å flytte til Kolbotn. Jeg skal nå vise hvordan ulike fortellinger har preget hennes flyttevalg. For det første sier hun at hun hadde hørt mye bra om Ammerud skole – blant annet at det var et godt miljø med et fint uteområde. Likevel var det annen del av denne «lokale fortellingen» som viste seg å gjøre mest inntrykk på Tina. Den gikk ut på at det er få etnisk norske elever på Ammerud skole. En annen form for påvirkning, som jeg plukket opp ved hjelp av utvalgsstrategien min (snøballmetoden, se kapittel 2.2), er at Tina hadde hørt fra hennes venninne, Camilla, at de flyttet til Kolbotn og at det var et fint område for barna. Dette var trolig med å påvirke Tinas flyttevalg. I motsetning til fortellingen om Ammerud skole, var dette en fortelling om Kolbotn som *beroliget* henne.

Fortellinger om andre forhold som sammenligningsgrunnlag synes også å ha betydning. Tina forteller om en venninne på Stovner som har ei datter som går i femte klasse på Rommen skole, og hun er den eneste etnisk norske eleven i klassen. Fortellingen er at datteren kommer gråtende hjem fra skolen fordi hun blir mobbet på grunn av hudfarge. Familien snakker om å flytte. Denne fortellingen sammen med lignende fortellinger man kan lese om i media (f. eks Brustad & Johannessen, 2010; eller om «Lille Alexander» i Haugan, 1992a) antar jeg at er med på å «trekke» Tina bort fra Groruddalen og klasser med få etnisk norske elever.

En annen fortelling fra Grønland virker også å ha fått «fotfeste» blant noen av mine informanter. En av de som viser til denne fortellingen er Stine, hun forteller at hun hørte om en tolerant og liberal familie flyttet til Grønland med barn. På skolen opplevde de at majoriteten i klassen var fra samme område i Pakistan og at de hadde sitt eget sosiale nettverk med Koranskole og felles interesser. Fordi deres barn ikke kunne urdu og ikke var muslim, ble barnet ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Denne og lignende fortellinger fra indre Oslo skaper et inntrykk av at mange elever fra samme land er negativt for det sosiale miljøet. Hvorvidt dette faktisk er en sosial virkelighet er ikke poenget, det er selve fortellingene som står i fokus her. Verken Tina eller Stine ønsker å oppleve det disse fortellingene handler om, de gjenforteller dem for å forklare eller begrunne sine egne tanker, bekymringer og eventuelle

valg. Det synes klart at disse fortellingene om eksterne forhold kan skape en usikkerhet som kan påvirke «lokale valg», i dette tilfellet: om man skal flytte eller bli.

Til nå har jeg vist til fortellinger fra skoler i bydel Grorud som *skremmer*, det finnes også fortellinger om Groruddalen og bydel Grorud som *beroliger*. De kan kalles for «motfortellinger» fordi de går i mot *den store fortellingen*. Stine undersøkte ikke Ammerud skole så grundig før de flyttet dit, men en kollega av moren hennes som bor på Ammerud kunne fortelle at Ammerud skole var veldig bra. Dette ga henne en trygghetsfølelse, i tillegg til at det var en bekreftelse av hennes forutinntatte tanker om Ammerud skole som en bra skole. Nina får samme trygghetsfølelse fordi de kjenner noen som jobber på Ammerud skole, og de sier at skolen fungerer bra. Dette viser at de «lokale fortellingene» ikke kun er endimensjonale, det eksisterer «motfortellinger». Akkurat som at det eksisterer «motstemmer» i mediedebatten, som jeg viste i forrige kapittel.

5.5 Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har jeg vist på forskjellige måter hvordan *den store fortellingen* synes å påvirke informantene mine. Stigmatiserende fortellinger om bosted kan føre til at beboerne blir usikre og bekymret, men de kan også føre til motstand og «motfortellinger». Videre har jeg vist at informantene følger med i media, og at de blir påvirket av nyhetssaker som de leser. «Lokale» fortellinger mellom beboere har også vist seg å ha betydning, mer enn jeg trodde i utgangspunktet. Alarmerende fortellinger om skoler, skoleforhold eller læringsmiljø kan føre til en uro eller bekymring blant foreldre. På samme måte kan betryggende fortellinger om skole virke beroligende. Jeg kan ikke si noe om hvilke typer fortellinger som blir mest fortalt i bydelen, om de er alarmerende eller beroligende, men ut i fra *den store fortellingen* i samfunnet antar jeg at det eksisterer flere alarmerende enn beroligende fortellinger om skoler i bydel Grorud.

Jeg vil avslutte dette kapitlet ved å trekke tråder mellom hovedinformantene. Jorid er en av de som virker mest påvirket av *den store fortellingen*, i hvert fall før hun flyttet til Ammerud. Hun har fremdeles litt problemer med sitt stigmatiserte bosted. Stine derimot, kjenner til *den store fortellingen* og viser til den, men den har ikke påvirket henne på samme måte. Hun ble kjent med stedet da hun jobbet der en periode, så området var kanskje ikke så fremmed for henne. Selv om hun ikke tror på store deler av fortellingen, kan det likevel være at den var med på å påvirke henne på jakt etter bolig. De var i hovedsak på utkikk etter rekkehus i

områdene på Oppsal og Hellerud, men alt gikk mye over takst. På Ammerud fikk de kjøpt til fastpris, siden det er nybygg. Jeg spør om hun fant det de lette etter på Ammerud, og da svarer hun at hun egentlig trodde det fantes på Oppsal, men at hun ikke hadde avskrevet Groruddalen. Hun hadde likevel sett for seg at det kunne vært litt mer blanda. Jeg går ut fra at hun mener etnisk sett. Andelen minoritetsspråklige elever på skolene rundt Oppsal og Hellerud er betraktelig lavere enn i skolene i Groruddalen, flere ligger på mellom 14-25 prosent. Poenget mitt her er at *den store fortellingen* var i utgangspunktet med på å «styre» henne utenfor Groruddalen, men økonomien deres satt en stopper for det.

I motsetning til Jorid og Stine, så bodde Tina på nedre del av Ammerud, hvor andelen innvandrere er betraktelig høyere. Dette førte til det hun kaller kulturkrasjer, som jeg kommer tilbake til. Sammen med disse opplevelsene spilte *den store fortellingen* inn i hennes vurderinger av området og skolen. Jeg antar at de negative fortellingene var med på å gjøre henne urolig, usikker og bekymret. Sammen med den beroligende fortellingen om at Kolbotn var et fint sted, bestemte familien seg for å flytte utover. Jeg mener ikke at fortellingene var de eneste som betydde noe i dette tilfellet, men at de var delaktige i avgjørelsen familien tok.

Selv om det viser seg at fortellingene har påvirkningskraft på informantene, er det andre forhold som synes å være viktigere. I neste kapittel skal jeg diskutere hvilken betydning skole og barnehage har for familiers bostedspreferanser. Jeg skal også drøfte hvilke faktorer som synes å være viktig for foreldre i denne sammenheng.

6 FLERKULTURELLE SKOLER OG BARNEHAGER I BYDEL GRORUD: «likhet» og kulturelle forskjeller

Dette kapitlet skal hovedsakelig omfavne de faktorer og verdier som er viktige for foreldre i vurderingen av skole og barnehage. Ved å analysere og drøfte disse faktorene tar jeg for meg betydningen av skole og barnehage for familiers bostedspreferanser. Jeg har delt inn faktorene i et overordnet og et emosjonelt nivå. Det overordnede nivået består av faktorer som elevsammensetning, språk og læringsmiljø, og sosialt miljø. Deretter vil jeg ta for meg det jeg kaller for emosjonelle faktorer. Hva er det de snakker om når de tar opp tema som elevsammensetning og læringsmiljø? Ligger det noe under som er mer eller like viktig? Mye av det foreldrene snakker om handler om følelser, ofte i form av ulike bekymringer. I tillegg viser det seg at verdier som «likhet», «fellesskap», «trygghet» og det å «passe sammen» er viktige og sentrale verdier. For mye annerledeshet kan føre til uro, uorden og mistrivsel. Flere av foreldrene bruker etnisitet og rase som grensemarkører og trekker grenser basert på verdibegrepene over. Mot slutten av kapitlet vil jeg diskutere begrepet «hvit flukt» og se dette i sammenheng med mine informanternes flyttefortellinger.

Først skal jeg kort presentere en gjennomgang av andre relevante flyttemotiver som viste seg gjeldende blant mine informanter. Det er viktig å påpeke at også andre faktorer spiller inn i familiers bostedspreferanser.

6.1 Andre flyttemotiver

Selv om det viste seg at skole og barnehage spiller inn i folks flyttevurderinger og vurderinger av bosted, er det viktig å ikke glemme andre mer «åpenbare og innlysende» faktorer. I samtale med mine informanter kom det tidlig og klart fram at økonomi og nærhet til familie, er to viktige faktorer. Som Ingrid forklarer det:

[Økonomi] betød jo veldig mye, om man får det lånet man har behov for, for å kjøpe huset. Så det er jo i utgangspunktet alfa og omega, og så er det jo helt klart det at man må se på hvor mye det koster å bo, sånn at man ikke må bo seg i hjel, for det har jo ingen av oss lyst til.

At man ikke ønsker å «bo seg i hjel» er de fleste av informantene mine enige om. Tidligere forskning bekrefter viktigheten av økonomi, blant annet påpeker Brevik (2001, s. 223) at så å si den eneste nøkkelen til Oslos boligmarked er penger, og Sørli og Havnen (2006, s. 60) hevder at en husholdnings totale ressurser bestemmer hva slags bolig man har råd til å kjøpe. I tillegg til økonomi, er nærhet til familie et «vanlig» flyttemotiv i dagens flytteforskning (Gullestad, 2001, s. 151 ff.). Dette viste seg også gjeldende blant mine informanter. Blant annet flyttet Rune og hans familie fra Belgia til Oslo, for å komme nærmere familien. Julie og samboeren forklarer at de ville holde seg i nærheten av familien og bor nå «mellom» foreldre og svigerforeldre. Tina, som har flyttet ut av bydelen, har flyttet nærmere svigerforeldrene sine. Hun forklarer at dette var én av grunnene til at de flyttet.

En annen relevant faktor er det jeg kaller et praktisk hverdagsliv. Dette viser seg å få mye større betydning når man får barn. Forhold må ligge til rette for en praktisk hverdag, hvor gjennomføring av dagligdagse rutiner står i fokus. Dette innebærer blant annet nok plass og oppbevaringsplass, nærhet til skole og barnehage, om barna har et trygt uteområde i nærheten hvor de kan leke fritt, og om det er butikker i nærheten. Samlet utgjør disse årsakene, sammen med flere andre, faktorer som påvirker flyttevurderinger og bostedspreferanser (Gullestad, 2001, s. 145). Det eksisterer flere andre årsaker til at folk velger å flytte eller bli, som foreliggende forskning har analysert, men mitt hovedfokus i denne oppgaven er skole og barnehage, så det er disse temaene jeg vil diskutere videre i oppgaven.

6.2 Betydningen av skoler og barnehager

Det er bred enighet om at skole er en viktig faktor for familiers bostedspreferanser. I noen tilfeller synes skole også å være en avgjørende faktor. Selv om ikke Vassenden har intervjuet fraflyttere selv, samsvarer dette med hans analyse: «Den vanligste beretningen er flytting på grunn av skole, og dette finner sted både i innvandrer-tette områder og andre steder som deler skolekrets med disse» (2007, s. 207). De foreldrene jeg har snakket med ønsker å gi barna sine en «best mulig oppvekst». Hva dette innebærer er subjektivt fra familie til familie, men skolen som arena er viktig. De ønsker at barna får en trygg og god oppvekst, på en skole hvor de trives i et positivt læringsmiljø og i et sosialt miljø.

Studier viser at foreldres sosioøkonomiske status¹⁰ påvirker barnas skoleprestasjon: elever med foreldre som har lav utdanning, har i gjennomsnitt dårligere skoleprestasjoner enn andre. En annen kjensgjerning er at de fleste innvandrerne fra Asia, Afrika og Latin-Amerika har mindre utdanning enn gjennomsnittet i Norge. Derfor vil skoler med en høy andel minoritetsspråklige elever også ofte være skoler hvor foreldrene har mindre utdanning (Birkelund mfl., 2010, s. 70). Hvorvidt mine informanter er klar over denne sammenhengen er usikkert, men at andel minoritetsspråklige elever på en skole er et mål for hvor bra/dårlig skolen er, synes å være et faktum hos flere. Dette går altså på skolens *kvalitet* og læringsmiljø. I tillegg er trivsel viktig – også her synes andelen minoritetsspråklige elever å spille en rolle.

Problemstillingen min innebærer også barnehager, jeg er interessert i å finne ut om barnehage er like viktig som skole, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke. Det viser seg imidlertid at barnehager er mindre viktig hva angår familiers bostedspreferanser. Ingen sier at det var avgjørende for deres valg av bolig eller område. Det kan ha noe å gjøre med kvantiteten, at det alltid finnes flere barnehager i et område. Samtidig stilles det kanskje ikke like høye krav til det pedagogiske opplegget, det viktigste er at barna er trygge og blir sett. Flere er opptatt av at barnehagen ikke skal være for stor, andre er opptatt av friluftsliv i barnehagen, mens noen nevner kontinuitet i bemanningen. Likevel virker det ikke som dette er noe som bekymrer foreldre i like stor grad som skole.

Ut i fra min analyse av mediedebatten ser jeg en mulig tilleggsforklaring. Det er rett og slett ikke skrevet like mange alarmerende oppslag om barnehage, som det er om skole. Dette kan jeg illustrere gjennom søkeord i avisartiklene, «barnehage» fikk 712 treff, mens «skole» fikk 13217 treff. Skole er altså skrevet om over 18 ganger mer enn barnehage i mediedebatten. Oppslagene rundt barnehagene handler mest om språkutvikling og tiltak som gratis kjernetid. Ettersom en av mine påstander i denne oppgaven er at media og andres fortellinger påvirker aktørers valg i samfunnet, antar jeg derfor at dette kan være en mulig årsak, nettopp fordi jeg ser en sammenheng mellom medietrykket og hva informantene mine er opptatt av. Ettersom skole viste seg å ha mer betydning for foreldre enn barnehage, vil skole være mitt hovedfokus videre. Likevel vil jeg trekke paralleller til barnehage der det passer.

I samtale om skole er det elevsammensetning, språk og læringsmiljø, og sosialt miljø som trekkes mest frem. Disse faktorene ligger på et overordnet nivå. «Bak» eller «under» disse

¹⁰ Sosioøkonomisk status måles vanligvis ut i fra utdanning, yrke og inntekt (Birkelund, Hermansen, & Evensen, 2010, s. 8)

faktorene dukker det opp emosjonelle motiver, tanker og vurderinger. Hva er det med elevsammensetning som opptar en? Er det antall gutter og jenter i klassen? Er det antall med norsk som morsmål? Eller er det antall «hvite» barn? Og når foreldre snakker om trivsel og sosialt miljø, hva er det da de trekker fram? Hvor viktig er verdier som «likhet» og «fellesskap»?

6.3 Elevsammensetning

Andelen minoritetsspråklige elever på skoler og i barnehager i Groruddalen er stadig høyt på dagsordenen i media (se kapittel 4). Som man kan se i kapittel 2 har demografien i bydel Grorud og Groruddalen generelt fått en radikal endring de siste tiårene. Av de informantene som har bodd i bydelen en stund enes det om at det er befolknings sammensetningen som har endret seg mest. Dette endrer sammensetninger i nabolag, på skole og i barnehage.

I spørsmål om hva slags sammensetning som er mest ønskelig, kan man si at det blir snakk om en terskel, som blir kalt «tipping point» i amerikansk forskning. Mekanismen har særlig blitt kjent gjennom Schellings (1973) ofte siterte artikkel (se også Goering, 1978). På norsk oversetter vi det gjerne med vippepunkt. «Vipping» i et nabolag forekommer når en gjenkjennelig minoritetsgruppe når en viss størrelse som motiverer andre beboere til å flytte ut. Samme modell kan brukes i en skoleklasse, spørsmålet blir altså: hvor mange elever med minoritetsbakgrunn er positivt for læringsmiljøet, og hvor mange er *for mye*? Informantene mine har vanskelig for å sette et konkret tak på dette, noen kommer med et prosenttall, andre argumenterer for at det handler om mer enn akkurat andelen, som språk og miljø, faktorer jeg kommer tilbake til. Flere trekker fram «skrekkeeksempelet» om at sitt barn blir det eneste etnisk norske barnet igjen i klassen, og at dette ikke er ønskelig. Det er ingen som vil «ofre» sin unge for et politisk ståsted. Sagt på en annen måte, få vil at ungen sin skal bli en minoritet i klassen. Det hersker tvil om denne grensen eller vippepunktet lar seg påvise, men modellen eller mekanismen kan være relevant for å forklare funn om hvorfor noen flytter fra et område eller bytter skole. Brevik brukte blant annet denne modellen for å forstå segregasjons- og flytteprosesser i Groruddalen i sitt NIBR-notat (Brattbakk mfl., 2006).

I utgangspunktet er informantene relativt enige om at en flerkulturell klasse er *positivt*. «Det er hvert fall bedre enn vestkant skoler», er det flere som hevder. De trekker grenser mellom øst og vest, og opprettholder skillet i «den delte byen». Stine forteller meg om en opplevelse med «vestkantbarn»:

Simen [mannen hennes] har en søster som bor i Bærum hvor det er veldig hvitt og hvor noen av de ungene... Jeg husker jeg ble helt sjokkert over hvor lite de forsto, altså at brune barn kunne snakke norsk, at de ble overraska [over at de somaliske barna snakket norsk med oss!] Sånn vil jeg jo ikke ha det.

Hun vil ikke at barna hennes skal bli skjermet fra et flerkulturelt samfunn. Det virker som det ideelle skal være at skolens elevsammensetning skal speile samfunnet vårt. Med samfunn vil jeg her tro det snakkes om Oslo, andre byer har som kjent en helt annen demografisk sammensetning. Flere skulle altså ønske at Oslo hadde en jevnere fordeling av innvandrere. Julie som bor på Romsås, mener at det skal gå begge veier, ikke for mange innvandrere og ikke for få. For mange for henne, blir hvis man blir det eneste etnisk norske barnet i klassen. Julie trekker fram sin egen oppvekst på Ammerud og sier fornøyd at det å ta del i et flerkulturelt fellesskap har vært med på å bidra til den hun er i dag; åpen og fordomsfri. Det viktigste for henne er at folk kan oppføre seg som folk. Julie forteller videre at hun heller ikke hadde noen dårlige opplevelser. Hun hadde veldig flinke lærere, de to største bråkmakerne var etnisk norske og flinkeste elev i klassen var fra Iran. Denne lille fortellingen virker å være en «motfortelling» som opponerer mot fortellingen om at «alle» bråkmakere har innvandrerbakgrunn og gjør det dårlig på skolen. Nina som skal flytte til Ammerud, sier at hun heller ikke er bekymret over elevsammensetningen på Ammerud skole. Hun håper og tror det er en god miks der. I tillegg synes hun det blir feil å tenke på andelen i seg selv som et problem fordi det nå er såpass mange som er andre- og tredjegerasjonsinnvandrere, og at en høy andel derfor ikke er en forutsetning for at det skal oppstå forskjeller i klasserommet.

