

Kristine Bjørndal

“Det er på tur de lærer å være sigøyner”
Perspektiver på utdanning for rombarn fra 1999 til i dag



Masteroppgave

Høst 2014

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Forord

Professor Joron Pihl ved Høgskolen i Oslo og Akershus var den første som plukket opp min interesse for et tema jeg var nysgjerrig på. Hun tok seg tid å lese prosjektbeskrivelsen og hjalp meg med å utvikle ideene jeg hadde. Maria Rosvoll belyste behovet for forskning om norske roms situasjon under en gjesteforelesning på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er dere en takk skyldig.

Jeg vil rette en takk til alle informanter som har tatt av sin tid til å bidra med forståelser av og tanker om mine problemstillinger. En takk også til Romtiltaket for utlån av dokumenter, for at de har delt informasjon og stilt opp som informanter i prosjektet.

Mine kolleger ved Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. En spesiell takk til Lars Lien som har bistått med faglig og mental støtte. Ida Kjeøy og Guro Langedok Bjørnstad har lest og kommentert, og storesøster Kari Eline Bjørndal Kloster har korrekturlest. For det er jeg takknemlig. Jeg er heldig som har så mange gode venner og familie som har spurt og brydd seg. En takk går også til studiegjengene på Høgskolen i Oslo og Akershus for faglige og mindre faglige diskusjoner. Vårt slagord "Sharing is caring" tar jeg med meg videre.

Sist, men på ingen måte minst, vil jeg rette en takk til mine veiledere, Marit Storhaug og Hilde Lidén. Deres kritiske kommentarer og raske tilbakemelding har vært helt avgjørende.

Kristine Bjørndal,

Oslo, 10. november 2014

Sammendrag

Denne studien handler om ulike perspektiver på roms utdanningssituasjon fra 1999 til i dag. Formålet med studien er å belyse hvordan norske myndigheter forstår sine forpliktelser overfor norske rombarn når det gjelder utdanning, og samtidig hvordan rom erfarer egen utdanningssituasjon.

I 1999 ratifiserte Norge *Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter*, og med det ble rom innrømmet status som nasjonal minoritet. Studien er basert på en kvalitativ analyse av konvensjonen, *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* og *Handlingsplanen for å bedre levekårene i Oslo* (2009). I det empiriske materiale inngår også intervjuer med romfamilier, personer som jobber med rom og med politikktutforming overfor romminoriteten.

I analysen av norske myndigheters forståelse av forpliktelser når det gjelder utdanning for rom, anvendes politisk tenkning om rettigheter og integrering. Et kjennetegn ved de overnevnte dokumentene er at de alle er formulert med referanse til individets rettigheter. *Rammekonvensjonen* åpner for at stater som ønsker det kan føre en politikk som bygger på prinsipper i tråd med liberal multikulturalistisk tenkning, en teori som kjennetegnes av at gruppebaserte rettigheter benyttes for å fremme individets frihet. *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* foreslår i tråd med disse prinsippene gruppebaserte tiltak for å sikre like muligheter til opplæring for rom som har reising som en del av sin livsstil, men dette følges i liten grad opp i den praktiske politikken.

I henhold til *Rammekonvensjonen* har rom rett til å opprettholde og utvikle sin kultur og sine tradisjoner. En tendens i materiale er at romfamiliene i liten grad erfarer å møte forståelse for behov de har. De politiske føringene som gis i de nasjonale politiske dokumentene innebærer at likhetsideologien som står sentralt i det norske samfunnet, videreføres. På den ene siden skal likhetsideologien sikre likebehandling av alle barn, men samtidig medfører det dilemmaer fordi rom har rett til å opprettholde og utvikle sin kultur og sine tradisjoner. Når alle barn skal behandles likt, åpnes det i liten grad for fleksibilitet for roms behov.

Fraværet til mange romelever er et sentralt tema i studien. Fravær kan knyttes til en seminomadisk livsstil, men må også ses i sammenheng med en kulturspesifikk barneoppdragelse og grunnleggende verdier innenfor romgruppen som kommer i konflikt med skolesystemets tidsrytme. Forholdet mellom skolen og hjemmet analyseres gjennom sosialiseringsteori. Analysen viser at det ser ut til å eksistere et

felles ønske om utdanning for barna, men samtidig kommer verdikonflikter mellom skolen og hjemmet klart til uttrykk på noen områder.

Abstract

The objective of this master's thesis is to present perspectives on education for Roma children in Norway from 1999 to the present. The aim is to shed light on how Norwegian authorities understand their obligations towards Roma children, and at the same time how Roma experience their own situation regarding education.

Norwegian Roma were granted status as a national minority in 1999 when Norway ratified the Council of Europe's *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. The thesis is based on a qualitative analysis of the obligations arising from the *Framework Convention*, *Report to the Storting nr. 15 (2000-2001)* (*Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)*), and an action plan for improvement of living conditions for Roma in Oslo (*Handlingsplanen for å bedre rom levkår i Oslo* (2009)). The empirical material of this analysis includes interviews with Roma families and persons working with Roma and policy towards the Roma minority.

To analyze Norwegian authorities' intentions regarding education for Roma children, political theory on rights and integration has been applied. A central feature of the political documents mentioned is that they are formulated with reference to individual rights. The *Framework Convention* allows for states to pursue a minority policy consistent with liberal multiculturalism, a theory characterized as collective rights used to promote individual autonomy. The report to the Storting (*Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)*) proposes collective measures to ensure equal opportunities for access to education for Roma with a semi-nomadic lifestyle. This is to a limited extent acted upon in the practical politics.

According to the *Framework Convention*, Norwegian Roma have the right to maintain and develop their culture and traditions. A tendency in the analysis is that Roma to a limited degree experience that their needs are met. The political guidelines given in the national political documents, implies an ideal of equality, in line with a central principle of the Norwegian society. On the one hand the ideal of equality ensures that all school children are being treated equally. On the other hand, the ideal of equality leads to dilemmas because Norwegian Roma have the rights to maintain and develop their culture and traditions. When all children are to be treated equally, there is little flexibility to meet Roma's needs.