Julie og Nina har ikke barn i skolen enda, så de kan ikke snakke av erfaring. Det kan Geir som har flyttet til Ammerud, hans datter går i en flerkulturell klasse på Svarttjern på Romsås. Han forteller meg at elevsammensetningen er blandet, at det er en del afrikanere og asiater, men at det er flest etnisk norske. Han synes elevsammensetningen fungerer bra, og kommenterer videre at datteren hans like gjerne kan bli vant til å ha innvandrere rundt seg. Likevel har han også et vippepunkt: «Men jeg synes det hadde vært helt gærent om hun hadde sitti' i en klasse med to, tre etnisk norske og resten utlendinger, det hadde blitt litt gærent.» Likevel hevder han at han ikke er så bekymret. Både han og datteren opplever barna med minoritetsspråklig bakgrunn som like norske som dem selv, de har gått sammen i barnehagen hele veien, snakker norsk og er født i Norge. Han tror ikke datteren legger merke til at noen av vennene hennes har forskjellige hudfarger.

Vippepunktet varierer som sagt fra familie til familie. Tina synes det vanskelig å skulle sette et tak, men hun sier at de er veldig fornøyde med klassen datteren går i nå, men der er det bare to utenlandske elever. Så tenker hun litt og sier «det må gjerne være 50/50 kanskje, det er jo spennende å få input av andre». Likevel kommer det klart fram at andelen minoritetsspråklige elever på Ammerud skole anses som for høy av Tina. Den var på 70,8 prosent skoleåret 2011/2012 (Utdanningsetaten, 2011). Det blir umulig å si om noe konkret om hennes vippepunkt. Likevel tror jeg det handler mer om en følelse enn et reelt tall. En følelse av at det blir *for* mange, uten at man har noen reell oversikt over andelen i prosenttall.

En annen bekymring som også dukker opp i samtale om elevsammensetning er hvorvidt elevene har samme kulturelle bakgrunn. Her refereres det til samme innvandrerbakgrunn, ikke etnisk norske. Stine er en av de som er bekymret for dette. Som jeg nevner i forrige kapittel, trekker flere fram Grønland som et eksempel hvor man har hørt om tilfeller hvor 10 pakistanske gutter går i samme klasse, som snakker samme språk og som er i et lukket sosialt miljø. Frykten her er da at norsk ikke blir fellesspråket i klassen, og at barn skal bli utelukket fra fellesskapet – at «de norske» blir en minoritet.

Som nevnt over er ikke barnehager like mye debattert i media, likevel er det et fenomen vedrørende Ammeruds barnehager som har vært på dagsordenen og som i tillegg blir nevnt av mine informanter. Dette illustrerer at Ammerud er en delt delbydel. Dagsrevyen sendte en reportasje i 2010 hvor leder i Oslo Arbeiderparti, Jan Bøhler, vil ha en bedre miks i barnehager. Han mener det er for store forskjeller mellom barnehager som ligger nærme hverandre. Ammerud blir trukket fram som et eksempel, hvor Tjernveien barnehage er helt «hvit», mens Ammerudlia barnehage har få etnisk norske barn (Hansen, 2010). Tjernveien ligger på Øvre Ammerud, mellom eneboliger og rekkehus, mens Ammerudlia ligger mellom høyblokkene «nedi dumpa». Mange av informantene mine som bor eller har bodd på Ammerud refererer til Ammerud som en delt delbydel. De trekker en *symbolsk grense* (Lamont & Molnár, 2002) gjennom delbydelen, som man kan si blir territorielt befestet ved hjelp av Ammerudveien. På øvre side ligger det stort sett hus og rekkehus, og på nedre side ligger mesteparten av blokkleilighetene. Dette blir altså gjenspeilet i barnehagene.

Ulike former for grensedragninger skal jeg diskutere gjennom oppgaven. Dette er en form for grensedragning mellom steder. Lamont og Molnár (2002) definerer grensedragninger som grenser sosiale aktører selv trekker for å kategorisere objekter, mennesker, handlinger og steder. Symbolske grenser kan i tillegg gruppere mennesker og generere følelser som «likhet»

og «gruppetilhørighet» (Lamont & Molnár, 2002, s. 167–168, egen oversettelse). I samtale med beboer Pia, tar hun opp denne reportasjen. Hun forteller meg at Tjernveien er den mest populære barnehagen på Øvre Ammerud. Hennes barn fikk plass i Ammerudkollen barnehage, og hun er godt fornøyd med det, men hun kunne ikke tenke seg å ha barna sine i Ammerudlia barnehage:

(...) Den er kjempestor og der er det en veldig, veldig stor andel ikke-etnisk norske. Ja, også høres det skikkelig rasistisk ut sikkert, men ikke sant, det er jo litt sånn når de norske barna ikke snakker reint og sånn eller ikke snakker ordentlig fordi de ikke har noen å snakke med i barnehagen, det er jo så synd.

Her trekker hun på størrelse, andel minoritetsspråklige barn og språk. Hun tror at det eksisterer et mønster som blir til en ond sirkel ved at de med minoritetsspråklig bakgrunn søker seg til barnehager hvor det er «likesinnede», som hun sier det. Pia ønsker en bedre blanding, hvor det ikke oppstår skiller og hvor alle leker med alle. Samtidig kommer det klart fram at barnehageønsker handler like mye om geografi og nærhet til barnehagen. Småbarnsfamilier er opptatt av at det skal være praktisk og lettvindt å hente barna i barnehagen. Derfor kan man se på det som et naturlig valg å plassere barna sine i en barnehage i nærheten, hvor kanskje venner og naboer også har barna sine. Dette er med på å opprettholde og reproducere de etniske skillelinjene i barnehagene.

Uansett om informantene har reflektert over terskelgrenser eller ikke, er elevsammensetning noe alle virker opptatte av. Det er i hvert fall en faktor samtlig snakker om. Det kan tenkes at det føles tabubelagt for noen å innrømme at man bekymrer seg for eller tenker over andelen innvandrere i klassen til sønnen eller datteren sin. Som jeg skriver om i kapittel 3.3.2 er selvrepresentasjon viktig for mange. Dette fant også Vassenden (2007), spesielt blant de han betegner som middelklassen.

6.4 Språk og læringsmiljø

Mye av grunnlaget for videre læring på skolen starter i barnehagen, hvis minoritetsspråklige barn ikke har gått i barnehagen og begynner rett på skolen står de svakere stilt enn andre. Dette vil også prege undervisningen på skolen. Rune, som har flyttet til øvre Ammerud, tror det kan være en utfordring for barn som ikke snakker norsk hjemme å lære seg norsk i barnehagen. I hvert fall i de barnehagene hvor flere andre, både personale og barn, ikke snakker flytende norsk. Riktignok har bydel Grorud gående et prosjekt de kaller Språkløftet, som viser at bydelen har fokus på språk. Dette virker å berolige han, selv om han ikke

uttrykker store bekymringer. Sønnene hans går i en barnehage som ligger i «dumpa» mellom høyblokkene og Grorud, hvor andelen minoritetsspråklige barn er relativt høy.

Informantene mine ønsker at barna deres skal få et best mulig læringsutbytte på skolen. Noen er redde for at læringskurven skal gå saktere dersom det er mange minoritetsspråklige elever i klassen som trenger ekstra oppfølging. Andre er redde for at barnet sitt ikke skal bli sett; at barnets behov skal bli oversett fordi det er andre som trenger mer hjelp. Andre igjen virker ikke like bekymret for dette, de tenker at skolen har nok ressurser til å håndtere lignende utfordringer. Eller så ser de ikke på en stor andel minoritetsspråklige elever som et problem i seg selv. Ammerud skole er en baseskole som deler elevene inn i grupper etter nivå, dette er flere av foreldrene positive til. Jorid synes det var en omvending i starten, og litt kaotisk, men nå ser hun fordelene ved en slik inndeling. Pia er også positiv, hun kjedet seg på barneskolen fordi hun hadde kommet mye lengre enn de andre, og lærerne hadde ikke noe mer å tilby henne. Hun er opptatt av at alle skal bli stimulert, uansett hvilket nivå de er på.

Hovedsakelig er foreldre opptatt av at norsk skal være fellesspråket på skolen. Som Omid kommenterer; så lenge barna snakker norsk sammen, så er det uproblematisk at barna kommer fra ulike land. Stine hadde vært skeptisk hvis det var en stor andel av både barn og voksne som ikke snakket norsk, i og med at unger lærer relativt fort når de er i et læringsmiljø. Marianne, som bor på Kalbakken, forteller at det blir satt inn ekstra ressurser hvis det begynner barn på Nordtvet skole som ikke snakker norsk. Hun har ikke noe å utsette på læringsmiljøet i klassen til datteren. Flesteparten av elevene er andre- eller tredjegerasjonsinnvandrere, men det har også kommet inn et par fra førstegenerasjon. Disse har hatt egen lærer og ekstra oppfølging, dette har virket litt forstyrrende i begynnelsen, men det har ikke påvirket læringsmiljøet i klassen.

Det er ikke bare elevenes språkkunnskaper og læringsmiljø som blir diskutert. Stine er like mye opptatt av foreldrenes sosioøkonomiske status: «Fordi for meg har det ikke så mye å si at foreldre kommer fra et annet land eller ser annerledes ut, men (...) jeg ser for meg at det hadde blitt noen andre utfordringer hvis du var den eneste forelderen med høy utdanning og alle andre ikke.» Hun er opptatt av at foreldrene har de samme interessene for barna sine, at man enes om at skolen og læringsmiljøet er viktig. Rundt dette temaet fant jeg et interessant skille mellom informantene. De med høyere utdanning synes og enes om at dette er viktig, mens de uten høyere utdanning nevner det ikke som en faktor.

Totalt sett kan det virke som at det eksisterer en bekymring for at graden av et godt læringsmiljø synker i takt med en økning i andel minoritetsspråklige elever. Tidligere forskning viser at minoritetsspråklige elever som gruppe presterer dårligere sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Dette går spesielt på leseforståelse, og det er ulike variabler som forklarer funnene: språklige variabler som ferdigheter på første- og andrespråket, grad av likhet mellom språkene, temakunnskaper og demografiske faktorer (Hvistendahl & Roe, 2009; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Rydland, 2009). Samtidig viser også tidligere forskning at innvandrere flest og deres barn er motiverte for å ta utdanning og bli godt integrert.

I en rapport (Birkelund mfl., 2010) kommer det fram at elevsammensetning har liten betydning for elevers skolerresultater. Det er heller Stines bekymring som synes å være gjeldende: andel foreldre med høy utdanning påvirker skolerresultatene, altså foreldrenes sosioøkonomiske status. Likevel har foreldre med landbakgrunn fra Asia, Afrika og Latin-Amerika mindre utdanning enn gjennomsnittet i Norge. Derfor virker disse faktorene sammenfallende, og uavhengig av årsak, så vil altså skoler med høy andel minoritetsspråklige elever gjøre det gjennomsnittlig dårligere enn øvrige skoler (Birkelund mfl., 2010, s. 70–71). Denne rapporten tar riktignok kun for seg ungdomsskole og videregående opplæring. Likevel kan funnene være av betydning på barneskolenivå.

Det er i tillegg verdt å nevne fenomenet «kebabnorsk» i denne sammenheng. Geir er en av de som uttrykker at han ikke ønsker at datteren hans skal snakke «kebabnorsk». I samtale om skolebytte sier han: «Men sånn over tid, hvis det hadde vært gærent, hvis hun hadde begynt å snakke sånn som disse 12-13 åringene kan snakke oppå der som er norske også snakker dem gebrokkent, da hadde det blitt Oslo vest, for å si det sånn!» Siste setning sier han mens han ler, det er ment som en spøk, poenget er at han ikke ønsker at datteren hans skal begynne å snakke en slik form for sosiolekt. Tina liker heller ikke denne sosiolekten, hun forklarer det på følgende måte:

De snakker jo på norsk, men de har en sleng oppi Groruddalen som er spesielt for dem da, og det synes jeg ikke er noe hyggelig når du har små barn, da! Jeg føler meg nesten litt sånn prippen noen ganger, men jeg synes det er en stor forskjell fra Groruddalen og ut av Groruddalen.

«Kebabnorsk» er norsk blandet med språk som urdu, somalisk og arabisk, og gjerne med et gebrokkent tonefall. Etter at begrepet for første gang ble studert i en avhandling (Aasheim, 1995), har det også blitt laget en ordbok (Østby, 2005). I mediedebatten blir det hevdet at flere og flere etnisk norske i Groruddalen ikke snakker norsk, men kebabnorsk (Therkelsen,

2011). Somaliske Saynab Muhamud skriver i en kronikk at foreldre flytter, busser, eller til og med velger nynorsk på skolen for å få barna sine i en «hvit» klasse. Hun kaller det ikke rasisme, men foreldrenes angst for at barnet deres skal havne i *kebabkulturen* med dårlig språk og dårlige verdier (Muhamud, 2002).

6.5 Sosialt miljø

En annen faktor som er viktig for foreldre er det sosiale miljøet, både i barnehagen, på skolen og i nærmiljøet. Det handler om trivsel, man ønsker at barnet skal trives og være en del av fellesskapet. Totalt sett gir foreldre uttrykk for at barna deres trives i bydel Grorud, det være seg på skolen, i barnehagen eller i nærmiljøet. De kan fortelle «lokale fortellinger» om andre barn som ikke trives og uttrykke at dette er bekymringsverdig, men jeg hørte ikke om noen selvopplevde episoder. I flere tilfeller handler det kanskje heller om en *frykt* for mistriivsel – som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

Det er viktig for Geir at datteren hans er i et godt miljø, at hun trives og føler seg trygg. Som jeg har nevnt tidligere, oppgir i alle fall foreldre, at det er få barn i ung alder som ser hudfarge som en barriere eller grense. De fleste minoritetsspråklige barna er fra andre- eller tredjegerasjon og godt integrerte i samfunnet, slik at kulturelle konflikter sjeldent oppstår. Nina er en av dem som er opptatt av fellesskap, også i klasserommet. I samtale om det å være en minoritet i klassen var hun opptatt av at ikke én eller to skal ha et helt annet opplegg enn alle andre på grunn av nivåforskjeller eller norskkunnskaper. Da kan man føle seg utenfor fellesskapet. Hun ønsker at det skal bli «så jevnt som mulig og at det så å si blir likt for alle». Dette er verdier jeg kommer tilbake til i neste kapittel. Camilla har ikke barn på Ammerud skole, men har hørt at det er få etnisk norske elever der. Hun tror at mange minoritetsspråklige elever genererer et røft og hardt miljø, og hun er derfor skeptisk til skolemiljøet. Rektor og sosiallærer på Ammerud skole representerer en motpart til Camillas tanker. De hevder de er opptatt av trivsel på Ammerud skole: «For at en skole skal kunne kalles god, må elevene trives». Elever må gå på en skole med gode omgivelser, noe de mener Ammerud skole har. Videre sier de at trivsel er ikke knyttet til hva elever kan og ikke kan, eller hvor godt det norske språket er. Uten trivsel vil ingen lære noe, uansett hvor stort det språklige begrepsmaterialet er. Derfor er dette noe de setter høyt.

Kanskje Ammerud skole har lyktes med dette, for Jorid opplever at datteren trives veldig godt på Ammerud skole. Barna hennes har venner i nabolaget, hvor de kan være ute og leke fritt.

Dette samsvarer med Stines tanker om miljøet på Ammerud skole. Hun har inntrykk av at det er bra sosialt miljø på Ammerud, fordi det er en god miks blant dem med minoritetsbakgrunn. Hun tror problemene kommer når store grupper kommer fra samme land og har samme sosioøkonomiske bakgrunn. Da kan ekskluderende fellesskap dannes, dette er noe hun ikke ønsker. Hun vil at sønnen hennes skal være en del av et fellesskap som ikke er ekskluderende. Fellesskap er et av de verdibegrepene jeg skal ta med meg videre i oppgaven, tett knyttet til verdibegrepet «likhet». Disse begrepene skal jeg diskutere opp mot kulturelle forskjeller og se dette i sammenheng med dikotomiene «oss» og «dem».

6.6 Verdier og ideer – etnisk kategorisering av «oss» og «dem»

Gullestad definerer det hun kaller overordnede ideer og verdier i en kultur¹¹ som kan sies å utgjøre redskaper som vi bygger opp vårt bilde av verden med. Dette er redskaper som kan være vanskelig å definere. Gullestad hevder at kultur er noe man har i seg, det er vanskelig å lære bort. Man kan sammenligne kultur med språk, det er mange som snakker norsk og vet hva som er rett og galt innenfor grammatikken, men man kan ikke reglene, eller vet ikke hvorfor det er sånn. Med denne sammenligningen forsøker Gullestad å lage en «kulturell grammatikk» over de redskaper vi bruker for å fortolke verden. Norge er kulturgeografisk ramme og noen av de sentrale kulturelle temaene hun anvender er hjemmesentrering, «fred og ro», stabilitet, selvhjelpenhet, selvstendighet, følelsesmessig kontroll og likeverd definert som likhet (Gullestad, 1992, s. 119–120). Jeg vil ta i bruk hennes kulturelle grammatikk som en del av mitt teoretiske rammeverk og fokusere på kulturelle temaer som synes dekkende for min oppgave.

I tillegg vil jeg vise hvordan informantene trekker grenser mellom «seg selv» eller «oss» og «de andre». Dette kaller Eriksen for en etnisk klassifisering. Han hevder at anvendelsen av systematiske forskjeller mellom de som er «innenfor» og de som er «utenfor» – det vil si mellom «oss» og «de andre» – er et første faktum eller kriterium for etnisitet. Uten denne klassifiseringen kan man ikke snakke om etnisitet, siden etnisitet forutsetter et

¹¹ Gule definerer kultur som: a) oppfatninger om verden, verdier og normer som er de dominerende hos en viss gruppe mennesker, b) holdninger, handlinger og praksiser som er de dominerende hos den samme gruppen mennesker, samt c) gruppens materielle manifestasjoner (Gule, 2008, s. 233–234)

institusjonalisert forhold mellom avgrensede kategorier hvor medlemmene ser på hverandre som kulturelt ulike. På den måten kan to eller flere grupper som karakteriserer hverandre som ulike, bli mer like samtidig som de kan bli mer opptatt av deres forskjeller hvis kontakten mellom gruppene eskalerer. Etnisitet er derfor konstituert gjennom sosial kontakt (Eriksen, 2010a, s. 23).