Roma children's absence from school is a central topic of this thesis. The absence can be related to a semi-nomadic lifestyle. It can also be viewed as a result of a way of raising children that is specific to the culture, and basic values within the Roma group that comes into conflict with the time schedule of the Norwegian educational system. The relationship between the school and the home is subject to analysis through theory of socialization. The material shows that the school and parents have a common interest in securing education for the children, but value conflicts between the two parts are clearly reflected.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensning og oppgavens oppbygging	2
1.3 Tidligere forskning og andre kilder	4
2. Norske rom	7
2.1 Betegnelsen "rom"	7
2.2 Betegnelsen "nasjonal minoritet"	8
2.3 Historisk bakgrunn for romgruppens relasjon til norske myndigheter	9
2.3.1 Et vandrende folk blir en minoritet	9
2.3.2 Norske myndigheters politikk overfor rom i historisk perspektiv	10
2.4 Utviklingen av utdanningstilbudet for rombarn	12
2.4.1 Utdanningssituasjonen de siste 15 årene	14
2.5 Perspektiver på kultur	15
2.5.1 Synet på kultur i Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)	15
2.5.2 Romgruppen: kulturelle særtrekk	16
2.5.3 Oppvekst som rom	17
2.6 Etnisitet - forholdet mellom romminoriteten og majoriteten	18
2.6.1 Roms selvtilskrivning og tilpasning til det norske samfunnet	19
2.6.2 Majoritetens tilnærming til gruppen	20
3. Metode	22
3.2 Presentasjon av kildemateriale: dokumenter	22
3.2.1 Rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter	23
3.2.2 Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)	24
3.2.3 Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo (2009)	25
3.3 Intervjuer: framgangsmåte og materiale	25
3.3.1 Informanter fra rommiljøet (informantgruppe 1)	26
3.3.2 Informanter med kjennskap til rom (informantgruppe 2 og 3)	28
3.4 Etiske refleksjoner	30
3.4.1 utfordringer knyttet til konfidensialitet	31
3.5 Vurdering av studiens kvalitet	32
4. Sentrale teoretiske perspektiver	34
4.1 Politisk-filosofisk tenkning om integrering og rettigheter i pluralistiske samfunn	34
4.1.1 Liberalisme	34
4.1.2 Multikulturalisme	35
4.1.3 Liberal multikulturalisme	36
4.1.4 Anerkjennelse	38
4.2 Sosialiseringsteori	39
5. Myndighetenes intensjoner knyttet til utdanning for rom	41
5.1 Perspektiver på rettigheter i Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter	41
5.1.1 Individuelle eller gruppebaserte rettigheter?	42
5.1.2 Forholdet mellom internasjonal og nasjonal rett	43
5.2 Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) sett i lys av konvensjon om vern av nasjonale minoriteter	43
5.2.1 Forståelsen av rettigheter i Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)	43
5.2.2 Anerkjennelse av rettigheter	44

5.2.3	Like muligheter til utdanning og tradisjoner for reising.....	49
5.3	Organisering av opplæringen for rombarn	52
5.3.1	Tilpasset opplæring – et virkemiddel for å imøtekomme forpliktelsene i Rammekonvensjonen?	52
5.3.2	Innholdet i opplæringen	55
5.3.3	Språkopplæring.....	57
5.4	Barnets beste og hensyn til kulturell bakgrunn og utdanning	59
5.5	På hvilken måte kommer Stortingsmeldingens intensjoner til syne i Handlingsplanen?.....	61
5.5.1	Hvilke tiltak foreslår Handlingsplanen knyttet til utdanning for rombarn?.....	61
5.6	Hvordan begrunnes valgene som er tatt i Handlingsplanen?.....	63
5.6.1	Skolegang forstått som rettighet.....	63
5.6.2	Erfaringer fra utdanningsfeltet.....	65
5.7	Oppsummering kapittel 5.....	69
6.	Perspektiver på utdannings situasjonen for rombarn i dag.....	72
6.1	Å sikre utdanning for barn gjennom voksenopplæring	72
6.1.1	Romløs-prosjektet.....	73
6.2	Fravær.....	74
6.2.1	Kulturspesifikk barneoppdragelse og fravær fra skolen	75
6.2.2	”Det er på tur de lærer å være sigøynere”	76
6.2.3	Norske myndigheters håndtering av ugyldig fravær.....	78
6.3	Perspektiver på organisering av opplæringen	81
6.3.1	Tilpasset opplæring	81
6.3.2	Forholdet mellom skole og hjem og hyppige skolebytter.....	83
6.3.3	Språk og språkopplæring	85
6.4	Hvordan oppleves utdannings situasjonen av personer med rombakgrunn?	86
6.4.1	Diskriminering: ”Det er sånne småsaker som vi opplever hver eneste dag”	87
6.4.2	Kommunikasjon mellom skolen og hjemmet.....	87
6.4.3	Behov for trygghet og tillit.....	89
6.4.4	Barnas fremste sosialisering sinstanser og skolen som sosialisering sarena	90
6.4.5	Foresattes erfaringer fra egen skolegang påvirker barnas skolegang	93
6.4.6	Kultur i endring og interesse for utdanning	94
6.4.7	Synet på tid og bruk av tid – en kilde til konflikt med skolen	96
6.4.8	Oppsummering kapittel 6.4.....	97
6.5	Oppsummering kapittel 6.....	98
7.	Konkluderende betraktninger	101
7.1	Etterord	105
	Litteraturliste	106
	Kilder	111
	Vedlegg.....	116
	Vedlegg 1: informasjonsskriv	116
	Vedlegg 2: intervjuguider.....	117
	Vedlegg 3: Godkjenning av studien.....	119

1. Introduksjon

I Norge har vi fem nasjonale minoriteter. En av disse er en liten gruppe som tidligere ble kalt sigøynere.¹ I dag brukes som oftest betegnelsen *rom* om denne gruppen, og det antas å være mellom 3-700 personer tilhørende den nasjonale minoriteten rom i Norge.² Det er myndighetenes politikk overfor denne gruppen jeg vil se nærmere på i denne avhandlingen.

Den norske romminoriteten fikk status som nasjonal minoritet i Norge i 1999 da Norge ratifiserte *Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter av 1. februar 1995*.³ Med dette forpliktet norske myndigheter seg til å innrømme rom visse rettigheter, blant annet til utdanning. Tilrettelegging av utdanningen har siden utprøving av skoletilbud spesielt for rom på 1960-tallet bydd på utfordringer for myndighetene. En av de største utfordringene har sammenheng med roms tradisjoner for å reise store deler av året, uavhengig av skolens årsrytme. Dette har medført at rombarns skolegang er blitt tilfeldig og kortvarig.

I denne avhandling drøfter jeg på bakgrunn av en analyse av dokumenter som uttrykker myndighetene sine intensjoner hva gjelder utdanning for rom, hvordan norske myndigheter forstår sine forpliktelser i henhold til *Rammekonvensjonen*. I 1999 nedsatte regjeringen et utvalg som skulle utrede den statlige politikken overfor de nasjonale minoritetene. Utvalget utarbeidet en Stortingsmelding om spørsmålene, *Stortingsmelding nr. 15, (2000-2001) Nasjonale minoriteter i Noreg – om statleg politikk overfor jøder, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*.⁴ Denne *Stortingsmeldingen* er den første helhetlige gjennomgangen av prinsipper som skal ligge til grunn for den norske statens politikk overfor nasjonale minoriteter. Jeg belyser også hvorvidt forpliktelser og intensjoner om utdanning for romgruppen manifesterte seg i konkrete utdanningstiltak for rom.

Mange av de norske rom er i dag bofaste. Skolegangen er ikke i like stor grad som før vanskeliggjort på grunn av reising. Like fullt er fraværet stort, og det gjenstår en rekke problemstillinger knyttet til utdanning for rombarn. Jeg belyser ulike problemstillinger

¹ De fire andre gruppene er jøder, kvener, skogfinner og romanifolket (De reisende/tatere).

² Det eksisterer noe ulike tall, Lidén (2005) opererer med 3-400 personer (Vlach-rom), *Handlingsplanen for å bedre levekårene til rom i Oslo* (2009) med 700, Lidén og Engebretsen (2010b) med ca. 500. Det eksakte tallet vil mest sannsynlig variere med hvilke personer man regner som rom og i hvilken grad rom befinner seg i utlandet. En slutning som kan dras er imidlertid at gruppen er tallmessig liten.

³ Heretter referert til som *Rammekonvensjonen*.

⁴ Denne *Stortingsmeldingen* refereres heretter til i kortversjon som *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* eller *Stortingsmeldingen*. *Stortingsmeldingen* forelå i 2000.

gjennom roms egne erfaringer, erfaringer til dem som jobber med utforming av politikken på lokalt nivå, og fra personer som jobber direkte med personer med rombakgrunn.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne avhandling er:

Hvilke intensjoner og politikk har norske myndigheter hatt når det gjelder grunnutdanning for norske rombarn fra 1999 og frem til i dag, og hvordan erfares utdanningssituasjonen av myndighetene og rom?

Problemstillingen søkes besvart gjennom følgende spørsmål:

- 1 Hvordan forstår norske myndigheter sitt ansvar når det gjelder grunnutdanning for norske rombarn?
- 2 Hvordan har norske myndigheter fulgt opp sine forpliktelser når det gjelder grunnutdanning for rombarn siden 1999?
- 3 Hvilke erfaringer har rom selv med egen skolegang i denne perioden?

1.2 Avgrensning og oppgavens oppbygging

Det er tiden fra Norge ratifiserte *Rammekonvensjon* fra 1999 og fram til i dag som er mitt primære fokus i denne studien. Har status som nasjonal minoritet fått noen implikasjoner for rom i Norge når det gjelder deres utdanningssituasjon? Har utdanningssituasjonen for norske rom endret seg etter 1999?

Det er behov for en klargjøring og avgrensning av betegnelser jeg benytter i avhandlingen. Når jeg viser til betegnelsen «norske myndigheter» referer jeg til statlige (Storting og Regjering, herunder departementer og direktorater) og kommunale myndigheter. Kommunal- og moderniseringsdepartementet har samordningsansvaret for statlig politikk som vedkommer nasjonale minoriteter, men de ulike fagdepartementene har ansvar på sine fagområder. Samtidig understrekes det i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* at kommuner og fylkeskommuner har den samme plikten som staten til å være med og oppfylle de minoritetspolitiske forpliktelsene som Norge har påtatt seg. Den statlige styringen av kommuner skjer i utgangspunktet gjennom lovgivning og budsjettvedtak. Norske rom bor hovedsakelig i Oslo, noe som innebærer at Oslo kommune er en sentral myndighet. Med

«grunnutdanning» referer jeg til den 10-årige grunnopplæringen alle barn er pliktige til å gjennomføre (jf. Opplæringsloven, 1998, paragraf 2-1).

Spørsmålene stilt ovenfor er rettet mot norske rom som nasjonal minoritet. Romanifolket (De reisende/tatere) og tilreisende rom vil ikke defineres innenfor målgruppen for denne oppgaven. Romanifolket og rom har en del fellestrekk hva gjelder språk og kulturelle tradisjoner, men har fått ulik behandling av norske myndigheter historisk sett og regner seg i dag som to forskjellige etniske grupper.⁵ Det er også nyttig å gjøre et skille mellom norske og tilreisende rom. Gruppen jeg omtaler i denne oppgaven har som nasjonal minoritet norsk statsborgerskap, noe som utelukker tilreisende rom.⁶

Som en del av introduksjon gir jeg en innføring i litteratur og forskning som foreligger på feltet, og som har vært sentral i min studie. I andre kapittel gis en innføring i historisk bakgrunn for roms tilknytning til Norge samt myndighetenes politikk overfor romgruppen. Jeg peker på noen særtrekk ved gruppen, og gjør rede for hvordan etnisitet gjøres relevant i møte mellom rom og majoriteten. Studiens tredje kapittel omhandler metodiske betraktninger og valg knyttet til dokumentanalyse og intervjuer. I fjerde kapittel gjøres det rede for teoretiske perspektiver jeg har benyttet i analysen. I og med at jeg gjør en analyse av politiske dokumenter har jeg funnet det nyttig å benytte politisk-filosofisk teori som presenterer perspektiver på integrering av minoriteter i flerkulturelle samfunn. Jeg presenterer også Anton Hoëms teori om sosialisering.

I kapittel 5 og 6 søker jeg gjennom analyse av *Rammekonvensjonen, Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* og *Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo*⁷ (2009) å svare på hva norske myndigheter ser som sitt ansvar når det gjelder utdanning for rom på et intensjonsnivå. Gjennom analyse av de erfaringer som presenteres av personer som arbeider med rom, diskuterer jeg hvordan norske myndigheter følger opp sine forpliktelser når det gjelder utdanning for barn med rombakgrunn, og dilemmaer som oppstår i spenningsfeltet

⁵ Like fullt vil jeg i noen sammenhenger trekke fram tiltak gjennomført overfor romanifolket, for eksempel i forbindelse med tradisjoner for reising.