6.6.1 «Likhet» og «passe sammen»

Norsk likhetstankegang er preget av en sterk kobling mellom *likhet* og *likeverd*. Dette blir blant annet eksemplifisert ved at det franske ordet *égalité* ofte oversettes med likhet og ikke med det mer passende ordet likeverd. Det betyr at mennesker ofte må føle at de er like for å føle seg likeverdige. Dette betyr at det kan bli problematisk å håndtere forskjeller. Å være lik, betyr i stor grad å «passe sammen» (Gullestad, 2002). Man velger ofte venner og får gode naborelasjoner med dem som står for det samme som en selv. På den måten kan man få bekreftet identiteter og egenskaper som en synes er viktige (Gullestad, 1992, s. 120). Dette viste seg også å være et tilfelle blant noen av informantene mine. Tina og familien flyttet ut av en leilighet i en av høyblokkene på Ammerud, fordi de ikke følte at de passet inn, hun forteller meg at de følte seg presset ut. I samtale om årsakene til at de flyttet sier hun: «for det er veldig mange utenlandske, altså jeg har ikke noe i mot det, men vi synes det ble for mye, og vi følte oss litt bortkomne til slutt.» ‘De utenlandske’ representerer noe ulikt fra dem, en annerledes kultur, en annerledes religion og gjerne et annerledes språk, hun påpeker at flere ikke snakket norsk. Dette førte til at de ikke følte seg hjemme lenger, en følelse som kan kobles til at de ikke «passer sammen» eller «passer inn» i nabolaget på Ammerud.

Som Gullestad (1992) hevder, så er dette knyttet til identitet. De følte seg bortkomne i nabolaget fordi det ikke var noen som dem, som de kunne spille ut og bekrefte sine identiteter med. Dette ga ringvirkninger og bekymringer for barna deres med tanke på miljøet i nabolaget og på skolen. De ble bekymret for at barna skulle føle seg utenfor, Tina tror at det er «mye samhold dem i mellom, at de er sammen med sine». ‘De’ representerer de personer med innvandrerbakgrunn i nærmiljøet. Tina hadde hørt mye positivt om Ammerud skole, at læringsopplegget fungerte bra, at det var lite bråk og fine uteområder. Det eneste negative hun trekker fram er at hun hadde hørt at det var få norske elever på skolen. Hun uttrykker bekymring for det norske språket, men det kan også tenkes at hun er redd for at barna skal føle seg bortkomne, at de ikke «passer inn»: «Man blir litt redd for det, at ungene ikke skal få

lov til å være norske lenger.» Det å være norsk er en stor del av identiteten deres, som de føler blir truet av for mye forskjellighet eller annerledeshet.

Dette er i tråd med Gullestads (1992) analyser, som hevder at det er viktig for nordmenn å «passe sammen». En av grunnene til dette er at regler og forventninger for samvær og kontakt i Norge ofte er underforstått. Denne underforståtheten forutsetter en viss homogenitet og stabilitet, derfor er det viktig å «passe sammen». De som «passer sammen» er personer som har lignende forventninger og tanker rundt hva som sømmer seg. Dette innebærer både levesett og livsstil. Hvis man ikke «passer sammen» går det utover ens eget identitetsarbeid. Det at disse reglene i samfunnet ofte er underforstått i Norge, gjør at det kan være vanskelig for nye landsmenn å forstå disse «reglene og kodene» som en forutsetning for sosialt samvær (Gullestad, 1992, s. 118–119). «Den normative strukturen i dette fellesskapet (moraliske regler, hva som «sømmer seg») er vesentlige kriterier for identitetsutspill og sosial anseelse» (Gullestad, 1992, s. 124).

Camilla har lignende tanker som Tina når det kommer til et ønske om «norskhet» i klassen: «Ettersom min datter er etnisk norsk, så er det på en måte hyggelig å gå på en skole med barn som har samme kulturelle bakgrunn.» Camilla forteller at hun føler seg mer hjemme når hun er blant folk som har samme syn og samme kultur. Selv om hun innrømmer at hun ikke kjenner så mange innvandrerfamilier, tror hun det kan være en «ukjent ting for mange». Her trekker hun en parallell mellom lik kulturell bakgrunn og å føle seg hjemme. Hun følte seg ikke hjemme på Ammerud, for det var så mange *andre* der med en ulik kulturell bakgrunn. Hun også trekker en symbolsk grense mellom «oss nordmenn» med likt syn og «de andre» med ulikt syn. Selv om Camilla uttrykker et ønske om likhet i nabolaget for å føle seg hjemme, innrømmer hun at hun faktisk ikke kjenner så mange innvandrerfamilier. Likevel tror hun at de kan representere noe ukjent og skremmende for mange. At noe er skremmende kan skape en følelse av *uro* og *bekymring*. Likevel skal det sies at selv ikke kjennskap nødvendigvis fører til vennskap, samhandling eller identifikasjon blant naboer.

Tina og Camilla trekker en skillelinje mellom «oss nordmenn» og «de andre». Ved å trekke slike grenser mellom «oss» og «dem», eller «meg» og «de andre» identifiserer de seg selv. I tråd med Lamont og Molnár (2002), kan man se på denne grensedragningen som at de trekker en symbolsk grense. Disse grensene grupperer mennesker og genererer følelser som «likhet» og «gruppetilhørighet» (Lamont & Molnár, 2002, s. 167–168, egen oversettelse). Symbolske grenser som man trekker mellom seg selv og andre forutsetter prosessene inkludering og

ekskludering. De vi ekskluderer er dem vi ikke vil identifisere eller assosiere oss selv med (Lamont, 1992, s. 9–10). De markørene Tina og Camilla bruker for å definere likhet og forskjell går i all hovedsak på hvilken kulturell bakgrunn man har, altså hvilket land man kommer fra.

Ved å trekke grenser basert på kulturell bakgrunn er det ulike kulturforskjeller som kommer fram. Tina kaller disse forskjellene for «kulturkrasjer». Eksempler her er forskjellig barneoppdragelse eller religiøse praksiser som ikke å spise svinekjøtt. Når innvandrerbarna legger seg senere og er ute om kvelden og bråker står dette i strid med deres barneoppdragelse hvor barna er i seng og skal sove. I barnebursdager må de tenke på hva barna kan spise og ikke, dette synes hun er uvant. Kulturkrasjer er motstridende til verdier som «fred og ro» og følelsesmessig kontroll. Disse faktorene kan derfor føre til en følelse av *uro* og *uorden*.

Jorid forteller at datteren hennes leker veldig lite med de barna som har «en veldig sterk fremmedkultur». Datteren har venner med foreldre som ikke kommuniserer på norsk, og dette mener hun ikke er noe problem. «Men de som lever ut den kulturen i større grad, de leker ikke så mye med de norske jentene!» Det er flere interessante momenter i disse utsagnene til Jorid. For det første virker det som hun viser til en bestemt type fremmedkultur, hun sier «den kulturen», hvilken kultur er det hun sikter til? I tillegg er det interessant at hun formulerer det som om dette er noe jentene med fremmedkultur bestemmer. Vet hun at det faktisk er sånn, og at det ikke er den andre veien; at de etnisk norske jentene ikke vil leke med dem? Eller er det kanskje en gjensidig enighet mellom gruppene? Jeg spør henne om det er muslimer hun sikter til, og da svarer hun at det kommer an på hvor mye muslimer de er. Videre sier hun at de har hatt muslimske jenter på besøk, men ikke de som dekker seg til. Hun trekker paralleller mellom hijab og fremmedkultur. Dette er et eksempel på hvordan observerbare forskjeller blir brukt for å trekke grenser.

6.6.2 «Likhet» koblet til trivsel, trygghet og tilhørighet

Trivsel, trygghet og tilhørighet virker å ha betydning for hvorvidt man føler seg hjemme et sted. Det å føle seg hjemme er viktig for alle informantene mine. Totalt sett virker nordmenn å være opptatt av hjemmet, vi lever etter et ideal om å eie vårt eget hjem, «å være herre i sitt eget hus». Sammenlignet med andre land, er det meget få som leier bolig i Norge. Gullestad (2002, s. 236–237) kaller dette for hjemmesentrering, hjemmets symbolske verdi fremheves gjennom all den tid, penger og omsorg som investeres i boligen. Det er viktig å være klar over

at hjemmefølelse og trivsel i hjem og nabolag er viktige faktorer for familiers bostedspreferanser. Jeg vil riktignok ikke diskutere disse faktorene videre knyttet til hjem og nabolag, men heller fokusere på skole, som er mitt tema. Faktorene viser seg dog å ha stor betydning også i skolesammenheng. Alle foreldrene jeg har snakket med er opptatt av at barna skal trives på skolen. Å føle seg trygg på skolen er en forutsetning for trivsel. Tilhørighet kan kobles til ønsket om at barna går på skole i nærmiljøet.

Trygghet blir sett på som et verdibegrep i Norge, og ordet kan være vanskelig å oversette til engelsk; det betyr verken *safety* eller *security*, men noe midt i mellom, pluss noe mer. Dette sier noe om den norske tenkemåten. Gullestad tolker ordet «trygghet» som noe som er knyttet til kontroll, til å ha kontroll over livet. Som innebærer en viss grad av stabilitet, orden og forutsigbarhet. Jeg velger å ta utgangspunkt i Gullestads definisjon og hevder at *kontroll* og *orden* er viktige nøkkelbegrep for småbarnsforeldre (Gullestad, 2002, s. 66). Barnefamilier er generelt opptatt av trygghet for barna sine, alle vil at barna sine skal vokse opp i et trygt og godt nærmiljø. Trygghet kan kobles til trivsel, om man ikke føler seg trygg et sted, trives man heller ikke. Dette går på det emosjonelle plan, om man *føler* seg utrygg betyr ikke at man faktisk er det.

Stine synes å være preget av likhetstankegangen i det hun beskriver det nye borettslaget sitt: «Der oppi i Lillogrenda, der er det veldig mange sånne som oss, for å si det sånn. Med høy utdanning og sånn. Og det tenker jeg er veldig greit, når en skal bo relativt tett og ha ganske mye med hverandre å gjøre.» Hun tror mange av de som bor der oppe har mange av de samme verdiene. Hun ramser opp karakteristika som; høy utdanning, god økonomi, ønske om nærhet til marka og folk som ikke er redde for å flytte til Grorud. Med disse faktorene definerer hun de som bor der som «like» og som at de «passer sammen». Denne tryggheten gjør at hun blir mindre bekymret over skolesituasjonen på Ammerud; hun tror at det sammensveisa nabolaget i Lillogrenda vil gi henne en trygghet i form av at det er mange voksne som holder øye med barna i området. Samtidig ser hun verdien i det å bo i et borettslag for barna, at det er sosialt og lett å få nye venner. Hun vokste selv opp i et hus som lå helt for seg selv uten naboer. Denne «likhetsfølelsen» som de føler i Lillogrenda skaper en trygghetsfølelse, som Gullestad (2002) sier; likhet er knyttet til *trygghet*, *fred*, *harmoni* og *ro*. Innforstått her ligger også begrepet *trivsel*.

Videre synes det sosiale miljøet på skolen å være viktig. Hvordan bedømmer foreldre barnas trivsel på skolen? Hvis barna går på skolen, vil foreldre merke om barna er glade og tilfredse

og har venner. Om de derimot ikke har begynt på skolen enda blir dette vanskelig. Flere av informantene mine har barn i barnehagen, for dem handler det mer om forventninger eller bekymringer om skole, altså på det emosjonelle plan. Tilflytterne og beboerne har stort sett positive forventninger til at barna skal begynne på skole i bydelen, selv om noen av de ytrer små bekymringer. Tre av utflytterne viser derimot klart bekymring for trivselen og skolemiljøet. Bekymringene de trekker fram går på det lave antallet norske elever og kulturelle forskjeller. Bekymringer viste seg også å være gjeldende i undersøkelsen til Ivar Morken (2010). Foreldre ved en skole med høy andel minoritetsspråklige elever viste større grad av bekymring for karakternivå. Likevel var det trivsel som betydde mest – foreldrene bekymret seg mer for barnas trivsel og sosiale tilpasning enn de gjorde for karakterene (Morken, 2010, s. 103).

For å finne ut av hvor viktig nærmiljøskole er for informantene mine, viste jeg til mediedebatten rundt bussing av elever (se for eks. Aftenposten, 2010; Christiansen, 1992; Langved & Hanssen, 2010) og spurte hva de synes om tiltaket. Marianne er en av dem som er negativ til forslaget. Hun synes man skal gå på den skolen man hører til, og sier at det handler om tilhørighet og at tilhørighet får man med venner i samme nærmiljø. Hvis problemet blir for stort, foreslår hun flytting som tiltak. Flere er enige i dette. Kristina er negativ til bussing i barneskolealder, men ser ikke noe problem med det på ungdomsskolen. Hun har selv ikke gått på skole i nærmiljøet, og føler ikke hun har tatt skade av det. Ingrid tror bussing kunne vært en løsning for å «utjevne forskjellen» mellom øst og vest. Omid er derimot svært negativ til denne tankegangen:

Nei, jeg ville ikke gjort det. Hvis du begynner med det skillet der allerede, så vil jeg tro at du vil på en måte ha «dere er dere», og «vi er oss», at du vil ha et skille mellom dem to. (...) Når du er født og oppvokst her, som mitt barn, så regner jeg med at han vil kalle seg selv norsk, og da har du problemet med hvem skal du sende hvor? Hvordan skal du fordele? Tar du det bare på grunn av hudfarge? Navnet? Ikke sant, bakgrunn. Han kommer til å snakke flytende norsk, akkurat som alle andre. Så jeg er i mot det.

Han er skeptisk til inndeling av en elevgruppe på bakgrunn av etnisk opprinnelse og tror dette vil skape enda større skiller mellom «oss» og «dem». Selve organiseringen er også problematisk for han; selv om en gutt er brun i huden og har et eksotisk navn, betyr det ikke at han ikke snakker godt norsk. De eneste gruppene han er villig til å splitte er elever som kommer fra samme land som går i samme klasse. Han forklarer dette på bakgrunn av *trygghet* i form av *likhet*: han har venner som ikke har blitt nok integrert i samfunnet fordi de bare har

vært med *sine egne*. Han tror dette kommer av at man søker *trygghet* når man er ung og begynner på skolen. Og trygghet det finner man med dem man er *lik* og med dem som snakker samme språk. På den måten kan ulike etniske grupperinger danne seg på skolen.

Av de tre som har flyttet eller skal flytte, er det bare Tinas familie som uttrykker en *opplevd* mistriivsel i nabolaget. De to andre uttrykker at de trives på Ammerud, men de *frykter* at barna ikke skal trives på skolen med en så høy andel minoritetsspråklige elever. Som man har lest mye i media; «de ville ikke ta sjansen». Selv om ikke jeg har studert skolebytte, kan Ivar Morkens (2010) undersøkelse være relevant her. Han tok for seg skolebytte og valg av ungdomsskole i Groruddalen. Skolebytte er et lite utforsket tema, Morken drar frem at en mulig forklaring fra mediediskusjonen som har med kultur og kulturforskjeller å gjøre; «at foreldre og elever ikke føler seg hjemme i det kulturelle miljøet ved bostedsskolen (Morken, 2010, s. 91).» Dette virker å være relevant i min studie.

Blant foreldrene som Morken intervjuet kom det fram at *trivsel* og *tilgjengelighet* var viktige faktorer ved en skole. At barna går på en skole i nærmiljøet hadde betydning for mange (87 prosent), og det sosiale miljøet ble tillagt stor betydning (84 prosent). Karakternivå (62 prosent) og antall elever med norsk som morsmål (57 prosent), var altså faktorer som var mindre viktige enn trivsel og nærmiljø. Informasjon og påvirkning gjennom massemedia hadde liten betydning for hvilken ungdomsskole som ble valgt. Morken konkluderer med at årsaker til skolebytte er mer sammensatt enn hva karakternivå, minoritetsandel og «white flight» kan forklare. Sosialt miljø og trivsel synes å være viktigere (Morken, 2010, s. 97, 103).

Jeg er enig med Morken i at sosialt miljø og trivsel er en viktig faktor. Likevel virker disse faktorene å være tett knyttet til antall minoritetsspråklige elever på en skole og dermed vil jeg ikke avskrive «hvit flukt». En høy andel minoritetsspråklige elever kan virke skremmende for noen og vekke bekymringer om at barna ikke får være «norske», at språket og læringsmiljøet blir dårlig og at etnisk norske barn skal bli en minoritet og dermed ikke bli en del av fellesskapet. Poenget mitt her er at alt henger sammen, det kan være problematisk, etter mitt syn, å trekke ut en faktor og la den stå som forklaring alene. I tillegg fant Morken at påvirkning gjennom massemedia hadde liten betydning, dette er motstridende til mine funn. Det er viktig å påpeke at det nå diskuteres tilfeller hvor familier flytter, eller eventuelt søker skolebytte (jamfør Morken). Som jeg har vært inne på, uttrykker også foreldre i bydelen at barna trives på skolen. Dette vil jeg diskutere nærmere i avslutningen av dette kapitlet, først vil jeg diskutere rase som grensemarkører.

6.7 Rase som grensemarkør

Jeg har allerede vist hvordan kulturforskjeller basert på etniske grupper blir brukt som grensemarkører. Videre vil jeg diskutere grundigere begrepene etnisitet og rase, og distinktere hvordan rase kan bli brukt som grensemarkør. Først vil jeg klargjøre hvordan jeg forstår og skiller disse to begrepene. «Etnisitet» viser til de kulturelle forskjellene mellom ulike grupper eller kategorier som er basert på felles avstamning. På den måten er etnisitet noe relasjonelt og ikke en egenskap ved en gruppe (Barth, 1969; Eriksen, 2010a). For å kunne snakke om etnisitet må grupper minimum ha en form for kontakt med hverandre, og gruppene må anerkjenne forskjellige kulturelle trekk ved hverandre. Hvis ikke denne kontakten oppstår kan man ikke snakke om etnisitet, på grunn av det relasjonelle prinsippet (Barth, 1969, s. 15–16; Eriksen, 2010a, s. 16). Denne tankegangen har sitt opphav i Barth som allerede i 1969 hevdet at det nettopp er *grensene* som folk trekker som definerer etniske grupper, og ikke selve «kulturen» (Barth, 1969). Det vil si at når mine informanter trekker etniske grenser, så går dette hovedsakelig på (ideer om) kulturelle forskjeller.

Hvis de derimot bruker «rase» som grensemarkør, trekker de på mer observerbare fenotypiske forskjellene som hudfarge, hårfarge eller klesdrakt. Selv om menneskeheten nå ikke deles inn i raser, kan likevel ideen om «raseforskjeller» påvirke menneskers handlinger. Eriksen (2010a, s. 8–9) argumenterer for at rase og etnisitet bør være to adskilte konsepter, men ser likevel på dem som beslektede og delvis overlappende. Det er mulig å skifte etnisk gruppetilhørighet, men det er vanskeligere å endre på hudfarge. I tillegg hevder Eriksen i en annen publikasjon at: «Hudfarge (rase) er åpenbart en viktig, og ofte undervurdert, faktor i ekskluderings- og inkluderingsprosesser» (Eriksen, 2010b, s. 180). Hovedpoenget her er at kategorien «rase» fanger opp noe «etnisitet» ikke gjør, nemlig hudfarge som grensemarkør.

I samtale med mine informanter ble det mest snakk om kulturelle forskjeller. Likevel viste det seg at grenser også ble trukket på bakgrunn av observerbare forskjeller. I samtale med Jorid om elevsammensetningen på Ammerud skole sier hun: «Vi ser jo på klassebildene hvem som ser norske ut og ikke, og da er de lyshårete definitivt i mindretall. Men jeg merker ikke at det er et problem på skolen i det hele tatt.» Videre trekker hun på språk og kulturforskjeller, men det er underliggende her at, for henne, blir «norsk» sidestilt med å være «lys». Et annet eksempel fra media, er Bjerke videregående skole som ønsket å dele klassene inn i «hvite» og «brune» klasser. Dette vakte internasjonal oppsikt. Målet var å beholde de «hvite» elevene på

skolen (Fladberg mfl., 2011). Her bruker altså rektor og skolen hudfarge som grensemarkør – det vil si en rasebasert grense.

Dette kan ses i sammenheng med Gullestads (2002) poeng om «hvithet»: Før den «nye innvandringen» (fra 1967) slo til for fullt ble ikke «hvithet» sett på som et sentralt element for å være norsk, men det har blitt det nå. «Hvithet» har blitt en underforstått faktor i det å være norsk, mens «fargede nordmenn» blir sett på som en avvikelse fra normen. Hudfarge kan på den måten bli en pekepinn på hvor «like» eller hvor «annerledes/forskjellig» mennesker er. Dette samsvarer med Barths (1969) relasjonelle prinsipp; for å kunne snakke om raseforskjeller måtte de «brune/mørke» være tilstede som en motsetning til de «hvite». Jeg har hørt flere bekymringer fra informanter om kulturelle forskjeller, likevel kan det tenkes at de i hverdagen bruker hudfarge som grensemarkør fordi dette er en mer synlig forskjell enn kulturelle forskjeller. Kanskje et klassebilde med mange «brune» barn kan virke alarmerende for noen og føre til bekymringer for språkutvikling og andre kulturelle forskjeller.

I noen tilfeller kan det være vanskelig å vite akkurat hvilke markører informantene trekker på. Som nevnt tidligere, var det eneste negative for Tina med Ammerud skole at det var få «norske» elever. Det er vanskelig å vite akkurat hva hun legger i dette, om det er basert på ideen om «kulturforskjeller», «raseforskjeller» eller «nasjonalitet», men det relevante her er at Tina trekker grenser og er tydelig på at noen er del av hennes «gruppe», mens «de ikke-norske» ikke er det. Hun trekker altså kategorier basert på et snevert «vi» og et «stort dem», der adgang til «det forestilte nasjonale fellesskapet» er meget vanskelig. Ingrid er av samme oppfatning, hun har hørt at det er 90 prosent minoritetsspråklige elever på Ammerud skole og vil derfor ikke at sønnen hennes skal gå der. Hun sier hun ønsker en bedre miks, med verken overvekt av det ene eller det andre. Likevel skal de flytte til et område med en overvekt av etnisk norske.

Det eksisterer altså en *stor fortelling* om at få «norske» ikke er bra for verken skole eller nabolag. Selv om det virker som det er enighet om at et flerkulturelt nabolag er bra, så bør det fremdeles være en «hvit majoritet». Dette fant også Charles (2005, s. 47) i sine studer av nabolag i USA: for hvite¹² betyr et rasemessig integrert nabolag et nabolag som likevel har en majoritet av hvite, det vil si at andel svarte ikke må bli for høy. Uten å trekke paralleller til amerikansk forskning, så er det uansett interessant å se at det der eksisterer en oppfatning

¹²¹² Jeg bruker begrepene "hvite" og "ikke hvite" for å være så nærme som mulig i begrepsbruk som forskningen i USA, som bruker *whites* og *nonwhites*.

blant hvite om at en betydelig andel hvite i et nabolag vil føre til en bekvemmelighet (*comfort*) hva angår det man kjenner og føler en fortrolighet til, samtidig som det vil gi en buffer mot potensiell fiendtlighet (Charles, 2005, s. 47). Bekvemmelighet er synonym til trivsel og harmoni. I tillegg skaper det man kjenner og er fortrolig til en følelse av trygghet. På denne måten samsvarer teoriene til Charles og Gullestad.

I samtale med Camilla finner jeg en interessant motsigelse som kan belyse en antagelse jeg har om at rase eller etnisitet utgjør en forskjell for Camilla. Om skolemiljøet på Ammerud sier hun:

For hvis det er mange av, det må jo være mange av innvandrerbarna som sliter da, som kanskje sliter med det norske samfunnet kontra hvordan de har det hjemme med sine foreldre og så videre. At det blir på en måte mange utfordringer for dem som kan gjøre at man kanskje havner i sånne gjenger og alt mulig sånn.

Hun har en forestilling om at innvandrerbarn sliter mer enn etnisk norske og derfor ofte havner i gjenger. Dette vil hun gjerne unngå. Senere i intervjuet kommer det riktignok frem at det sosiale miljøet på skolen på Kolbotn også har vært preget av ungdomsgjenger. Dette virker det dog ikke som hun bryr seg så mye om; «Men sånn er det vel, hvert fall når man kommer på ungdomsskolen og blir litt større, så man må jo bare håpe at det blir så bra det kan være når de begynner på ungdomsskolen». Det virker som om gjenger bestående av ungdommer med innvandrerbakgrunn bekymrer henne mer enn «hvite» eller «norske» gjenger. Nå er det ikke gitt at disse gjengene hun refererer til på Kolbotn er «hvite», men andelen minoritetsspråklige elever på skolen hun snakker om er betydelig lavere enn de i bydel Grorud.

6.7.1 «Jeg er ikke rasist, altså!»

Rase og rasisme er beslektede tema. Ordene rasisme og rasist blir sett på som skjellsord. Dette kommer av tidligere historiske begivenheter som Holocaust, den amerikanske borgerrettsbevegelsen og kampen mot apartheid i Sør-Afrika (Gullestad, 2002, s. 143). Joron Pihl (2000) hevder at begrepet rasisme benyttes mindre for å betegne bestemte sosiale praksiser enn hva det ble gjort før, og det til tross for at det ikke synes å ha blitt mindre rasisme i Norge og Norden. Hun tror dette kommer av en teoretisk uenighet om hvordan begrepet skal brukes og forstås. Jeg vil ikke gå inn i en teoretisk diskusjon av begrepet her, men vise til Lien (1997, s. 20) som bruker Miles sin definisjon på rasisme: Miles skiller mellom rasisme og rasialisering. Rasialisering er noe alle gjør ved at vi registrerer forskjeller

mellom for eksempel sort og hvit hudfarge, uten å tillegge positive eller negative kjennetegn. Med en gang man begynner å tillegge ufordelaktige kjennetegn i registreringer av forskjeller, danner man et negativt bilde som kan føre til ekskludering. Dette kaller Miles for rasisme. Flere snakker nå om den «den nye rasismen» som går på kulturforskjeller istedenfor arvede egenskaper. Hensikten er likevel den samme: å rettferdiggjøre at grupper i samfunnet blir hierarkisk ordnet (Eriksen, 2010a, s. 7).

Pihl (2000) hevder at vi som samfunnsforskere har et ansvar fordi vi setter virkeligheten «på begrep» og er derfor indirekte ansvarlige for hvordan samfunnsmessige fenomener forklares og forstås. I analysen av rasisme som sosialt fenomen spiller altså forskningen en nøkkelrolle. Hvis rasistiske ytringer og handlinger forekommer uten at de blir identifisert som sådan i samtiden, kan man si at rommet for rasistisk praksis er utvidet (Pihl, 2000, s. 229). Jeg skal ikke prøve å identifisere rasisme i min oppgave, men vise hvordan noen av informantene mine forholder seg til rasisme.

To av informantene mine er redde for at jeg skal oppfatte dem som rasistiske og påpeker for meg at «jeg er ikke rasist, altså». Ved en slik påpekning virker det som at de føler de har en grunn for å motbevise akkurat dette. Man anerkjenner at det eksisterer en mulighet for å kunne bli stemplet rasistisk (Wetherell & Potter, 1992, s. 211–212). Om ikke så er tilfelle, kan det være at informantene har erfart at personer som er innvandrerkritiske kan bli oppfattet som rasistiske, og at de vil unngå dette stempelet (Brox, 1991).

I det Camilla forklarer meg noen av grunnene for at de flyttet, sier hun:

Vi tenkte at kanskje det er finere for våre barn, hvis man har anledning, for på Ammerud skole er det jo nesten 80 prosent, ja... [tenkepause] Sånn at... Vi synes det var fint da, uten at jeg er noe *rasistisk* på noen som helst måte! Det er sånn, i det man sier det, så kan det jo tolkes på mange måter. Det begynner jo barn som ikke snakker norsk i første klasse og det går jo utover de andre.

Camilla blir nølende, og det virker som hun er i konflikt med seg selv mens hun prater. Hun har problemer med å formulere seg og hever stemmen litt i det hun påpeker at hun hvert fall ikke er rasist. Mens hun snakker reflekterer hun over at det kan høres ut som, eller tolkes som, at hun har rasistiske tanker. Hun er ikke alene om å bli usikker på formuleringene sine i samtale om dette sensitive temaet. Det ble også Ingrid da hun skulle forklare meg problemet med en etnisk skjev fordeling i elevmassen:

Problemet er jo, synes jeg da, at det er ikke sånn samfunnet er, samfunnet er, for meg da, noen hvite, noen gule, noen rosa, noen mørke, noen ditt og noen datt og her er det veldig sentrert mennesker med innvandrerbakgrunn. Og det er ikke, jeg er absolutt ikke *rasist* i det hele tatt! Så kanskje nærmere tvert i mot!

Ingrid hever også stemmen sin i det hun sier hun ikke er rasist, i tillegg forteller hun meg at hun har mange venner som ikke er etnisk norske. På denne måten forsøker hun å legitimere sine kritiske bemerkninger rundt dette temaet (Wetherell & Potter, 1992, s. 77). Videre kan frykten for å bli stemplet som rasistisk gjøre at informantene underkommuniserer «innvandrangsten». Jeg forsøker ikke å hevde det motsatte, at de er rasistiske, men det synes som kulturforskjeller er problematisk for dem. De aller færreste har som intensjon å være rasist, men det betyr ikke at rasialisering og kulturforskjellstenkning ikke er tilstedeværende (Gullestad, 2002, s. 171). Samtidig så trenger ikke en person å ha hatefulle følelser eller se på seg selv som en rasist, for å gi uttrykk for brokker av rasistiske forestillinger. Hat og forakt trenger ikke bety det samme som utestengning eller underordning. Vennlighet trenger heller ikke på andre siden å bety inklusjon og likeverd. Man kan ekskludere på en høflig måte og inkludere på en brysk og aggressiv måte (Gullestad, 2002, s. 157).

6.8 «Det er fint nå, men hvis barnet mitt blir det eneste etnisk norske igjen...»

Jeg har vært inne på foreldres *bekymring* tidligere. Det viser seg at flere foreldre uttrykker at de og familien trives på Ammerud, *men* at det ligger en viss bekymring rundt den demografiske utviklingen i Groruddalen. Det er ingen som vil at sitt barn skal bli en minoritet i klassen – her oftest nevnt som *eneste* etnisk norske elev. Jeg tror *den store fortellingen* i media spiller en viktig rolle i å opprettholde foreldres bekymringer ved å skrive om «ghettoskoler» og «hvit flukt». Som nevnt tidligere, preger denne fortellingen informantene på ulike måter. Mesteparten sier at de er klar over og anerkjenner at det kan være problemer knyttet til en stor andel minoritetsspråklige elever, likevel er det viktigste at barna trives.

Rektor og sosiallærer på Ammerud skole er meget opptatt av trivsel. De har begge vært ansatte i lang tid og er positive i sin framstilling av Ammerud skole. De sier at det var mer uro og bråk da Ammerud var en «ny drabantby», det er mye roligere nå. En av grunnene de trekker fram er nybygg av eneboliger og rekkehus som gjør elevmassen mer variert. De opplever et sterkt foreldreengasjement, også blant dem med innvandrerbakgrunn. Skolebytte

har de hatt lite av, men de kan ikke si noe om familier som flytter før barna begynner på skolen, som var tilfellet for Tina og familien. Det mest interessante som kommer fram i samtale med rektor og sosiallærer er hvordan de definerer en minoritetsspråklig elev: «når en av de foresatte har røtter i et annet land som er ikke-nordisk». Denne definisjonen har stor betydning for foreldrenes grensetrekkinger mellom «oss» og «de andre». En elev med norsk mor og serbisk far kan være like «norsk» som andre elever med to norskfødte foreldre. Hvis dette er tilfellet for mange av de «minoritetsspråklige elevene» på Ammerud skole, forsvinner argumentasjonen om at en høy andel minoritetsspråklige elever er negativt for språkutviklingen. Dette definisjonsspørsmålet påvirker altså i stor grad hvordan foreldre vil vurdere skoleforhold.

Marianne er fornøyd med Nordtvet skole og har ingenting å utsette på elevsammensetningen der. Likevel sier hun at hun ser problemet hvis det er slik at ditt barn er det eneste etnisk norske, og refererer til mediasaken på Rommen skole. Hun sier videre at det er skolens ansvar å følge opp, så eleven ikke blir holdt utenfor. Hun synes en god blanding er det beste. «Men jeg tror nok jeg hadde kjent litt på den jeg også, for å integrere seg da er ikke så lett, det blir på en måte motsatt vei».

Julie har ikke noe problem med andelen minoritetsspråklige på skolene i bydelen, «for det er faktisk sånn samfunnet vårt er». Hun synes det hadde blitt voldsomt om barnet hennes var den eneste etnisk norske i klassen. Da jeg spør om hun ville vurdert skolebytte da, svarer hun følgende:

Jeg ville hvert fall satt spørsmål ved hva slags ressurser man fant på skolen. Altså, hva gjør man for at mitt norske barn skal få like god opplæring som kanskje de som ikke kan norsk så godt. (...) Jeg tror det er veldig viktig at hvis barn skal lære, så må de være interesserte og da må ingen kjede seg. (...) Men jeg velger å tro at det sitter veldig langt inni meg å ta et barn ut av skolen med den begrunnelsen alene. Det er vanskelig å si da, det er noen år fram i tid. (...) Men at jeg kommer til å stå litt på barrikaden og kreve litt, det er greit. For det vil jo da gagne dem som kommer siden også, og det er ikke å flykte fra et problem. Man skal kanskje ikke kalle det et problem, man skal heller kanskje kalle det en utfordring.

Dette viser Julies tanker rundt hennes strategi, hun er bestemt på at hun ikke vil flytte fra Groruddalen, men prøve å ta tak i utfordringene. Dette leder meg over på neste underkapittel, som kort skal diskutere ulike former for strategier.

6.9 Strategier

Gullestad (2002) hevder at den likhetstanken som preger Norge gjør at forskjellighet ofte blir oppfattet som et problem, og forskjell ses gjerne på som en mangel. Hvis forskjellene oppleves som *for store*, kan det hende at man velger å unngå hverandre. Hvis det ikke går, velger man kanskje å flytte. Man kan skjule forskjeller på to måter; de kan tones ned mellom dem som oppfattes som like, eller man kan unngå dem som oppfattes som *for forskjellige*. Disse strategiene fører til at de sosiale skillelinjene blir mer utydelige, selv om forskjellene mellom levesett vedvarer. Gullestad (2002) hevder at dette er noe av grunnen til at begrepet sosial klasse oppleves som mindre viktig for samfunnsforståelsen i dag. Skillelinjene mellom «oss» og «de andre» har imidlertid blitt mer tydelige og bastante, også blant mine informanter. En annen grunn er den demografiske endringen i Oslo de siste tiårene (se kapittel 3 og 4), som har ført til oppfatninger om at byen nå deles ved hjelp av etniske skillelinjer og ikke sosial klasse (se f.eks Blom, 2012). Denne likhetstankegangen preger hvordan mennesker i Norge forestiller seg det nasjonale fellesskapet og setter grenser for de som oppfattes å ikke «høre til» (Gullestad, 2002, s. 80).

Hvis man opplever noen som ulike, er unngåelse en strategi. Avstandsskaping kan man gjøre ved hjelp av det Gullestad (2002) kaller symbolske gjerder, som fordrer en høflig avvisning og på den måten kan man skjule disse symbolske gjerdene. De symbolske gjerdene er paralleller til de symbolske grensene til Lamont og Molnár(2002; 1992). Jeg forholder meg mest til begrepet grenser, men i diskusjonen om avstandsskaping kan gjerder fungere bedre som en metafor; at informantene setter opp gjerder rundt seg. En person kan altså avgrense seg fra uønskede samværs partnere uten verken å avvise dem direkte (Gullestad, 1992, s. 122–123). Dette er sammenfallende med teorien om «unngåelse» («avoidance»), at man lar vær å flytte til eller vurdere et område på grunn av uønskede samværs partnere. Dette kan synes å være et gjeldende fenomen i Oslo¹³. Personer som bor i Oslo vest kan eksempelvis «sette opp» symbolske gjerder mellom seg selv og mennesker i Oslo øst som de ser på som ulike, uten å måtte avvise dem i direkte forstand. De gjør seg *utilgjengelige* for dem som betraktes som ulike.

Det samme gjelder for «hvit flukt», man kan flytte, som Tina, og «sette opp» symbolske grenser og ikke lenger forholde seg til dem som oppfattes som ulike. Dette er ulike strategier

¹³ Jeg har ikke data på dette selv, men Sundell (2008) fant tendenser til dette i sin oppgave, og Bråmås (2006) fant dette som mest forklarende i Sverige.

som brukes i samfunnet. Lignende strategier kan også forekomme lokalt, innad i bydel Grorud. Jorid og Stine er eksempler her, de kan «sette opp» symbolske grenser mellom seg selv og eneboligområdet og «de andre» og blokkbebyggelsen. Det samme kan barna deres gjøre ved å gjøre seg utilgjengelige for dem i klassen de opplever som for forskjellige. For å bruke Jorids ord; «de som har for sterk fremmedkultur». Gullestad påpeker at de symbolske gjerdene ikke skapes for å stenge noen ute, men for å beskytte og ta vare på sosial identitet, som er definert innenfor en referansegruppe. I tillegg trenger ikke disse prosessene å foregå bevisst, de symbolske gjerdene kan «settes opp» ubevisst og indirekte (Gullestad, 1992, s. 123).