⁶ Da Romania ble EU-medlem i 2007, startet en ny stor emigrasjon av rumenere fra alle etniske grupper, blant dem både rom og andre sigøynere. Disse gruppene omtales ofte som "tilreisende rom". Se Ada Engebriksen, (2012) *Tiggerbander og kriminelle bakmenn eller fattige EU-borgere? Myter og realiteter om utenlandske tiggere i Oslo*.

⁷ Heretter *Handlingsplanen*.

mellom teori og praksis. I lys av sosialiseringsteori drøftes to romfamiliers erfaringer med skolesystemet. Kapittel 7 presenterer studiens konklusjoner.

1.3 Tidligere forskning og andre kilder

I prosjektets oppstartsfase tok jeg kontakt med universitetsbibliotekar ved Høgskolen i Oslo og Akershus og etterspurte litteratur om utdanning for nasjonale minoriteter generelt og barn med rombakgrunn spesielt. Noe overrasket ble jeg da han svarte at det er skrevet lite om tematikken, og i den grad det finnes er det journalistiske arbeider (mailkorrespondanse, 8.-10.4.2013). Det finnes lite forskning som tematiserer oppveksten til rombarn i Norge. Hilde Lidén er den som i størst grad har skrevet om oppvekstkår for barn med rombakgrunn. I rapporten *Barn og unge fra nasjonale minoriteter* fra 2005 presenterer hun et bilde av det som foreligger av forskning i de nordiske landene. I denne kunnskapsoversikten framheves flere poenger som er verdt å nevne her. For det første er forskningen om nasjonale minoriteter ofte problemorientert, noe som også belyses av Ada Engebrigtsen, forsker ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Hun har gjort flere studier om rom både i norsk og internasjonal sammenheng, og hevder at mye av litteraturen tar for gitt gruppens marginale posisjon i samfunnet, både politisk, økonomisk og sosialt (2007). Det er nærliggende å tro at mye av forskningen vurderer roms kultur opp mot majoritetskulturen, noe Engebrigtsen viser med et eksempel: analfabetisme i rombefolkningen ses på som ”mangel” på modernitet. Forskningen og media har innvirkning på hvordan minoritetene oppfattes, og det er problematisk at romkulturen blir stående som en marginalisert kultur som aldri vil kunne ”strekke til”. For det andre finnes det ingen helhetlig forskningsinnsats når det gjelder rom, det som foreligger er enkeltstudier og avhandlinger på lavere akademisk nivå. Et siste poeng Lidén (2005) trekker frem er at det finnes lite forskning på barn og ungdom sett fra deres ståsted og hvor deres stemmer som forhandlende individer kommer til syne.

For å forstå romgruppens forhold til det norske samfunnet, har Lidéns magistergradsavhandling med tittelen *Vokse opp som sigøyner i Norge: sosialisering i en etnisk minoritetsgruppe* (1990), vært sentral. I Norge er denne avhandlingen en av de mest utfyllende studiene som foreligger når det gjelder rombarns oppvekst og sosialisering. Lidén går i dybden på hvordan det var å vokse opp som rom på slutten av 1980-tallet, og viser hvordan rom håndterer møter med storsamfunnet ved å trekke et skarpt skille mellom seg selv og omverden. Skolegang og utdanning er imidlertid ikke hovedtema i avhandlingen og

studien er snart 25 år gammel. Derfor har nyere arbeider vært sentrale for mitt arbeid. Disse arbeidene er Torbjørg Bays hovedoppgave i sosialt arbeid med tittelen *Før det er for sent: Sigøynernes livsbetingelser i Norge* (2002), rapporten *Barn og unge fra nasjonale minoriteter* (Lidén, 2005), Engebrigtsens studie *Exploring gypsiness: power, exchange and interdependence in a Transylvanian village* (2007), Lidén og Engebrigtsens kapitler i boka *Nasjonale minoriteter i Norge* (2010), samt Christina Rodell Olgacs doktorgradsavhandling fra 2006, som tar opp skolegang for den svenske romminoriteten (*Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola*).

Samtidig må det nevnes at det de siste årene er skrevet flere masteroppgaver som omhandler tematikk knyttet til skolegang og/eller rombarns situasjon. For eksempel kan Maren-Johanne Lundbys (2013) oppgave innenfor spesialpedagogikk om inkludering av rombarn i skolen, Kari Hagatuns (2013) oppgave om fremtidsdrømmer og syn på barnas kompetanse hos norske rom-mødre, Malin Jørgine Perssons (2014) oppgave om barnevernsarbeideres forståelser, vurderinger og handlinger i arbeid med norske rom, og Anette Fugleviks (2014) avhandling om norske myndigheters skoletilbud til norske rombarn i perioden 1973-1992, nevnes her. Jeg trekker frem disse avhandlingene fordi de kan gjenspeile et økende fokus på romgruppen og rombarns levekår og utdanningssituasjon. De overnevnte avhandlingene har blitt benyttet som inspirasjon til min studie, og også som en orientering til hva som trengs av forskning. Ingen av masterstudiene går inn på utdanningspolitikken, slik sett skiller min oppgave seg fra disse. Jeg referer også til de ovenfor nevnte oppgavene i noen sammenhenger.

Det foreligger lite forskning som utdyper hvordan *Rammekonvensjonen* har hatt betydning for nasjonale minoriteter i Norge. Professor Maria Lundberg (1998) har gjort en analyse, som presenteres i et såkalt arbeidsdokument. Hovedfokuset i denne studien er å redegjøre for de forpliktelser som framgår av *Rammekonvensjonen*. Det finnes ingen studier som gir en utdypende analyse av *Rammekonvensjonens* implikasjoner spesifikt for den norske romminoriteten.