Unngåelse som strategi er knyttet til verdibegrepene uavhengighet og selvkontroll, fordi opprettholdelse av utilgjengelighet er en måte å ha kontroll over livet på. Det er en kjensgjerning at nordmenn er glade i «fred og ro» og unngår helst åpne konflikter (Gullestad, 1992, s. 123–124). Dette kan være gjeldende for Tina og hennes familie, de valgte heller å flytte enn å inngå i kulturelle konflikter med naboene. På grunn av likhetstankegangen og andre kulturelle verdier hevder Gullestad at det kan være spesielt problematisk å forholde seg til ukjente mennesker i flytende sosiale omgivelser med få felles regler (1992, s. 124).

6.10 «Flykter» barnefamilie?

«'Hvit flukt' er et helt reelt fenomen, som Dagsavisen og andre medier har omtalt en rekke ganger tidligere (Hanssen, 2011b).»

«Hvit flukt og hvit unngåelse av Groruddalen bidrar til økt etnisk segregering. Flyttestrømmene må snus, mener forsker Susanne Søholt» (Therkelsen, 2010b).

Dette er typiske utsagn man kan lese i avisen. Er det noen av mine «hvite» informanter som har «flyktet» fra bydel Grorud? Hvilke motiver ligger i så fall bak? Og hvordan forholder informantene sine seg til begrepet, er det reelt å snakke om en «hvit flukt» fra Groruddalen i dag?

«Hvit flukt» kommer fra det amerikanske begrepet «*White flight*», en teori som sier at «hvite» flykter fra et nabolag når andelen «svarte» blir *for høy* (se for eks Frey, 1979; Galster, 1990; Kruse, 2007; Krysan, 2002; Quillian, 2002), ofte omtalt som et «tipping point» (Goering, 1978; Schelling, 1973). Akkurat når dette punktet inntreffer virker å være kontekstbasert, selv om flere forskere har forsøkt å finne det eksakte nivået. «White avoidance» (hvit unngåelse)

er et tilsvarende begrep som beskriver «hvites» unngåelse av «svarte» nabolag (Bråmås, 2006, s. 1127–1128). Den amerikanske konteksten er relativt annerledes enn den norske, noe som kan gjøre det vanskelig å sammenligne. Likevel viser det seg at begrepene har fått innpass i det norske samfunn, media bruker dem flittig og Sundell (2008) har forsket på fenomenet i Oslo.

Sundell (2008, s. 91–92) fant at «norske husholdninger har klart høyere fraflytting fra skolekretser med høye minoritetsandeler enn ikke-vestlige husholdninger». I tillegg viste det seg å være svak tilflytting blant norske barnefamilier til områder hvor andel minoritetsspråklige er over 20 prosent. Da hun testet sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og minoritetsspråklig andel, viste det seg at sosioøkonomisk bakgrunn bare i en viss grad kan forklare ulikheter i flyttemønster mellom norske husholdninger og ikke-vestlige husholdninger (Sundell, 2008, s. 91–96). Begrepene har også vært forsket på i Europa, for eksempel har Bråmås (2006) funnet at «hvit unngåelse» er mer dekkende enn «hvit flukt» for å beskrive produksjon og reproduksjon av innvandrertette områder i Sverige.

«Hvit flukt» handler om at andelen av «de andres» tilstedeværelse blir for høy som fører til at noen velger å flytte fra området til et «hvitere område». Et av temaene i intervjuguiden har vært «hvit flukt» og skolebytte. Det viser seg at dette er kjente fenomener for alle, flere virker også engasjerte når vi diskuterer temaene. Omid begynner å snakke om temaet før jeg i det hele tatt tar det opp: «jeg er ikke så opptatt av, jeg vet er mange som flytter eller tar barna sine ut av skolen i bestemte bydeler, og at det hvis det er altfor mange med utenlandsk bakgrunn så er ikke det bra. Jeg er uenig, jeg kunne fint sendt barnet mitt på Hersleb skole.» Han har flere etnisk norske venner som har flyttet fra innvandrertette bydeler for at barna ikke skal bli påvirket av det miljøet de bor i. Selv om han kan se at læringen kanskje kan gå saktere i en klasse med en høy andel innvandrere, så ville han ikke flyttet selv. Det at det blir verre hvis alle flytter, er det flere som påpeker. Det viser seg også at flere ville satt spørsmålsteget til ressurser i skolen, enn å søke skolebytte eller flytte. Som Stine sier; andelen minoritetsspråklige elever tilsier ikke automatisk at skolen er dårlig eller at elevene gjør det dårligere. Julie beskriver den «hvite flukten» på følgende måte:

Ja, jeg tenker at det er litt det og kanskje spesielt fra Groruddalen og ut mot Nittedal. Eller det er der jeg har hørt at flere velger å flytte. Man har kanskje ikke har råd til å flytte på andre siden av Oslo og da velger man heller å flytte ut av Oslo. Jeg synes det er veldig synd, for jeg synes det blir å flykte fra, som sagt igjen, problemene. Også tenker jeg som så at det tar ikke så veldig lang tid så flytter de som ikke er etnisk

norske etter. De flytter utover til Nittedal de også. Så de biter seg selv i halen ved å flykte utover der. Jeg tror du må langt, hvis du absolutt ikke tåler det.

Julie kommenterer hvordan hun tror utviklingen i Oslo og omegn vil forløpe seg. Christine synes det å flytte eller «flykte» blir for lett, fordi man flytter fra problemet, istedenfor å prøve å løse det. I tillegg legger hun ansvaret på politikerne og ikke beboerne, at det er deres oppgave å gjøre stedet attraktivt for alle. Likevel kan jeg skimte en motsigelse i utsagnene hennes. Hun har ikke lyst til å bli boende på Grorud og få barn der, fordi hun selv hadde så fin barndom og ønsker at barna hennes skal få den samme. Men hun tror ikke det er mulig i dag, fordi Grorud ikke er det det engang var. Og et annet sted i samtalen forteller hun meg at det eneste som er forandret i bydelen er befolkningssammensetningen. Dette er motsigelser som kan tyde på at hun – selv om hun karakteriserer «hvit flukt» for lett – kan bli en del av dette mønsteret. Likevel er det for tidlig og umulig for meg å fastslå noe konkret rundt dette, ettersom hun ikke er i den situasjonen nå. Dette er tegn på at informantene er opptatt av selvrepresentasjon i intervjuene, flere kan synes det er «politisk ukorrekt» å hevde at man vil flytte på grunn av andelen personer med innvandrerbakgrunn.

Noen av mine informanter erkjenner, i ulik grad, at de er en del av denne «hvite flukten». Dette ser jeg på som interessante funn, derfor vil jeg vie litt plass til sitater som belyser dette. Ingrid svarer følgende når jeg spør om antall minoritetsspråklige elever er noe av grunnen til at de skal flytte:

Den største grunnen til at vi flytter til Kolbotn er jo at Kim er derfra, men jeg er litt sånn der, hva skal jeg si, at jeg er litt sånn foregangskvinne for Groruddalen, synes jeg det er litt synd at jeg også blir med på *den bølgen* og blir med på å gjøre den forskjellen enda større da. Men jeg føler ikke at man har så mye valg som enkeltperson da, i den endringen der. Fordi man ønsker jo det beste for barna sine, sånn er det bare. Og når det er så stor forskjell som det er i dag, så har man ikke noe annet valg enn å bli med på sånn det er da. Jeg skulle gjerne ønske at jeg hadde sluppet å si det, men da ville jeg jugd egentlig.

Det media kaller «hvit flukt» kaller hun en *bølge*. Hun føler ikke at hun har noe annet valg å bli med på den. Hun mener det er en stor forskjell i dag, jeg regner med at hun refererer til ulike skoler i Oslo. For henne er ikke en skole i bydel Grorud «det beste» for hennes barn. Tina drar inn «hvit flukt» i sine flytteforklaringer, uten at jeg har spurt om det direkte: «Mye som spilte inn, da. Men det er litt sånn flukt fra Groruddalen, som mange gjør. Og det er jo synd at det er sånn og... Jeg må jo si det, men». Hun innrømmer at hun kjenner seg igjen i det som står om hvit flukt i avisen:

Jeg får nesten dårlig samvittighet for det da. Det er ikke sånn man egentlig vil tenke, men, man føler det veldig på den kulturkrasjen, synes jeg. Veldig mye! Mange tilpasser seg jo miljøet veldig bra som kommer flyttende til Norge, men veldig mange gjør ikke det, da.

I tillegg viser det seg at kultur betyr mer for Tina enn hun kanskje i utgangspunktet hadde sett for seg, i det jeg spør om hva som er problemet med en slik trend som «hvit flukt» indikerer:

[Det blir ikke noe bedre av] at alle de etnisk norske skal flytte. Da vil det jo bli et sånt samfunn da, hvor det er forskjeller. Så det er klart det er vår egen feil, oss etnisk norske, at vi flytter et annet sted. Da blir det sånn da. Altså, vi gjør jo det samme, at vi vil bo sammen med «våre egne», sånn type holdning, da. Det er jo dumt. Det skulle vært mye mer på landsbasis, en fordeling av alle dem som kommer flyttende hit. En mer miks over alt, det hadde vært så mye mer *harmonisk* ser jeg for meg! Litt hyggeligere for alle. At noen områder skal slippe og bare bli den kulturen og den kulturen og... Jeg merker det blir mye kultur med tanke på at vi har flytta og sånn, at det blir mye prat om det. Det er rart å tenke på nå, når man setter seg ned og prater om det, at det har så mye å si egentlig. Det er litt skummelt. At man er så opptatt av det. Jeg liker egentlig ikke det. At jeg tenker så mye på det. Jeg synes ikke det er så hyggelig.

Tidligere i intervjuet har hun «lagt det på innvandrerne», at det er «dem» som må tilpasse seg «oss». Her erkjenner hun at det er «vår» egen feil også, som – i likhet med innvandrere – liker å være i nærheten av «sine egne». Hun bruker ordet «harmoni» som er et av de kulturelle verdibegrepene til Gullestad (2002) som er tett knyttet til «likhet». «Likhet» skaper «harmoni», «ulikhet» skaper «krasj», for å bruke Tinns egne ord. Camilla, som var den første av de to venninnene som flyttet til Kolbotn, identifiserer seg også med «den hvite flukten». I det jeg spør henne om dette, nøler hun først og svarer egentlig ikke, før hun legger til at: «men ja, jo, akkurat det med skolebytte og sånn, så gjør jeg jo det». Camilla vegrer seg mer for å innrømme eller erkjenne sine flyttemotiv, mens Tina er mer åpen og reflekterer over det hun sier underveis.

Som man kan lese av informantutsagnene over er begrepet «hvit flukt» levende og tilstede, det er noe som blir snakket om, tatt avstand fra, eller noe man kjenner seg igjen i. Noen har diskutert hvorvidt begrepet gjør seg gjeldende i Norge. Vassenden (2007) mener at «hvit» indikerer en inndeling basert på hudfarge og i den forstand rase, og det er ikke bare hvite som flytter ut av innvandrertette områder. «Man trenger ikke være 'hvit' for å søke seg til 'hvitere' boområder (Morken, 2010, s. 92).» I tillegg mener Morken at en overdreven fokusering på etnisitet kan overskygge andre mulige forklaringer, som sosial klasse (Morken, 2010, s. 92). Jeg er enig i at man ikke trenger å være hvit for å flykte, og at andre med minoritetsspråklig bakgrunn også flytter på seg. Men det trenger ikke bety at begrepet er noe

mindre gjeldende av den grunn. Vassenden mener at «flukt» refererer til en hurtig bevegelse og at det heller ikke blir riktig begrep å bruke, ut ifra tall fra SSB eller fra sine intervjuer. Å flytte er i seg selv er ikke en hurtig prosess, det krever planlegging og tid. På den måten kan jeg være enig i at det på individnivå er problematisk å kalle det en flukt. Likevel vil jeg ikke avskrive begrepet. Man kan nemlig se en trend i flyttemønstrene som påviser en relativt hurtig demografisk forandring i Groruddalen. Fra slutten av 1990-tallet kan man se at mange - størst andel uten innvandrerbakgrunn - flytter til Akershus, mens Oslo og Groruddalen har et overskudd av innvandrere (Utviklings- og kompetanseetaten, 2011, s. 28). I tillegg var det langt flere etnisk norske som flyttet ut av, enn inn, i Groruddalen og Oslo som helhet mellom 2002 og 2008, mens det var en økning i antall personer med «ikke-vestlig» bakgrunn, samt fra Øst-Europa (Barlindhaug, 2010). På den måten går det an å snakke om en demografisk utskiftning på makroplan, som igjen, til en viss grad, legitimerer bruken av begrepet «hvit flukt» fra Groruddalen.

Hovedproblemet med «hvit flukt» og debatten rundt dette fenomenet, er at det er vanskelig å avdekke alle motivene for flytting, og det er i tillegg vanskelig å si hva som veier tyngst. Når en familie velger å flytte, er ofte bildet mer sammensatt enn at kun én årsak gir hele forklaringen. Med utgangspunkt i de tre informantene som kjente seg igjen i fenomenet, så vil jeg hevde at det var tilstedeværelsen av «de andre» som føltes for stor eller for nærme på kroppen som var hovedgrunnen til at de valgte å flytte, eller skal flytte. Likevel er det vanskelig å fastslå om dette var den primære eller den utløsende årsaken. Det kan tenkes at familiene hadde flyttet uansett. utfordringen her er at jeg ikke kan «ta bort» andelen minoritetsspråklige i bydelen og sjekket utfallet. Jeg konkluderer med at jeg ser tendenser til «hvit flukt» blant noen av informantene mine. Om man vil kalle det en «hvit flukt» eller ikke, er ikke det mest vesentlige, prosessene og utfallet er det samme uansett merkelapp; Oslo og Osloregionen blir stadig mer delt.

6.11 Oppsummerende diskusjon

Jeg vil avslutte dette kapitlet jeg begynte det, nemlig med de økonomiske faktorene. Hadde tilflytter Stine, beboer Jorid og fraflytter Tina fått velge fritt i Oslo hadde alle bodd på Grefsen/Kjelsås. Men det var det ingen av de som hadde råd til. Tina beskriver Grefsen/Kjelsås som det perfekte stedet: ”Men det er liksom helt perfekt der, det er jo kjempesentralt og rett ut i Lillomarka og du har jo alt du trenger! Men så fant vi det her da, og jeg føler litt at Kolbotn har samme typer mennesker kanskje, som Grefsen/Kjelsås.”

Markørene *kjempesentralt, rett ut i Lillomarka og har alt man trenger*, kan også brukes for å beskrive Ammerud. Det som skiller områdene for henne er menneskene som bor der, de er *like* på Grefsen/Kjelsås og Kolbotn, men ikke på Ammerud. Ut i fra analysen i dette kapitlet synes det uproblematisk å hevde hva hun legger i like: «oss nordmenn» med *våre* kulturelle verdier, språk og levemåte. Andelen av «de andre» med tilhørende kulturelle forskjeller førte til at hun ikke lenger følte seg hjemme. Hun «passet ikke inn», fordi kulturkrasjer skapte en *uro og bekymring*. I motsetning til Kolbotn, som hun omtaler som et sted hvor hun «passer»: «Så jeg får vel si her altså, føler meg veldig hjemme her. *Passer her.*»

Stine og mannen drømte om Grefsen/Kjelsås, lette på Oppsal og Hellerud, men endte opp på Ammerud. Hun virker i utgangspunktet positiv til en flerkulturell skole, hun vil hvert fall ikke bo på vestkanten. Det karakteriserer hun som *verre*. Stine er opptatt av sosioøkonomisk bakgrunn og at de andre foreldrene på skolen er like opptatt av utdanning som det de er. Så lenge elevgruppa ikke består hovedsakelig av én etnisk gruppe, tror hun ikke andelen med innvandrerbakgrunn i seg selv er noe negativt. Likevel erkjenner hun at det kan eksistere utfordringer hvis mange barn og voksne ikke snakker bra norsk. Hun fremstår i første øyekast som selvsikker, men ved nærmere gjennomlesing kan jeg skimte tegn til bekymring for utviklingen i bydelen. Hun skulle som sagt i utgangspunktet ønske at befolkningssammensetningen var mer blanda, men «det hvite rekkehusprosjektet» gir henne en *trygghet* i at de som bor der er like og at dette vil gjenspeile seg i skolen. Hun trekker grenser mellom øvre og nedre Ammerud: «vi» her i Lillogrenda er like og tenker likt, «de andre» som bor «nedi gropa» (hennes ord) har kanskje andre tanker og meninger om for eksempel utdanning og barneoppdragelse.

Jorid bor også på øvre Ammerud, så i motsetning til Tina har de kanskje ikke følt på kulturforskjellene på samme måte. Tina bodde i en av høyblokkene som er en del av Nordens største borettslag (Brattbakk mfl., 2006) som hun beskriver som et nabolag bestående av veldig mange mennesker, hvor store deler av beboerne har innvandrerbakgrunn. Det er ikke bare fortellinger som kan skape en uro og usikkerhet, men også selvpoplevde hendelser. For Tina er det spesielt én etnisk gruppe hun har opplevd negativ erfaring med:

Jeg synes det er forskjell på hvor folk er fra også (...) Sånn som jeg synes i det området vi bodde i på Ammerud, så var det, altså, jeg gidder ikke legge skjul på det, men de fra Somalia, jeg vet ikke hvorfor de skulle være noe verre enn andre, men jeg synes de er mye mer uhøflige! Og ja, jeg vet ikke, mye mindre hensynfulle enn andre. [Jeg merka] det i butikker og på sentre og sånn, de skulle dytte seg fram og det var en

litt utpreget annen kultur. Av en eller annen grunn, det er litt merkelig, jeg har ikke helt fått tak på hvorfor én gruppe skal være annerledes. Guttene er litt sånn oppfarende.

Her opererer hun med symbolske etniske hierarkier, hvor somaliere ligger under andre innvandrergupper. Hun tillegger én gruppe negative kjennetegn, og ser dermed på de som *verre* enn andre etniske grupper. I følge Lamont (1992) kan man si hun trekker en moralsk symbolsk grense mellom somaliere og andre, hvor somaliere har lavere moral enn andre mennesker.