Et siste moment jeg vil nevne er journalistiske arbeider. Her finnes det en del kilder som tematiserer roms situasjon, både historisk og i nyere tid. Jahn Otto Johansen og Tore-Jarl Bielenberg er to norske journalister som har engasjert seg i og gitt ut bøker om roms situasjon. I pressen er det med jevne mellomrom artikler om rom. Slike artikler tar ofte for seg kulturelle særtrekk ved rombefolkningen og problematikk knyttet til roms forhold til norske

myndigheter. Det siste året har særlig konfliktene som har utspilt seg i rommiljøet, vært dekket av media. Det er grunn til å tro at journalistiske arbeider presenterer et unyansert bilde av rom, slik jeg har påpekt over at en del av forskningen også gjør. Artikler som omtaler rom kan speile samfunnsdebatten, men kan ikke anses som forskning og må tilnærmes med et kritisk blikk. Jeg har hentet noen opplysninger om romgruppens bakgrunn og historie fra Johansen og Bielenbergs bøker, og i et fåtall tilfeller benyttet avisene som kilde.

2. Norske rom

For å undersøke norske myndigheters forståelse av forpliktelser overfor rom, er det nødvendig å forstå bakgrunnen for norske roms tilknytning til det norske samfunnet, og hvordan relasjonen mellom norske myndigheter og rom har utviklet seg. Ulike tiders ideologiske strømninger og samfunnsformer har satt rammene for hvordan det har vært å leve som rom i Norge. Samtidig er det behov for å kontekstualisere: hvilke kulturelle særtrekk gjøres relevante i møte med flertallsbefolkningen? Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg klargjøre hvordan jeg omtaler gruppen.

2.1 Betegnelsen "rom"

Det er ulike meninger om hvilken betegnelse som skal anvendes for å beskrive den norske gruppen av mennesker som historisk og tradisjonelt har blitt kalt *sigøynere*.⁸ Bruken av betegnelsen *sigøynere* oppfattes av mange i dag som politisk ukorrekt og rasistisk (Bielenberg, 2012). Internasjonalt har man etter hvert gått over til å bruke *rom* eller *roma* i stedet for *sigøynere*, og i 2008 gikk flere av de store norske mediene inn for å benytte betegnelsene *rom* og *romfolk* (Vonen 12.11.2013, Språkrådet, udatert).⁹ Denne utviklingen gjenspeiles i de offentlige dokumentene. I *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* ble *rom (sigøynere)* benyttet. I *Handlingsplanen* fra 2009 ble gruppen kalt *rom*.

Hvordan stille seg til de ovenfor nevnte betegnelsene *rom* og *romfolk*? Lidén og Engebrigtsen (2010a) peker på at *romfolk* kan være misvisende. Det er ikke snakk om ett folk med én felles identitet, men flere rombefolkninger med transnasjonale forbindelser. Hva gjelder *rom* som term for gruppen er heller ikke denne uproblematisk, verken i semantisk eller grammatisk forstand.¹⁰ Som språkbruker bør en søke kunnskap, være bevisst og tenke gjennom hvordan betegnelser om andre mennesker blir oppfattet av personene det gjelder. Det er ingen enighet i

⁸ Betegnelser som brukes om denne gruppen i Norge og Europa er mange, blant annet tater, rom, gypsies, tsigani, kale og gitanos, (Engebrigtsen & Lidén, 2010a) og sinti, manoush, romanichal (Bielenberg, 2012). Bruken av mange betegnelser viser noe av mangfoldet som betegner den europeiske romminoriteten.

⁹ En nøyaktig referanse til når dette skiftet skjer synes å være vanskelig å oppdrive, men i mailkorrespondanse med Språkrådet (11.2-30.3.2014) bekreftes det at skiftet fra *sigøynere* til *rom* skjedde rundt 2008. Det påpekes for øvrig i samme mail at Språkrådet kun gir og anbefalinger om språkbruk, og det refereres til at det er mediene som har gått inn for skiftet fra *rom* og *romfolk* i stedet for *sigøynere*.

¹⁰ Ordet *rom* betyr på romanés *sigøynere* og ektemann, mens en kvinne er *romni*, som betyr hustru eller gift kvinne. Derfor kan en kvinne vanskelig være *rom*. Grammatisk sett kan det være problematisk at *rom* i ubestemt entall er et hankjønnord – en *rom* – og burde derfor bøyes i formen *en rom, romen, flere romer, alle romene*. I de fleste sammenhenger bøyes imidlertid *rom* i intetkjønnsform – *en rom, rom, flere rom, alle rom* (Bielenberg, 2012). Det er noen eksempler på bruk av *romer* (en *romer*, flere *romer*), se Persson (2014) og Romtiltakets nettsider (Oslo kommune, udatert).

rombefolkningen om hvilken betegnelse som bør benyttes. I intervjuene med mine rominformanter kom den vekslende og komplekse ordbruken til syne. Informantene ønsket at jeg skulle kalle dem *rom*, men de anvendte som oftest *sigøyner* for å referere til seg selv og andre med samme bakgrunn (1). En informant mente at ulike familier benytter ulike betegnelser, noen familier ønsker å bli kalt *sigøynere*, mens andre familier foretrekker *rom* (3). Informantenes meninger og den offisielle ordbruken om gruppen tatt i betraktning, vil jeg hovedsakelig anvende betegnelsen *rom* om de som selv definerer seg som det, og har felles kulturelle tradisjoner, språk og historie. I kontekster hvor historisk materiale eller andre kilder tilsier en adekvat bruk, vil jeg benytte *sigøyner*.

2.2 Betegnelsen "nasjonal minoritet"

Det gis ingen formell definisjon av betegnelsen *nasjonal minoritet* i *Rammekonvensjonen*. Dermed er det opp til hver enkelt stat å avgjøre hvilke minoriteter konvensjonen skal gjelde for. I Norge er det som klart skiller nasjonale minoriteter fra andre minoriteter et krav om at nasjonale minoriteter må ha "opprinnelig eller langvarig tilknytning til den aktuelle stats territorium" (Stortingsproposisjon nr. 80 (1997-1998), 1998, pkt. 3.3.2). Langvarig viser i denne sammenheng til minst 100 års tilknytning (St. prp. nr. 80 (1997-1998), 1998). I tillegg legges en del andre kriterier til grunn for hvordan termen *nasjonal minoritet* skal forstås. I *Norges første periodiske rapport til Europarådet om gjennomføring av Rammekonvensjonen* beskrives kriteriene:

Minoritetsgruppene må være i mindretall og ha en ikke-dominerende stilling i samfunnet. De må videre ha etniske, språklige, kulturelle og/eller religiøse særtrekk som gjør at de i vesentlig grad er ulike resten av befolkningen i Norge. I tillegg må personene det dreier seg om ha en felles vilje til å opprettholde og utvikle egen identitet. (2001, s. 17)