Jorid var den eneste av informantene som faktisk sjekket skolen tilknyttet det området de planla å flytte til. Hun fikk hentet inn en nærmiljørapport fra politiet, hvor en kamerat av mannen hennes jobber. Dette gjorde de i forkant for å forhøre seg om Ammerud var et bra sted å vokse opp for barnas del. Hvis det viste seg at det ikke fungerte, skulle de flytte igjen. På den måten var det ikke utslagsgivende for selve kjøpet av bolig, men for om de skulle *bli* på Ammerud eller flytte. Hun forteller at hvis datteren hennes ikke hadde trivdes på Ammerud skole, så hadde de flyttet. I tillegg virker Jorid å forholde seg til Ammerud som en «sovende drabantby»: det er et sted hun sover og hvor hun tilbringer tid i helgene. Jobb og andre kulturelle utflukter skjer utenfor bydelen. Hun sier at det er gjennom barna sitt nettverk hun føler en viss tilhørighet, men hun identifiserer seg ikke med stedet. Det kan virke som hun tar en viss avstand til Ammerud og at dette er hennes strategi for å bo i et område som hun har slitt med å ikke føle seg skamfull over.

I dette kapitlet har jeg prøvd å vise hvordan informantene snakker om og forholder seg til skole og barnehage i bydel Grorud. Selv om overordnede tema som språk og sosialt miljø blir sett på som viktige faktorer, virker tilstedeværelsen av «de andre», spesielt i skolesammenheng, å ha stor betydning. Dette kommer av at flesteparten av de «majoritetsforeldrene» jeg har snakket med virker å være opptatt av verdien «likhet» og at det er viktig å «passe sammen». Blir tilstedeværelsen av «de andre» for stor eller kommer for tett innpå kan de forstyrre viktige verdier som «fred og ro» og selvkontroll og føre til følelser som *bekymring* og *uro*. Noen uttrykker for eksempel frykt for at ikke barna skal få være «norske» lenger, man er altså redd for at sin egen og barnas identitet skal forsvinne eller drukne i «bølgen» av annerledeshet. Det er nettopp disse følelsene jeg antar fører til at familier velger å flytte. Riktignok spiller en økonomisk ramme inn her, det er ikke alle som har råd eller mulighet til å flytte til områder en karakteriserer som «bedre». Det at Tina uttrykker at de trivdes på Ammerud med nærhet til skog og jobb, og at de i tillegg var kjempefornøyde med

barnehagen kan vise nettopp hvor mye betydningen av «de andre» fikk i deres avgjørelse. Jeg sier ikke at andre faktorer som at mannens foreldre bor på Nesodden ikke spilte inn, men at positive faktorer hun trekker fram om Ammerud ikke var nok til at de ble boende.

7 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg tatt for meg skole og barnehage som faktor i familiers bostedspreferanser. Et av hovedfunnene mine er at skole har mye større betydning enn barnehage. Det er først når barna begynner på skole at foreldre blir opptatt av og eventuelt bekymret for læringsmiljø og utvikling. I barnehagen er det viktigst av barna blir sett og tatt vare på. Etersom skole har vist seg å ha størst betydning har jeg derfor konsentrert meg mest om skoleforhold i oppgaven.

Økonomi, nærhet til familie og praktiske faktorer har stor betydning for familiers bostedspreferanser. I tillegg har jeg funnet at skole har mye å si for barnefamiliers tanker og vurderinger rundt bosted. Det kan synes som om skole har blitt en viktigere faktor i takt med den demografiske endringen i Oslo. Det faktum at alle skolene i bydel Grorud har et flertall av minoritetspråklige elever har ført til at skole har blitt et viktigere tema, både i media og blant mine informanter. Det skrives ikke om samme bekymringer på «hvite vestkantskoler».

Gjennom å analysere og kartlegge mediedebatten har jeg vist det enorme medietrykket som har tatt opp multietniske nabolag og skoler, og da spesielt en rekke ulike «bekymringer» knyttet til disse. Min påstand er at samlet sett utgjør disse oppslagene en *stor fortelling* om visse områder av Oslo. Gjennom å identifisere og analysere noen markante bølger i debatten, har jeg vist hva det er som har blitt skrevet om, og når dette har skjedd. Man kan se hvordan debatten har utviklet seg, og hvordan oppmerksomheten «følger» visse flyttestrømmer fra indre Oslo til spesielt Groruddalen. Det mest slående er «tsunamien» av nyhetssaker de siste tre-fire årene. Samtlige informanter er enige i at media skaper en negativ fortelling om Groruddalen, en fortelling mange ikke kjenner seg igjen i. Denne *store fortellingen* påvirket uansett informantene mine og har vært med på å skape følelser som *uro* og *bekymring*. Sammen med andre faktorer viste dette seg å være særlig avgjørende blant noen av fraflytterne. Om ikke alle informantene viste like stor grad av bekymring, uttrykte flere en form for usikkerhet rundt skoleforholdene i bydelen. Den store fortellingen «slo ned» lokalt, og styrer i stor grad «lokale» fortellinger blant beboere. Fortellinger i form av advarsler eller anbefalinger rundt skoler viste seg å ha spesielt stor betydning. Flere av informantene sa at skole var en viktig faktor for dem, likevel var det kun én av informantene, Jorid, som faktisk sjekket forholdene rundt skolen og nærmiljøet. Mer enn faktisk informasjon om skole eller

faktorer knyttet til læringsmiljøet, synes altså selve fortellingene og bekymringene eller usikkerheten disse fremkaller å være «pådrivere» for de som velger å flytte.

Videre fant jeg likevel at elevsammensetning, læringsmiljø, språk og sosialt miljø er faktorer informantene mine tar opp i samtale om skole og barnehage. En bekymring for språk og læringsmiljø synes å være reell blant flere. Denne bekymringen øker i takt med andelen minoritetsspråklige elever i en klasse. Trivsel er en forutsetning for at barna skal utvikle og utfolde seg på skolen. Flere av «majoritetsforeldrene» uttrykker en bekymring for at deres barn skal bli en minoritet, eller at barnet skal bli ekskludert fra fellesskapet. Disse temaene handler om samspillet mellom «oss» og «de andre», hvor «oss» eller «vi» representerer majoritetsbefolkningen og «de andre» representerer minoritetsbefolkningen. Blir tilstedeværelsen av «de andre» *for stor*, vil man kunne føle at man ikke «hører hjemme» eller at man ikke «passer inn». Dette handler blant annet om ens identitet, hvor det å være «norsk» i et flerkulturelt samfunn står sentralt. Noen uttrykker en bekymring for at barna ikke skal få være «norske», at man blir for opptatt av å verne om og ta vare på det flerkulturelle at man glemmer norske verdier. Igjen er det en *følelse* av usikkerhet snarere enn faktiske opplevelser eller informasjon om reelle forhold ved skolen jeg kan observere.

Analyser av norsk likhetstankegang har stått sentralt i oppgaven min. Ved hjelp av Gullestads (1992, 2002) kulturelle verdibegreper har jeg vist hvordan likhet og andre verdier har betydning for informantene. Flere uttrykker et behov for å sosialisere seg og omgås med personer en betegner som «lik» en selv. Dette er også tilfellet i skolen, foreldre ønsker at barna deres skal kunne sosialisere seg med «like barn». «Likhet» genererer andre verdier og følelser som trygghet, harmoni, «fred og ro», og følelsesmessig kontroll. Blir det for mye «ulikhet» kan dette føre til uro, bekymring, usikkerhet, uorden eller mistriivsel. «Ulikhet» og annerledeshet kommer som oftest til uttrykk via kulturelle forskjeller. Det vil si at informantene trekker grenser mellom seg selv og andre etniske grupper. Informantene trakk også grenser basert på rasemessige markører. Det vil si fenotypiske forskjeller som for eksempel hudfarge. Et klassebilde med mange «brune» barn kan for eksempel føre til at foreldre blir usikre om hvorvidt det er en bra skole, om barna deres vil bli sett, om de vil trives eller om de vil bli ekskludert fra fellesskapet. Det er ikke mange av informantene som forteller om bekjentskap eller vennskap med personer som har en annen hudfarge eller en annen etnisk bakgrunn enn en selv. Derfor antar jeg at slike observerbare forskjeller er viktige nettopp fordi de antyder eller symboliserer (forestillinger om relevante) forskjeller.

Forskjeller som igjen generer følelser eller tanker om mulighet eller umulighet for samhold. Kort sagt, tanker om hva slags sosiale relasjoner og fellesskap som kan skapes lokalt. Hvis deler av minoritetsbefolkningen ønsker «sosial integrasjon» gjør nettopp disse fenotypiske forskjellene det vanskelig for dem. Store deler av majoritetsbefolkningen vil uansett karakterisere dem som «de andre» og dermed som en «ut-gruppe». Kort sagt, kan det være vanskelig å trenge gjennom symbolske grenser, grenser folk skaper, for så å bli en del av «inn-gruppen» eller «oss».

Det er ikke alle som opplever at «de andres» tilstedeværelse er et problem eller en for stor gruppe. Disse informantene er for et flerkulturelt samfunn og trekker klare grenser mellom østkant og vestkant i Oslo. De uttrykker ikke samme type bekymring om utviklingen i Groruddalen, flere hevder at de tror bydel Grorud vil bli mer attraktiv i fremtiden. Andre uttrykker at de trives, men at de er bekymret for utviklingen i Groruddalen. Flere nevner at de ikke ønsker at sitt barn skal være den eneste etnisk norske eleven i klassen. Min påstand er at disse faktorene som blir tatt opp og snakket om, kan sies å ligge på det emosjonelle plan. Det er snakk om følelser; spesielt fremtredende er følelser knyttet til frykt, uro, usikkerhet og bekymring. Det er flere som ikke har barn i skolealder, derfor kan de heller ikke snakke av erfaring, men kun om hva de frykter eller håper.

Enhver flyttefortelling inneholder et sett med faktorer som trekker og drar i ulike retninger, i tillegg til at økonomien til hvert enkelt hushold fungerer som en ramme for hva man har råd til. Jeg har forsøkt å vise nyansene i ulike fortellinger og jeg har forsøkt å vise et nyansert bilde av de ulike perspektivene. Ved å snakke med tre forskjellige informantgrupper har jeg fanget opp ulike perspektiver på bosted- og skolevurderinger. Det er viktig å huske på at folk flytter hele tiden, både inn og ut av dalen og det er ikke alltid slik at kulturelle motiver står bak en families flytting ut av Groruddalen. Det er verdt å merke seg at utflyttere kan bli oppfattet som fremmedfiendtlige fordi de flytter ut av Groruddalen, mens man aldri ville tillagt en familie en merkelapp om familien flyttet fra Grefsen til Kolbotn. En konkret illustrasjon på dette, er at en stadig kan lese i avisene om at Groruddalen ”tappes” for etnisk norske, mens det i andre mer «homogene» byområder bare er snakk om «flytting» for eksempel knyttet til livsfase eller livsstil. Derfor må det understrekes her at det også kan tenkes at boligkjøp i Groruddalen kun er et steg i boligkarrieren og at derfor en eventuell fraflytting ikke har noe med skole eller «de andres» tilstedeværelse å gjøre.

Blant mine informanter viste det seg tydeligst et usikkerhetsmoment hos foreldre som kan føre til uro og mistrivsel, og i siste tilfellet – utflytting. Dette kaller Gullestad for avstandsskaping. Media og andre betegner dette ofte som «hvit flukt». Det viste seg at tre av fraflytterne mine erkjente eller kjente seg igjen i det som ble skrevet om fenomenet i avisen. Dette kan indikere tendenser til «hvit flukt» i min oppgave. Andre lignende avstandsskapende strategier kan også gjennomføres innad i bydelen ved at man trekker grenser mellom områder og/eller personer i ulike områder. Dette synes spesielt klart på Ammerud, som mange hevder er en delt delbydel.

7.1 Oppgavens overførbarhet og relevans

I denne oppgaven har jeg ønsket å formidle hvordan tilflyttere, fraflyttere og beboere snakker om bydel Grorud og skolene der. Deres tanker og meninger er kun deres egne, og kan ikke overføres til andre beboere i bydelen eller andre steder i Oslo. Jeg forsøker ikke å generalisere mine funn, jeg kan kun fortelle og beskrive situasjoner betinget av dem jeg har snakket med. Hadde jeg snakket med 15 andre informanter, kunne jeg fått en helt annen sammensetning av svar. Likevel kan studien ha nytteverdi ved å bidra med ny innsikt om temaer som ikke har vært mye forsket på i Norge. Som Thagaard (2003) sier, så blir ikke funnenes verdi bare målt i forhold til overførbarhet. Underveis har jeg vist at det finnes likhetstrekk mellom mine og Vassendens funn. I tillegg har jeg vist at jeg har god støtte blant andre forskere og masterstudenter når det kommer til stigmatiseringen i media og hvordan dette kan påvirke informanter. Et av hovedfunnene i avhandlingen til Kindt (2012) samsvarer med mine funn; det hun kaller «problemdiskursen» – som tilsvarer mitt begrep; *den store fortellingen* – var en fortelling som alle forholdt seg til og som informantene hennes trakk på i forklaringer av flyttevalg. Det samme gjelder *den store fortellingen* som har påvirket mine informanter.

Målet med denne oppgaven har vært å bidra til en forståelse av hvordan personer i Groruddalen trekker grenser mellom «oss» og «de andre» i samtale om hvilken betydning skole og barnehage har for deres bostedspreferanser. Norsk likhetstankegang har vist seg å ha en stor betydning for familiers trivsel og følelse av trygghet og «hjem». Fortellingens påvirkningskraft har vært med på å generere følelser som *uro* og *usikkerhet*, som igjen kan påvirke familiers bostedspreferanser.

Litteraturliste

- Aasheim, S. C. (1995). «Kebab-norsk»: Framandspråkleg påverknad på ungdomsspråket i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Aftenposten. (1989, 16. august). Norsk som fremmedsprog. *Aftenposten Aften*, 4. Oslo.
- Aftenposten. (2010, 23. juni). Bussing ingen skoleløsning. *Aftenposten Aften*, 2. Oslo.
- Aftenposten. (2011, 27. april). En delt skoleby. *Aftenposten Aften*, 2. Oslo.
- Alghasi, S. (1999). *Slik er de, slik er vi og slik er verden: en kultursosiologisk studie av «innvandring», fremstilt i aktualitets- og debattprogram på NRK og TV2 i tidsrommet 1989-1997*. Oslo: S. Alghasi.
- Alghasi, S. (2009). *Iranians in Norway*. Oslo: Unipub.
- Alghasi, S. (2012). Mediebruk og medietolkninger i et flerkulturelt borettslag. *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Andersen, B. (2010, 25. november). Ghetto eller idyll? *Aftenposten Aften*, 36. Oslo.
- Andersen, B. (2012a). Etnisk segregasjon i Oslo: «Segregering boligmarked og boligpolitikk». Presentert på Bobyseminar, Oslo.
- Andersen, B. (2012b). Oslo gettoiseres. *Motgift: Akademisk respons på den nye høyreekstremismen* (s. 172–186). Oslo: Manifest & Flamme forlag.
- Andersen, B., & Biseth, H. (2013). The Myth of Failed Integration: The Case of Eastern Oslo. *City and Society*, 25(1), 5–24.
- Archer, E. K. (2010, 5. mars). T-baneliv - Migrapolis - NRK. Hentet 24. oktober 2012 fra <http://www.nrk.no/programmer/tv/migrapolis/1.7024437>
- Barlindhaug, R. (2010). *Boligmarked og flytting i storbyene* (NIBR No. 15). Oslo. Hentet 20. april 2013 fra <http://www.nibr.no/filer/2010-15.pdf>

- Barth, F. (1969). Introduction. *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Berggrav, S. (1997, 19. november). Den glemte Groruddalen - Forskere advarer mot sosialt forfall. *Aftenposten Aften*, 10. Oslo.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S., & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering - et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Blom, S. (2002a). *Innvandrerne bosettingsmønster i Oslo*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Blom, S. (2002b). Some aspects of immigrant residential concentration in Oslo: time trends and the importance of economic causes. *Statistisk Sentralbyrå*, 224.
- Blom, S. (2012). Etnisk segregasjon i Oslo over to tiår. *Tidsskrift for velfredsforskning*, 15(4), 275–291.
- Bonde, A. (1972, 2. november). 380 politimenn mot 31 skoleelever. *Verdens Gang*, 16–17. Oslo.
- Braanen, B. (2011, 18. mars). Skoleflukt. *Klassekampen*, 2. Oslo.
- Brandvold, Å. (2010, 14. oktober). Genuint Grorud. *Klassekampen*, 9. Oslo.
- Brattbakk, I., Brevik, I., Guttu, J., Lund, P.-Ø., Ruud, M. E., & Schmidt, L. (2006). Tiltak i tide: Muligheter og utfordringer for Groruddalen. NIBR.
- Brattbakk, I., & Hansen, T. (2004). Post-war large housing estates in Norway – Well-kept residential areas still stigmatised? *Journal of Housing and the Built Environment*, 19(3), 311–332.
- Brevik, I. (2001). Income inequalities and Socio-economic Segregation in Oslo: Governance by the Market. *Governing European cities: social fragmentation, social exclusion and urban governance*. Aldershot: Ashgate.

- Brox, O. (1991). «Jeg er ikke rasist, men...» *Hvordan får vi våre meninger om innvandrere og innvandring?* Oslo: Gyldendal.
- Brustad, L., & Johannessen, S. (2010, 23. juni). Nesten ingen etnisk norske i 1. klasse. *Verdens Gang*, 12. Oslo.
- Bryman, A. (2008, 11. mai). *Social Research Methods* (3. utg.). Oxford University Press, USA.
- Bråmås, Å. (2006). «White Flight»? The Production and Reproduction of Immigrant Concentration Areas in Swedish Cities, 1990-2000. *Urban Studies*, 43(7), 1127–1146.
Hentet 20. april 2013 fra
- Bråthen, M., Djuve, A. B., Dølvik, T., Hagen, K., Hernes, G., & Nielsen, R. A. (2007). *Levekår på vandring: Velstand og marginalisering i Oslo* (FAFO-rapport No. 5). Oslo: Oslo Kommune. Hentet 21. april 2013 fra
<http://www.fafo.no/pub/rapp/20005/20005.pdf>
- Carlsen, J. (2010, 6. januar). Drabantbyens gettofisering. *Klassekampen*, 22. Oslo.
- Charles, C. (2005). Can We Live Together? *The Geography of Opportunity: Race and Housing Choice in Metropolitan America*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Christiansen, P. (1992, 2. september). Bussing omstridt sosialt virkemiddel. *Aftenposten Aften*, 13. Oslo.
- Eide, E. (2012). Møteversjoner fra Rommen skole. *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, E., & Eriksen, T. H. (2012). Innledning: Den flerstemte drabantbyen. *Den globale drabantbyen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, M. (1992). *Nyhetens interesse: nyhetsjournalistikk mellom tekst og kontekst*. Universitetsforlaget.