Det legges til grunn at gruppene selv identifiserer seg med en etnisk, religiøs og/eller språklig identitet som gjør at de skiller seg fra "resten av befolkningen i Norge". Det nasjonale elementet av termen *nasjonal minoriteter* innebærer ifølge Stortingsproposisjon nr. 80 (1997-98) (1998) at hovedregelen er krav om statsborgerskap. Det påpekes imidlertid at kravet om statsborgerskap ikke er til hinder for at nasjonale minoriteter vil kunne omfatte enkeltpersoner som har fått oppholdstillatelse i landet, men som ikke er norske statsborgere. Regjeringen vurderte det slik at jøder, kvener, romanifolket (De reisende/tatere), samer, skogfinner og rom

oppfylte kriteriene for nasjonale minoriteter.¹¹ Spørsmålet om norsk ratifisering ble sendt på høring til en rekke institusjoner og organisasjoner, med den hensikt å nå minoritetene som kunne bli omfattet av konvensjonen. Rom støttet ifølge *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* ratifiseringen (2000).¹²

2.3 Historisk bakgrunn for romgruppens relasjon til norske myndigheter

Rom og deres forhold til norske myndigheter kan vanskelig forstås uten et blikk på deres historie, så vel som norsk minoritetspolitisk historie. Rom selv har i liten grad skrevet ned egne narrativer. Dette må ses i sammenheng med at språket romanés ikke er et skriftspråk og ikke har noen skriftlig tradisjon. Historiefortellinger har for det meste blitt muntlig overlevert mellom generasjonene. I den grad historien er skrevet ned, er den først og fremst formulert i fragmenterte dokumenter av ikke-rom (Okely, 1983). Mange kilder som har vært tilgjengelige for forskere beskriver i hovedsak møter mellom rom og myndighetene. Lover og forskrifter kan fortelle mye om myndighetenes og majoritetens holdninger og tilnærming til gruppen, men gir lite informasjon om roms opplevelse av egen tilværelse.

2.3.1 Et vandrende folk blir en minoritet

Språkforskning viser at språket *romanés* har slektskap med indisk språk, noe som tyder på at europeiske rom har utgått fra befolkningsgrupper som oppholdt seg i India allerede år 500 e.Kr. Utvandringen fra India kan ha skjedd så tidlig som rundt 800 e.Kr. (Okely, 1983; Bay, 2002). Språkforskningen peker i retning av at rom er et folk som har vært preget av vandringer. Forekomsten av mange persiske ord tyder eksempelvis på lengre opphold i persisktalende områder i dagens Iran (Olgac, 2006).

Selv om språkanalyser peker mot India, kan det hevdes at rom bør forstås som et europeisk folk. De innvandret til Europa allerede på 1200- og 1300-tallet. Dessuten er det i Europa de har blitt definert som en egen folkegruppe og utviklet seg til ulike befolkninger, deriblant norske rom. En av de tidligste registreringene av sigøynere i Europa plasserer dem i Valakia, den sørlige delen av dagens Romania (Lidén og Engebriksen, 2010a). Fra begynnelsen av det

¹¹ Samene levde i Norge lenge før den norske staten ble etablert, og har derfor både status som urfolk og nasjonal minoritet. Selv om samene er en nasjonal minoritet, uttalte Sametinget før Norge ratifiserte *Rammekonvensjonen* at samene i Norge ikke ønsket å bli omfattet av politikken for nasjonale minoriteter. I stedet verner samene om statusen som urfolk, som tilstås gjennom blant annet *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* (*Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)*).

¹² Alle gruppene med unntak av romanifolket (De reisende/tatere) stilte seg positive til en ratifikasjon. Noen deler av denne gruppen uttrykte skepsis og motstand mot å bli omtalt som nasjonal minoritet. På grunn av norske myndigheters historisk sett dårlige behandling av romanifolket, uttrykte mange frykt for en ny fokusering (*Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)*).

17. århundre levde rom under forfølgelse, undertrykking og som slaver i Valakia, inntil opphevelsen av slaveriet på 1850-tallet (Lidén, 1990).

Hva gjelder norske roms innvandring til Norden, omtaler Anne Minken (2009) to diasporaer, eller vandringer. Den første diasporaen, som nådde Norden på 1500-tallet, var en del av et følge som i dag kalles romanifolket (De reisende/tatere). Den andre diasporaen fant sted i siste halvdel av 1800-tallet, etter opphevelsen av slaveriet i dagens Romania. Det er denne gruppen, ofte kalt "Vlach"-sigøynere, som gjør seg gjeldende som norske rom i dag (Lidén og Engebrigtsen, 2011). Gruppen kom til Norge på 1860-tallet, og har oppholdt seg her regelmessig siden (Hanisch, 1976).

2.3.2 Norske myndigheters politikk overfor rom i historisk perspektiv

Årene mellom 1860 og 1888 kan betraktes som gunstige for de som ønsket å bli norske statsborgere. Ved lov av 1860 ble den tidligere passtvangen opphevet, og det lå dermed ingen formelle hindringer i veien for reisende som ville ta seg inn i landet. Grensene var åpne, og gjennom dokumentasjon som dåpsattester og vigselfattester fra den katolske kirke fikk flere rom statsborgerskap. I 1888 ble en ny statsborgerskapslov som bygde på avstammingsprinsippet vedtatt. Dette prinsippet innebar at hvis foreldrene hadde norsk statsborgerskap, hadde deres barn rett på det samme (Hanisch, 1976). For mange norske rom betydde lovene av 1860 og 1888 at de og deres barn fikk norsk statsborgerskap. Imidlertid ble myndighetene gradvis mer fiendtlig innstilt overfor rom og andre minoriteter. Dette skiftet må ses i sammenheng med en betydelig innvandring til Norge i siste halvdel av 1800-tallet. Fra 1890-årene fant det sted en klar innstramming av reglene for utlendingers adgang til Norge (Niemi, 2007). Flere tiltak og lover som påvirket rom direkte ble iverksatt. I 1901 ble den første norske Fremmedloven, *Lov om anmeldelse av reisende og fremmede*, vedtatt. Fremmedloven ble ved flere anledninger innstrammet: i 1915 ble sigøynerne nevnt spesifikt som en uønsket folkegruppe, og i 1927 ble paragrafen, senere omtalt som "sigøyneparagrafen", vedtatt (Johansen, 1989). "Sigøyneparagrafen" betydde at eventuelle pass som sigøynerne måtte ha ikke lenger var gyldige og at de ikke ble fornyet. Rom hadde ikke lenger tilgang til riket og de som allerede befant seg innenfor landets grenser skulle utvises (Hanisch, 1976).

På slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet reiste norske rom rundt i deler av Europa. I 1934 forsøkte et følge på 68 personer å returnere til Norge, men ble stoppet på den dansk-

tyske grensen, fratatt sine norske pass, og nektet adgang til Norge (Johansen, 1989). Det var norske myndigheter som instruerte Danmark om å avvise sigøyerne. I 1944 endte det avviste følget opp i nazistiske konsentrasjonsleirer. I Auschwitz mistet minst 60 norske rom livet. Først i 1956 ble ”sigøyerparagrafen” fjernet fra den norske fremmedloven, og gjenlevende rom kunne returnere til Norge. Ifølge Johansen (1989) søkte den første overlevende fra konsentrasjonsleirene om innreisettillatelse i 1953. Fremmedloven av 1927 var fortsatt i kraft, og til tross for at det i søknaden ble henvist til at vedkommende var norsk statsborger, fikk han avslag på søknaden. På slutten av 1950-tallet fikk flere igjen innvilget statsborgerskap (Lidén, 1990). Selv om fremmedloven av 1956 ikke inneholdt noe eksplisitt forbud mot sigøynernes adgang til riket, ble det likevel understreket at en utlending kunne avvises på grensen ”når det må antas at han helt eller delvis vil søke å ernære seg [...] som omstreifer eller lignende” (Hanisch, 1976, s. 66).

Perioden etter 1956 var preget av konfrontasjoner mellom norske myndigheter og rom. På 1950- og 1960-tallet ble ulike tiltak prøvd ut for å bedre det som ble betraktet om uholdbare levekår. Lidén (1990) belyser hvordan myndighetene i praksis erfarte at de støtte på et ”tilpasningsproblem”. Rom oppfattet ofte løsningene norske myndigheter foreslo som lite ønskelige. Som regel lyktes ikke tiltakene som ble igangsatt. For eksempel ble tilbud om å bo i leiligheter avvist av rom. I lengre perioder var rom andre steder enn i Oslo, noe som betydde at arbeidet ble lagt på is. I 1969 ble et arbeidsutvalg oppnevnt for utrede tiltak for å integrere rom i samfunnet. Deres arbeid resulterte i *Stortingsmelding nr. 37 (1972-1973) Om tiltak for norske sigøynere*. Denne stortingsmeldingen skisserte viktige satsningsområder, og fokuserte på at det skulle tas hensyn til romgruppens ønske om å beholde sine kulturelle særtrekk. De viktigste satsningsområdene var bosetning, undervisning og arbeid, og disse skulle henge sammen. Eksempelvis var det en forutsetning for undervisning at sigøyerne hadde fast bolig. Avdeling for sigøynersaker, ”Sigøyerkontoret”, ble opprettet i mars 1973, med oppgave å koordinere alle de tjenester som gjaldt gruppen (Lidén, 1990). Sigøyerkontoret kan betraktes som et særtiltak i den forstand at man skilte ut én etnisk gruppe og tilbød alle de velferdstjenester myndighetene mente de hadde behov gjennom dette kontoret. Imidlertid ble Sigøyerkontoret avviklet 1. januar 1991. Bay skriver om avviklingen:

En skriftlig protest fra de ansatte i sektoren hadde ingen innvirkning på det politiske vedtaket som ble bekreftet av byrådet (sak nr. 402/90: 2) i august, med den begrunnelse ”at norske sigøynere i størst mulig grad skal behandles som enhver annen innbygger.” (2002, s. 47).

Avviklingen må ses i sammenheng med politiske strømninger i denne perioden. Som dette sitatet understreker, var den rådende politikken etter 1991 at rom i størst mulig grad skulle behandles som ”enhver annen innbygger”. Likebehandlingsprinsippet innebar at ingen skulle diskrimineres. Integreringspolitikken som nå gjorde seg gjeldende, ble basert på individuelle rettigheter og ikke på grupperettigheter (Lidén og Engebrigtsen, 2011).

I 1999 ratifiserte norske myndigheter *Rammekonvensjonen*. Ratifiseringen innebar at rom ble innrømmet status som nasjonal minoritet. Til tross for ratifiseringen av *Rammekonvensjonen* og den påfølgende *Stortingsmeldingen*, skulle det ta mange år før nye tiltak for å bedre roms levekår ble iverksatt. Tidligere Arbeids- og inkluderingsminister Bjarne Håkon Hansen uttrykte det slik da Regjeringen i 2008 varslet at de ville utarbeide en handlingsplan for å bedre roms situasjon: “Norsk sigøynerpolitikk har vært totalt feilslått. Hele det politiske Norge har vært igjennom kollektiv resignasjon innenfor dette området. Det er bare å erkjenne at vi har gått fra vondt til verre.” (Foss og Jonassen, 2008). Roms levekår hadde sunket dramatisk i løpet av det første tiåret av det nye århundret.

2.4 Utviklingen av utdanningstilbudet for rombarn

Historien om roms skolegang er betydelig kortere enn historien om gruppens opphold i landet. Romgruppen har historisk sett ingen tradisjon for skolegang, og skolegang ble ikke aktuelt for gruppen før etter de første familiene returnerte til Norge etter andre verdenskrig. Da Oslo kommune først satte fokus på utdanning, ble dette betraktet som et viktig satsningsområde. Spesielle utdanningstilbud ble ansett som helt nødvendige for å ”tilpasse sigøynerne til det norske samfunnsnivå” (Lidén, 1990, s. 30). Siden 1962 har en rekke skoletilbud spesielt for rom blitt prøvd ut. Den første tiden ble alle elever med rombakgrunn samlet på én skole. Barna fikk grunnleggende lese- og skriveopplæring, de sang norske sanger og ble undervist i kunst og håndverk (Fuglevik, 2014). Fra 1971 ble det i perioder gjort forsøk med undervisning i campingvogn og lærere som fulgte elevene deler av året. Etter hvert ble elevene fordelt på bostedsskoler, men gikk i egne klasser for romelever, med varierende alder, skolebakgrunn og kunnskapsnivå. Fra 1975 ble opplæringen organisert både i midlertidige lokaler (brakker) for elever som ikke hadde fast bopel og i såkalte romanés-klasser ved vanlige skoler (Molander, 2002). På begynnelsen av 1970-tallet ble det rapportert om et meget bra oppmøte blant romelevne, men etter hvert ble oppmøtet vurdert som synkende (Fuglevik, 2014; Molander, 2002). I 1983 vedtok Oslo skolestyre å omorganisere