- Endestad, I. (2012). «Vi skal aldri kalle deg norsk igjen» Etnisitet som forskjellsmarkør i et flerkulturelt skolemiljø. *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Erickson, F. (2004, 28. mai). *Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life*. John Wiley & Sons.
- Eriksen, T. H. (2010a). *Ethnicity and Nationalism* (Third.). New York: Pluto Press.
- Eriksen, T. H. (2010b). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Høgmoen, A. (2011). Et lite stykke Anti-Norge. *Samtiden*, (1), 28–38.
- Fladberg, K. L. (2011, 31. mars). Ligger ett år etter ved skolestart. *Dagsavisen*. Oslo.
- Fladberg, K. L., Hanssen, S. S., & Amundsen, I. H. (2011, 25. november). Viser total mangel på forståelse. *Dagsavisen*, 8–9. Oslo.
- Fredheim, G. O. (2003, 21. oktober). Fritt skolevalg gir «folkevandring» mot øst: Innvandrerelever samler seg i Groruddalen. *Aftenposten Aften*, 10. Oslo.
- Frey, W. H. (1979). Central City White Flight: Racial and Nonracial Causes. *American Sociological Review*, 44.
- Gakkestad, K. (2003. mai). *Romsås - en stigmatisert bydel? En studie av territoriell stigmatisering: medias rolle og konsekvenser for beboere*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Galster, G. C. (1990). White Flight from Racially Integrated Neighborhoods in the 1970s: the Cleveland Experience. *Urban Studies*, 27, 385–399.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gjeruldsen, S. M. U. (2003, 25. juli). La elevene få velge skole. *Aftenposten Aften*, 28. Oslo.
- Goering, J. M. (1978). Neighborhood tipping and racial transition. *Journal of the American Institute of Planners*, 44(1), 68–78.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax forlag.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gullestad, M. (1992). Hvorfor er det så viktig å «passe sammen»? *Perspektiver på sosialt nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2001). *Kitchen-table society*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, K., Djuve, A. B., & Vogt, P. (1994). *Oslo: den delte byen?* (FAFO-rapport No. 161). Oslo.
- Hagesæther, P. V. (2006, 20. september). Lærer mindre på innvandrerskoler. *Aftenposten Aften*, 22.
- Hansen, A. H. (2010, 7. juni). Vil ha miks i barnehager. *Østlandssendingen, NRK*. Oslo.
Hentet fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.7156041>
- Hansen, T., & Brattbakk, I. (2005a). Endringsprosesser i norske drabantbyer. *Byggforsk skriftserie, Oslo*, 6.
- Hansen, T., & Brattbakk, I. (2005b). Drabantbyene - bedre enn sitt rykte? *Storbyens boligmarked - drivkrefter, rammebetingelser og handlingsvalg*. Oslo: Spartacus.
- Hanssen, S. S. (2010, 27. mai). Knuser mytene om Osloskolen. *Dagsavisen*, 6–7. Oslo.
- Hanssen, S. S. (2011a, 6. september). Slik er den klassedelte Osloskolen. *Dagsavisen*, 8–9. Oslo.
- Hanssen, S. S. (2011b, 1. desember). Advarte mot «gettoskoler» i 1992. *Dagsavisen*. Oslo.
- Hanssen, S. S., & Sandberg, T. (2010, 13. oktober). Håper å unngå et delt Oslo. *Dagsavisen*, 14. Oslo.
- Haugan, B. (1992a, 7. september). Ja og nei til getto. *Verdens Gang*, 14–15. Oslo.
- Haugan, B. (1992b, 31. august). Vil spre elevene. *Verdens Gang*, 13–14. Oslo.
- Hegvik, G. K., Johnsen, N., Haugsbø, F., & Brustad, L. (2010, 25. juni). Nektes jobb med utenlandsk navn. *Verdens Gang*, 14. Oslo.

- Herbjørnsrud, D. (2005, 8. mars). Etniske nordmenn ut av Groruddalen. *Aftenposten Aften*, 4. Oslo.
- Hofoss, E. (2010, 16. juni). Spår oppføyer i Groruddalen. *Aftenposten Aften*, 2.
- Holen, Ø. (2005, 23. september). Hetsen mot Groruddalen. *Dagbladet*, 38. Oslo.
- Hollie, E. (2010, 8. juni). Grenser for integrering. *Aftenposten Aften*, 2. Oslo.
- Huse, T. (2010, 9. juli). Har delt Oslo i to. *Verdens Gang*, 47. Oslo.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4.
- Høydahl, E. (2008). Innvandrerbegreper i statistikken - Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. Hentet 27. oktober 2011 fra <http://www.ssb.no/ssp/utg/200804/15/>
- Jagmann, H. (2010a). *Fakta om innvandrere, levekår og integrering*. Oslo: Oslo Kommune.
- Jagmann, H. (2010b, 13. september). Etnisitet foran levekår? *Vårt Land*, 20. Oslo.
- Kallset, K. N. (2009, 15. september). Delt Oslo-skole er et politisk ansvar. *Klassekampen*. Oslo.
- Kindt, M. T. (2012). *Kampen om Groruddalens rykte: en narrativ analyse av flyttevalg*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kjeldstadli, K. (1990). *Oslo bys historie: fra 1900 til 1948. Den delte byen*. J. W. Cappelens Forlag.
- Kjøde, I., & Hollie, E. (1997, 13. november). Den glemte Groruddalen - Groruddalen helt bakerst i kollektiv-køen. *Aftenposten Aften*, 6. Oslo.
- Kruse, K. M. (2007, 9. juli). *White Flight: Atlanta and the Making of Modern Conservatism*. Princeton: Princeton University Press.
- Krysan, M. (2002). Whites Who Say They'd Flee: Who Are They, and Why Would They Leave? *Demography*, 39(4), 675–696.

- Kvaale, V. K. (2011, 8. februar). Tilbyr skolebytte. *Dagbladet*, 13. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave.). Oslo: Gyldendal. Hentet 10. september 2012 fra
- Lamont, M. (1992, 15. oktober). *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167–195. doi:10.1146/annurev.soc.28.110601.141107
- Lang, R. C. (2002, 26. mars). Fritt skolevalg bare for de flinkeste. *Aftenposten Aften*, 23. Oslo.
- Lang, R. C., & Nørstebø, E. (2003, 29. oktober). Fritt skolevalg skaper et segregert samfunn. *Aftenposten Aften*, 50. Oslo.
- Langved, Å., & Hanssen, S. S. (2010, 2. september). Åpen for bussing. *Dagsavisen*, 8. Oslo.
- Larsen, C. J. (2010, 9. juli). Grorud. *Klassekampen*, 4. Oslo.
- Larsen, M. (1992, 10. september). Hvem skal busses? *Aftenposten Aften*, 7. Oslo.
- Larsen, T. V. (2003, 29. oktober). Minoritetsspråklige elever er ikke dumme. *Aftenposten Aften*, 50. Oslo.
- Leder i Aftenposten. (1989, 16. august). Norsk som fremmedsprog. *Aftenposten Aften*, 4. Oslo.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4.
- Lien, I.-L. (1997). Hvordan diagnostisere rasismen? Et problem for både innvandrere og forskere. «*De liker oss ikke*» *Den norske rasismens ytringsformer*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lindstad, M., & Fjeldstad, Ø. (2005). *Av utenlandsk opprinnelse: nye nordmenn i avisspaltene*. Kristiansand: IJ-forl.

- Lundgaard, H. (2006, 27. mars). Vil ha grense for innvandrerelever. *Aftenposten Aften*, 10. Oslo.
- Lundgaard, H. (2008, 14. september). Vi har tatt støyten for integreringen. *Aftenposten Morgen*, 8. Oslo.
- Lundgaard, H. (2010, 30. juni). Null støtte til helnorske klasser. *Aftenposten Morgen*. Oslo.
- Lysbakken, A. (2010, 12. oktober). Folk trives i Groruddalen. *Aftenposten Aften*, 34. Oslo.
- Mellingsæter, H. (2013, 16. april). Vil stoppe fraflytting med kristen skole. *Aftenposten Morgen*, 4–5. Oslo.
- Michelet, M. (2010, 14. oktober). Hvitt raseri. *Dagbladet*, 3. Oslo.
- Morken, I. (2010). Valg av ungdomsskole i Groruddalen. *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge* (s. 90–104). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Muhamud, S. (2002, 22. april). Flerkulturell skole. *Verdens Gang*, 42. Oslo.
- Nadim, M. (2008). *Levekår i Groruddalen* (Fafo rapport No. 2008:27). Oslo. Hentet 17. januar 2012 fra <http://www.faf.no/pub/rapp/20069/20069.pdf>
- NTB. (1992, 30. august). Innvandrere ønsker ikke getto-skoler. *NTB*. Oslo.
- NTB. (2011, 28. april). Foreslår gratis barnehage for etnisk norske barn. *NTB*. Oslo.
- Olsen, I. A. (2010, 30. juni). Vi lærer som vi lever. *Aftenposten Aften*, 2. Oslo.
- Olsson, H., & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Oslo kommune. (2011a. august). Oslotrender. Hentet 28. oktober 2011 fra http://www.kommuneplan.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20finans%20%28FIN%29/Internett%20%28FIN%29/Dokumenter/Oslotrender_2011-fra%20trykkeriet.pdf
- Oslo kommune. (2011b, 13. september). Om Groruddalssatsingen - Plankontoret for Groruddalen - Oslo kommune. Hentet 13. oktober 2011 fra http://www.prosjekt-groruddalen.oslo.kommune.no/om_groruddalssatsingen/

- Oslo kommune. (2012a, 7. august). Barnehagene i Bydel Grorud. Oslo kommune. Hentet 11. april 2013 fra http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/oversikt_barnehager/bydel_grorud/
- Oslo kommune. (2012b). Statistikk om folkemengden i Oslo 2012. *Utviklings- og kompetanseetaten*. Hentet 7. november 2012 fra <http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/oslostatistikken/befolkning/folkemengde/>
- Oslo kommune. (2012c, 2. februar). Gratis kjernetid i barnehage for 4- og 5-åringer. Oslo kommune. Hentet 24. september 2012 fra http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/barnehageplass/gratis_kjernetid/
- Pihl, J. (2000). Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk Tidsskrift*, 3, 233–248.
- Quillian, L. (2002). Why Is Black–White Residential Segregation So Persistent?: Evidence on Three Theories from Migration Data. *Social Science Research*, 31(2), 197–229.
- Reehorst, E. (2009, 27. august). Klassisk høyrepolitikk? *Klassekampen*, 22. Oslo.
- Reinemo, M. E. (2011). *Lokal tilhørighet og drabantbyliv: skapelse av sted, stedstilhørighet og lokal identitet på Skogsrud*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Reitan, E. (2003, 29. oktober). Ghettoskoler: riktig beskrivelse - gal diagnose. *Aftenposten Aften*, 50. Oslo.
- Renå, H. (2011, 4. januar). Et ubehagelig spørsmål. *Aftenposten Aften*, 14. Oslo.
- Ringheim, T. (2007, 13. februar). Slaget om Groruddalen. *Dagbladet*, 3. Oslo.
- Ringheim, T. (2010a, 18. mai). Stakkars lille Oslo. *Dagbladet*, 3. Oslo.
- Ringheim, T. (2010b, 27. september). På kornet: Klassereiser i Oslo. *Dagbladet*, 48. Oslo.

- Rosenbaum, E., & Argeros, G. (2005). Holding the Line: Housing Turnover and the Persistence of Racial/Ethnic Segregation in New York City. *Journal of Urban Affairs*, 27(3), 261–281. doi:10.1111/j.0735-2166.2005.00236.x
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4.
- Sahl, I. (2009, 16. desember). Oslo-skolen er etnisk delt. *Aftenposten Aften*, 6–7. Oslo.
- Schelling, T. C. (1973). A Process of Residential Segregation: Neighborhood Tipping. I A. H. Pascal (Red.), *Racial Discrimination in Economic Life*. Lexington: Lexington Books.
- Simonnes, H. (2010, 12. oktober). Integrering. *Vårt Land*, 2. Oslo.
- Slettholm, A. (2009, 15. desember). Ola og Kari flytter fra innvandrerne. *Aftenposten Aften*, 6. Oslo.
- Slettholm, A. (2011a, 23. mars). Det er vanskelig å være etnisk norsk her. *Aftenposten Aften*, 10. Oslo.
- Slettholm, A. (2011b, 27. april). SV-topp busser sønnen til vestkanten. *Aftenposten Aften*, 6. Oslo.
- Slettholm, A. (2011c, 29. mars). Advarer mot terror fra Groruddalen. *Aftenposten Aften*, 8. Oslo.
- Slettholm, A. (2011d, 16. mars). Søker seg vekk fra minoritetsskoler. *Aftenposten Aften*, 6. Oslo.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38. doi:10.1177/1466138108099586

- Statistisk sentralbyrå. (2011a). Statistisk sentralbyrå. 22 *Folkemengd, etter kjønn og alder*. Oslo. Bydel. 1 januar 2011. Hentet 13. oktober 2011 fra <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/folkemengde/tab-2011-03-11-22.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2011b). Tabell 11 Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter fem grupper av landbakgrunn. Bydeler i Oslo. 1. januar 2011. Hentet 2. november 2011 fra <http://www.ssb.no/innvbef/tab-2011-04-28-11.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2013a, 15. april). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2013. Hentet 29. april 2013 fra <http://www.ssb.no/innvbef/>
- Statistisk sentralbyrå. (2013b, 19. februar). Nasjonale prøver, 2012: Foreldrenes utdanningsnivå påvirker resultater. Statistisk sentralbyrå. Hentet 9. april 2013 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2013-02-19#content>
- Stoltenberg, K. (1995, 13. juli). Maks 25 prosent innvandrere. *Aftenposten Aften*, 6. Oslo.
- Strand, E. M. (2010, 20. mars). Vil kjempe mot delt Oslo. *Aftenposten Morgen*, 12. Oslo.
- Sundell, T. (2008). «Hvit flukt» blant norske barnefamilier i Oslo? : en kvantitativ studie. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/16076>
- Søgnen, A. (2011, 31. mars). Må avdekkes i barnehagen. *Dagsavisen*, 11. Oslo.
- Sørli, K., & Havnen, E. (2006). *Levekårsutvikling og flytting i Groruddalen* (NIBR-notat). Oslo: NIBR.
- Tellevik, T. D. (2008, 30. mai). Har ikke byen plass til barna? *Aftenposten Aften*, 18. Oslo.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Therkelsen, H. (2010a, 12. oktober). Stryk til statlig satsing. *Vårt Land*, 6. Oslo.
- Therkelsen, H. (2010b, 20. november). Ber «hvite» flytte østover. *Dagsavisen*. Oslo.
- Therkelsen, H. (2011, 15. juni). Integreringspolitikken feiler. *Dagsavisen*, 14. Oslo.
- Thorsnæs, G. (2011, 9. juni). Grorud – Store norske leksikon. Hentet 2. november 2011 fra <http://snl.no/Grorud>

- Trosdahl, T. H. (2003a, 23. oktober). Ingen ghettoskoler i Oslo. *Aftenposten Aften*, 56.
- Trosdahl, T. H. (2003b, 7. november). Ghettoskolen nok en gang. *Aftenposten Aften*, 32. Oslo.
- Utdanningsetaten. (2011). Antall elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. Hentet 27. april 2013 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/EFP/Dokumenter/Andelen%20minotetsspr%C3%A5klege%20i%20Osloskolen.pdf>
- Utviklings- og kompetanseetaten. (2008). Groruddalen og Søndre Nordstrand. Statistikkgrunnlag for Groruddalssatsningen og Handlingsprogrammet for Oslo Sør. Hentet 2. november 2011 fra <http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utviklings-%20og%20kompetanseetaten%20%28UKE%29/Internett%20%28UKE%29/Bilder/Statistikk/Notatserien%20nr.%203-2008>
- Utviklings- og kompetanseetaten. (2011). *Flyttemønstret endrer Oslo: Utviklingstrekk i flyttinger 1999-2010 for indre og ytre by* (Oslospeilet No. 3) (s. 27–34). Oslo. Hentet 20. april 2013 fra [http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utviklings-%20og%20kompetanseetaten%20\(UKE\)/Internett%20\(UKE\)/Dokumenter/Oslostatistikken/Oslo-Speilet/2011-03/Oslospeilet%203%202011.pdf](http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utviklings-%20og%20kompetanseetaten%20(UKE)/Internett%20(UKE)/Dokumenter/Oslostatistikken/Oslo-Speilet/2011-03/Oslospeilet%203%202011.pdf)
- Vassenden, A. (2007). *Flerkulturelle forståelsesformer: En studie av majoritetsnormmenn i multietniske boligområder* (Avhandling til dr. polit.-graden i sosiologi). Oslo: Samfunnsvitenskaplig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Vestby, G. M., & Johannesen, K. (2010. desember). «Vi her på Ammerud» - fellesskap og skillelinjer i et lokalsamfunn i Groruddalen (NIBR-rapport 2010:29 No. 0-2899).

- Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning. Hentet 16. november 2011 fra <http://www.nibr.no/uploads/publications/4a32979091ad8f673be6dd1d3ce0cb15.pdf>
- Wacquant, L. J. D. (1993). Urban Outcasts: Stigma and Division in the Black American Ghetto and the French Urban Periphery. *International Journal of Urban and Regional Research*, 17 (3), 366–383.
- Waldahl, R. (1999). *Mediepåvirkning*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Østberg, S., Jerpseth, R., & Storhaug, M. (1991, 5. juni). Hjerterå skolenedleggelse. *Aftenposten Aften*, 18–19. Oslo.
- Østby, A. E. (2005). *Kebabnorsk ordbok* (1. utg.). Oslo: Gyldendal. Hentet 23. mars 2013 fra
- Østli, K. (2011, 4. juni). Etnisk Rens. *Aftenposten*, 3. Oslo.
- Åserud, P. (2011a, 28. mars). Fremmed i lokalmiljøet. *Vårt Land*, 20. Oslo.
- Åserud, P. (2011b, 14. april). Lite norsk i barnehagene. *Aftenposten Aften*, 22. Oslo.

VEDLEGG 1



UiO : Universitetet i Oslo

INVITASJON TIL Å DELTA I INTERVJU-UNDERSØKELSE

Undersøkelse av grunner til flytting blant innbyggere i Oslo-regionen

Vi har igangsatt et forskningsprosjekt hvor vi vil intervju innbyggere som er i "flyttemodus", det vil si de som ønsker å flytte, som nettopp har flyttet, eller som planlegger å flytte. Vi vil også intervju noen av dem som vil være i ro der de bor. Vi har valgt ut noen områder i Oslo-regionen.

Det kan være mange grunner til at folk flytter på seg (i en stor byregion), for eksempel ønske om større eller mindre plass, ønske om å flytte nærmere familie eller venner, ønske om å flytte til mer sentrale bystrøk, ønske om å bo i mer landlige strøk med egen hage og grønne omgivelser, eller ønske om kortere vei til arbeid, skole eller barnehage. Kanskje noen også ønsker å flytte fra et nabolag de ikke trives i? Mange ville sikkert nevne andre grunner.

Vi vet mye om flyttemønstre (hvor folk flytter, til og fra) slik dette kan måles ved hjelp av flyttestatistikk fra Statistisk sentralbyrå, men vi vet lite om grunner til at enkeltpersoner eller familier flytter på seg. Derfor ønsker vi som byforskere å finne ut litt mer om hvorfor folk flytter fra en bydel eller et område i Oslo-regionen, til et annet. Kunnskaper om flyttegrunner kan ha betydning for hvordan vi planlegger byen og boligområdene våre.

Intervjuene vil omhandle bakgrunnsforhold som familiestatus og utdanning, flyttehistorie under oppveksten, hvordan du bor nå, dine eventuelle grunner til å ønske å flytte osv. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuet vil ta ca 1 time, og vi blir sammen enig om tid og sted for intervjuet. Dersom du ønsker å bli intervjuet hjemme kan gjerne også andre i husholdningen være med på intervjuet.

De som gjennomfører intervjuene med deg vil være masterstudenter ved Universitetet og Høgskolen i Oslo. Forskergruppen vil publisere på bakgrunn av intervjuene, og hver av studentene vil skrive masteroppgave basert på data fra bydelen de intervjuer i. Du vil være anonym i all publisering fra prosjektet. Det er frivillig å delta i et intervju. Og dersom du nå takker ja til å delta i et intervju, kan du likevel når som helst innen prosjektslutt trekke deg. Prosjektslutt er 1. januar 2013. Ved prosjektslutt vil personopplysninger slettes.

Intervjuer i bydel Grorud er Alvina J. Kvamme. Om det er noen flere spørsmål rundt intervjuet eller intervjusituasjonen, ta kontakt med henne på telefon 40617761.

Prosjektleder: Professor Oddrun Sæter, Høgskolen i Oslo/Storbyprogrammet (tlf. 22453052),
Prosjektmedarbeidere: Førsteamanuensis Per Gunnar Røe, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Univ. i Oslo (tlf. 22855217), doktorgradsstipendiat Bengt Andersen, Høgskolen i Oslo/Storbyprogrammet (tlf. 22452781). Disse kan kontaktes om du vil snakke om prosjektet for øvrig.

VEDLEGG 2

Intervjuguide

A. Bakgrunnsforhold

- Alder og kjønn
- Bakgrunn og etnisitet (fødeland og foreldrenes fødeland)
- Utdannelse
- Yrke
- Husholdets samlede inntekt
- Arbeidssted og reisemåte til arbeid
- Sivil- og familiestatus
- Antall barn og barns alder
- Foreldre og svigerforeldres bosted

B. Oppvekst og flyttehistorie

- Hvor ble du født?
- Hadde du din oppvekst på en plass eller flere?
 - Hvor? Kartlegg flyttmønsteret og ca. tidspunkt.
 - Hvordan opplevde du det stedet/de stedene?
 - Hva slags type sted? (urbant; by eller forstad, eller ruralt; tettsted eller landsbygd)
 - Hva slags bolig bodde du i under oppveksten? (enebolig, rekkehus etc.)
 - Hva var positivt ved disse stedene?
 - Hva var negativt?
 - Er det noen av de stedene du har bodd som du vil tilbake til? Isåfall hvorfor?
 - Hvor har du følt deg mest «hjemme» og hvorfor?
 - Hvilket sted identifiserer du deg mest med? Hvorfor?

- Hva var årsakene til at dere flyttet i barndom og oppvekst?

C. Personlig stedshistorie og flyttemotiver

- Når flyttet dere inn her dere bor nå?
 - Var nabolaget nytt eller etablert ved innflytting?
- Livsfase på innflyttingspunkt (sivilstand, yrke, barn)
- Årsaker til flytting fra forrige bosted (push-årsaker)
 - Hvor lenge bodde du der?
 - Er det noe i livet som endret seg rundt/etter flyttingen som evt. påvirket flyttingen? (sivilstand, jobb, barn)
- Årsaker til flytting til nåværende bosted (pull-årsaker)
 - Planlagt å bli, eller kun en mellomstasjon?
- Hva slags type sted så du etter? (sosialt, kulturelt og materielt)
 - Hvilke andre områder vurderte du?
 - Hvorfor ble nåværende område valgt ift. til de andre vurderte?
- I hvilken grad fant du det du lette etter her? (kulturelt, sosialt, materielt)
- Var husholdets medlemmer enige om valget?
 - Hvem hadde siste ord?
 - Var eventuelt barn uenige? Hvorfor?
 - Har du endret din oppfatning av området etter at du flyttet hit?
- Hvordan vil du karakterisere og vurdere området/nabolaget?
 - Materielt (klasse, fysisk utforming, geografi)
 - Sosialt (bekjente, venner, holder folk seg for seg selv)
 - Kulturelt (maktlukt, livsstiler, type mennesker)
 - Etnisk (nasjonaliteter, annerledes/lik en selv)
 - Demografi/befolkningssammensetning
- Har dere husordensregler i sameiet/borettslaget? Synes du dette er viktig?
Hvorfor?
 - Er det noen regler du synes er viktigere enn andre, eller noen du er uenig i? Hvorfor?
 - Finnes det noen forbud? For eks. Mot barnevogner i oppgangen?
Hva synes du om disse forbudene?

- Har området endret seg vesentlig mens du har bodd her? Hva synes du om det?
- Er befolkningssammensetningen endret vesentlig? (sosialt, demografisk, sosioøkonomisk, kulturelt)
 - Hvordan vurderer du disse endringene?
- Om det ikke er sagt:
 - Betyr naboene eller nabolaget noe for deg?
 - Kjenner du naboene?
 - Er naboene venner, bekjente eller stort sett ukjente?
 - Har du vært på besøk eller fått besøk av noen av naboene?
 - Hvem er det du oftest drar på/får besøk av?
 - Er det en «stikk innom»-kultur her? Kan man låne noe av naboene?
 - Har du barnevakt i nabolaget? Har du vært barnevakt for andre i nabolaget?
 - Hvor bor dine nærmeste venner?
 - Hva heter de og hvordan ble dere kjent?
 - Hvor ofte treffes dere? Hva gjør dere sammen og hvor pleier dere og møtes?
 - Hva er viktig for at man skal bli venn med noen?
 - Hvor gamle er vennene dine? Hvilken nasjonalitet har de?
 - Hvor bor din nærmeste slekt? Hvor ofte treffer du dem?
- Hvor godt kjenner du området og nærliggende steder? Kjenner du noen der? Hvilke områder?
- Er dette området trygt?
 - Har du opplevd noe ubehagelig her?
- Er dette stedet «hjemme» for deg? Føler du deg hjemme her?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva er eventuelt hjemme?
- Identifiserer du deg selv med nabolaget/området?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du sterke bånd til området?
 - Er det andre områder du føler deg sterkere knyttet til?
- Passer stedet til din nåværende livsfase eller livsstil?

- Hva med de andre i husholdet?
- Føler du at du og dine naboer stort sett har felles verdier og oppfatninger?
- Finnes det eventuelt noen verdikonflikter?

D. Bolig og boligkarriere

- Nåværende boligtype (enebolig, rekkehus etc.)
 - Størrelse på bolig, antall rom
 - Byggeår
 - Pusset opp?
- Eier eller leier?
- Pris/husleie?
 - i hvor stor grad bestemte økonomi valg av bosted?
- Hvordan skiller disse faktorene seg fra tidligere boliger? (størrelse, pris, nytt/gammelt)
- Hvor tilfreds er du med den boligen du bor i nå? Og sted?
- Vurdering av boligen:
 - Hvordan er de private utearealene?
 - Hvordan er fellesområdene?
- Hva slags bolig kunne du tenke deg i fremtiden?
- Hva er viktigst med en bolig? (størrelse, planløsning, beliggenhet, arkitektonisk stil, status, etc)
- Sier boligen noe om hvem du/dere er?
- Har dere hytte eller fritidsbolig eller annen bolig i tillegg til denne?
- Hvor ligger de og hvor ofte brukes de?

E. Skole/Barnehage

- I hvilken grad var skole/barnehage en faktor ved kjøp av bolig?
 - Hvilken skole/barnehage går barna i, og hvorfor akkurat denne?
 - Har du valgt bort noen skoler? Evt. hvorfor?
 - I hvilken grad var skolekrets en vurdering ved flytting?

- Er du fornøyd med skolen/barnehagen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Er skole/barnehage relevant når man skal flytte?
 - Hvordan er det å ha barn her?
 - Hvordan trives barna her?
 - Hvordan er dette sammenlignet med hvor dere bodde før?
 - Hvordan trives barna på skolen/barnehagen?
 - Har skolebytte/barnehagebytte noen gang vært vurdert? I så fall, hvorfor?
 - Har de venner i nabolaget?
 - Er de mye ute i området?
 - Hva gjør de ute? Med hvem?
 - Hva slags organiserte fritidsaktiviteter bedriver barna i området/utenfor skolen/barnehagen?
- Hvis barna har gått på en annen skole tidligere:
 - Hvilken skole var dette?
 - Hvordan sammenligner du den skolen med nåværende? Likheter/forskjeller.
 - Hvordan var elevsammensetningen?
 - Trivdes barna på forrige skole?
 - Tror du skolebytte som følge av flyttingen har noen innvirkning på barna?
 - Hvordan er elevsammensetningen på nåværende skole/barnehage?
 - Synes du denne sammensetningen fungerer bra?
 - Hvilke kriterier er viktige for valg av skole/barnehage?
 - Hvordan er læringsmiljøet på skolen?
 - Har du lest om «hvit flukt» og «skolefluktdebatten»? Hva er dine tanker rundt debatten?

F. Lokale hverdagslige praksiser

- Hvilke deler av området bruker dere?
- Hvor handler dere?
 - Tidspunkt i døgnet og gjennom uken

- Deltar du i lokale lag eller foreninger, eller i andre nærmiljøaktiviteter? (uformelle, men organiserte, sosiale sammenkomster som hageselskaper, grillfester, dugnader etc)
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan vurderer du andre naboers engasjement på slike sosiale arrangementer?
 - Deltar du i andre arrangementer/foreninger utenfor ditt nærmiljø? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har området de tilbud og institusjoner som er nødvendige eller ønskelige?
- Hva er det som trekker deg ut av området? (Shopping, kultur, jobb etc)
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
 - Går du på kino, konserter, museer eller lignende?
 - Hva slags kafeer og/eller utesteder liker du?
 - Bruker du marka mye? Til hva?
- Hvordan vurderer du stedets utforming i forhold til hverdagslige gjøremål?
- Er nabolaget et sosialt fellesskap? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan er Oslo som bosted? Er det her du helst vil bo?
 - Føler du deg hjemme i Oslo?
 - Identifiserer du deg med Oslo?
- Oslo blir omtalt som en «delt by», hva tenker du om det?
 - Har den etniske og klassemessige sammensetningen i et område innvirkning på egne bopreferanser?

G. Stedets omdømme

- Hvilket inntrykk tror du andre har av Ammerud/bydel Grorud?
 - Hva synes du?
- Hvordan beskrives området i media?
 - Synes du fremstillingen stemmer?
- Har du inntrykk av at området er attraktivt?
 - Hva synes du selv?
- Er stedet unikt, eller som mange andre forsteder?
- Har Grorud et kallenavn på folkemunne? Annet enn offisiell betegnelse.
- Har stedet godt eller dårlig rykte? Hvorfor?

- Har stedet vært omtalt som et «problemområde» eller som et «problemfritt» sted?
- Gir det status å bo her?
- Hva synes du om prisnivået, sammenlignet med andre tilsvarende steder?
- Hvorfor tror du prisen er som den er?

H. Fremtidsutsikter

- Hvordan tror du stedet vil utvikle seg? (befolkning, kultur, fysiske struktur, omgivelser etc)
- Er det spesielle ting du er opptatt av i nærmiljøet?
- Tror du det vil bli mer eller mindre attraktivt å bo her?
 - Er det et område som er på vei opp eller ned i sosial status eller anseelse?
 - Henger det sammen med pris?
- Hvor lenge kommer du til å bo her?
- Hva har betydning for eventuell beslutning om å flytte? (livsfase, økonomi, bolig, sosiale relasjoner, stedets kvaliteter, omdømme etc)
- Vet du om andre i området som har flyttet? Vet du hvorfor?
- Hvis det skulle bli aktuelt å flytte, hva slags bolig kunne du tenke deg og hvor?
- Kunne du tenke deg å flytte til en annen bolig i bydel Grorud, eller i dette nabolaget?
 - Vet du om noen naboer som har flyttet internt?
- Er det noe du føler du ikke har fått sagt eller vil legge til før vi avslutter?

VEDLEGG 3

Presentasjon av informantene

Her følger kort karakteristika jeg ser på som hensiktsmessig grunnleggende informasjon om informantene mine. De er delt inn i tre grupper, og alder, sivilstatus, type bolig og sosioøkonomisk status er kort sammenfattet.

Beboere:

Pia er 39 år gammel og bor i rekkehus med mann og to barn på øvre Ammerud. Hun har høyere utdanning og jobber i et konsulentfirma.

Julie er 26 år gammel og bor med mann og en liten sønn i leilighet på Romsås. Hun har høyere utdanning og jobber som sykepleier. Mannen hennes er politi.

Jorid er 36 år gammel og bor med mann og tre barn i enebolig på øvre Ammerud. Hun har høyere utdanning og jobber som kommunikasjonsrådgiver på et forskningscenter.

Ellen er 62 år gammel og bor i leilighet med mannen sin på Kalbakken, hvor hun også er driftsleder i et av borettslagene. Hun har to voksne barn.

Christine er 27 år og bor i enebolig på Grorud med samboer og en liten datter. Hun er utdannet førskolelærer og jobber som pedagogisk leder i en barnehage i bydelen.

Tilflyttere:

Geir er 35 år gammel og bor med samboer i en av høyblokkene på Ammerud. Han studerer til å bli revisor og har delt omsorg for en datter som bor, og går på skole, på Romsås. Samboeren hans er sykepleier.

Stine er 36 år gammel og skal flytte inn i et rekkehus på øvre Ammerud med mannen sin. De har en sønn på 2 år. Hun har tatt samfunnsvitenskapelig hovedfag og jobber som stipendiat på et forskningscenter.

Rune, 38 år, samboer og tre barn flyttet fra Belgia og inn i et rekkehus på øvre Ammerud. Både han og samboeren arbeider som jurister.

Nina er 35 år, hun og mannen flytter fra Kampen til et atriumhus på Ammerud. De har en sønn sammen. Hun har høyere utdanning og jobber som lærer på en fotoskole.

Omid er 33 år gammel og har flyttet fra Høybråten til Kalbakken. Der skal han bo med samboer og en sønn. Han har høyere utdanning og jobber som finansrådgiver i bank.

Fraflyttere:

Camilla er 38 år gammel og flyttet fra enebolig på øvre Ammerud til enebolig på Kolbotn med mann og to barn. Hun er utdannet dekoratør og jobber med kundeveiledning innen fliser.

Tina er 36 år gammel og flyttet fra høyblokkene på Ammerud til lavblokk på Kolbotn med mann og to barn. Hun er utdannet hjelpepleier, men jobber som scanningsmedarbeider på kontor.

Kristina er 37 år gammel og flyttet fra enebolig på Sandås på Rødtvet til enebolig på Stovner, for å bli samboer med kjæresten hennes som bor der. Hun har ingen barn selv, men han har tre barn. Hun er jurist og han er sivilingeniør, og de jobber i samme firma.

Marianne er 33 år gammel og skal flytte fra leilighet på Kalbakken til Sunnmøre med mann og to barn. Hun er utdannet førskolelærer og jobber i barnehage utenfor bydelen.

Ingrid er 30 år gammel og bor i rekkehus på øvre Ammerud med mann og en sønn. De skal flytte til Kolbotn før sønnen begynner på skole. Hun er utdannet ergoterapeut og jobber innen psykisk helse.

Ansatte på Ammerud skole:

Rektor Tone S. Nordstrøm og **sosiallærer Siri Hovd** stiller i kraft av sine posisjoner på skolen og er ikke anonymisert. Jeg har fått skriftlig godkjenning av transkribert intervju og tillatelse til å referere til dem.

VEDLEGG 4

Søkeord jeg brukte i Atekst da jeg gjennomførte den kvantitative analysen av mediedebatten:

1. Skoler bydel Grorud
2. Minoritetsspråklige elever
3. Hvit flukt
4. Fritt skolevalg Oslo
5. Skole segregering
6. Etnisk delt Oslo
7. Skoleflukt
8. Skolebytte
9. Busse, bussing
10. Ghettoisering
11. Gettoskole/ghettoskole
12. Skole kvalitet
13. Delte (Oslo)skolen
14. Innvandrerskoler
15. Østkant vestkant skoler
16. Groruddalen skole
17. Flytte Groruddalen
18. Patrick Åserud
19. Groruddalssatsningen skoler
20. Andel minoritetsspråklige elever
21. Getto-debatten
22. norskspråklig + skole
23. bytte + skole + innvandrer
24. flytte + skole + innvandrer
25. Alexander + skole + norsk + Oslo + språk

Aviskildene jeg søkte i:

- A-magasinet
- Aftenposten
- Dag og Tid
- Dagbladet
- Dagens Næringsliv
- Dagsavisen
- Klassekampen
- Kommunal Rapport
- NTB Tema
- NTB Tekst
- Ny tid
- Samtiden
- Utrop
- VG
- Vårt Land

OBLIGATORY DECLARATION

I HEREBY DECLARE THAT MY:

.....	Assignment/article
.....	Master thesis
.....	Other.....

SUBMITTED,

.....	Master in Multicultural and International Education (MIE)
.....	Master in International Education and Development (NOMA)
.....	Master in International Education and Development - Sudan (NUCOOP)

TO:

The Faculty of Education and International Studies at Oslo University College

1. is made by the undersigned, if the work is done by a group of students, all involved are considered responsible
2. has never been submitted before directly or indirectly in relation to the same or similar/another examination at the department/university/University College in Norway or abroad.
3. is not a copy or duplicate of another person's work or examination, or reproduction of earlier work done by the undersigned without citing the sources.
4. has cited all relevant literature which has been made use of in the bibliography

I am aware that any offense towards the regulations mentioned in this document is considered as fraudulent by the University College authorities.

Any offense regarding these regulations will be treated as suspicion of academic misconduct during the examination. The department and faculty are free to investigate the case, and if necessary take legal action by forwarding the case to the University College Appeals Committee. The University College Appeals Committee determines possible sanctions e.g. annulment of the examination in question or annulment of the examination as well as barring the student's access to institutions of higher education in Norway. More information on the Regulations regarding attempted examination offences can be found in Norwegian at [the University College's web pages](#).

Every student at the Oslo University College is under an obligation to be aware of and understand these regulations.

(place and date)

Student's signature

Student's full name (capital letters)