undervisning av fremmedspråklige elever, og undervisning av sigøynerne ble inkorporert i de generelle undervisningsmodellene for fremmedspråklige elever (Molander, 2002). Denne omleggingen må ses i sammenheng med at det norske samfunnet siden 1970-tallet hadde gjennomgått vesentlige forandringer med økt innvandring, og sto overfor nye utfordringer knyttet til integrering av minoriteter. Skolen har ifølge Lidén (1990) blitt ansett av rom som å være gazes¹³ arena. Hun skriver om skoletilbudet på 1980-tallet:

Selv om romanes elevene går i egne klasser vil de forholde seg til skolebygningen og skolens respektive elever som del av gasjes verden. Lærerne er gasje [ikke-rom]. Det etniske aspektet ved møtet i klasserommet synes å være tilstede og underliggende for hvordan samhandlingen mellom lærer og elev foregår. (1990, s. 190).

Til tross for at skolesjefen påpekte at kontinuerlige utdanningstilbudet til rombarna gjennom flere år hadde vært positivt, ble skoletilbudet lagt ned i 1992. Fra og med skoleåret 1993/1994 ble bostedskoleprinsippet praktisert i Osloskolen. Nesten alle barna gikk på skole før særtiltakene ble lagt ned i 1992, vel og merke med et sporadisk oppmøte. Etter at tilbudet ble lagt ned i 1992 ble oppmøtet sterkt redusert (Gjerde, 1996; Bay, 2002; Fuglevik, 2014). Romelevne skulle nå gå i vanlige klasser. Ett dokumentert unntak er imidlertid Comenius-prosjektet "Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i samarbeid med deres foreldre", som ble gjennomført ved Nedre Bekkelaget skole i Oslo mellom 1995 og 1998. Prosjektet ble støttet blant annet med økonomiske midler fra blant annet EUs Sokrates-program, daværende Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet og Oslo kommune. Målsettingen var at rom skulle få muligheter til å få skolegang som var tilpasset deres nomadiske levestil. Tilpasningen skulle skje ved å motivere barna til å møte på skolen de delene av året de var fastboende, lære å lese og skrive, lese på egenhånd mens de var på reise, samt å motivere foreldrene til å holde kontakt med, og samarbeide med skolen (Kongsvik, 1999). Erfaringer fra dette prosjektet kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Et liknende prosjekt gjennomført overfor romanifolket (De reisende/tatere), bør også nevnes her.¹⁴ Prosjektet, med tittelen "Taterfolket fra barn til voksen", understreker positive resultater når opplæringen tilpasses minoritetsgrupper som reiser. Prosjektet pågikk fra 2003 til 2009 og

¹³ Gaze (gasje, gaje, gajo, gazo) er romanés og referer til alle som ikke er rom (Bay, 2002). Jeg benytter både gaze og ikke-rom.

¹⁴ Som jeg har nevnt tidligere, peker noen kilder (Hanisch, 1976; *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001), 2000*) på at det har vært vanskelig å skille romanifolket og rom. Prosjektet "Taterfolket fra barn til voksen" er relevant fordi romanifolket i likhet med rom har tradisjoner for en nomadisk livsstil.

bestod av to delprosjekter, et kulturprosjekt og et skoleprosjekt. Et sentralt mål var å tilpasse opplæringen til romanifolkets kultur for reising, med sikte på å fremme lik rett til utdanning. Det ble gjennom prosjektet prøvd ut muligheter for å kombinere reising og skolegang. Konkret ble det igangsatt forsøk med IKT-kommunikasjon mellom elev og lærer mens familiene var på reise, gjennom for eksempel til å legge ut ukeplaner eller sende spørsmål om oppgaver. Selv om det fremheves i rapporten fra prosjektet at PC ikke er tilstrekkelig for å skape ny læring, så man gjennom prosjektet at tilliten mellom skolen og hjemmene økte (Larsen, Moen, Gustavsen, Lund og Moen, 2009).

2.4.1 Utdanningssituasjonen de siste 15 årene

De siste 15 årene, altså i perioden etter at rom fikk status som nasjonal minoritet, har flere (Molander, 2002; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009; Lidén og Engebrigtsen 2010b; Oslo kommune, udatert) pekt på at hovedutfordringen når det gjelder utdanning for romelever er et høyt fravær fra skolen. Også i en artikkel i Aftenposten (Utdanningsetaten, gjengitt av Skogstrøm, 2013) kommer dette fram: Av totalt 190 skoledager skoleåret 2011/2012, var det gjennomsnittlige fraværet for romelever 54 skoledager. Andre tall, fra sluttrapporten til romlosen ved Sinsen skole (udatert), viser at romelevne ved Sinsen skole var borte fra skolen 70 prosent av skoleåret 2011/2012, mens fraværet var på 60 prosent skoleåret 2012/2013.¹⁵ Disse tallene viser hvor store problemene er med å få kontinuitet i rombarns skolegang.

Årsakene til lite kontinuitet i skolegangen synes å være mange og sammensatte. Den kanskje mest omtalte årsaken til fravær er den nomadiske livsstilen rom tradisjonelt har hatt. Det er også andre årsaker til det høye fraværet, blant annet en ustabil bosituasjon. Det ser ut til at det er noen variasjoner mellom kjønn og alder når det gjelder fravær. Fraværet øker i en del tilfeller ved barnas alder. Særlig gjelder dette jentene, som ofte tas ut av skolen før pubertetsalder for å hindre samvær med gutter som ikke er rom (Lundby, 2013; Hagatun, 2013). Ønsket om skoleskyss har blitt framhevet, noe som kan ses i sammenheng med at mange foreldre er engstelige for mobbing og trakassering på skoleveien (Molander, 2002). Foruten disse relativt konkrete forklaringsfaktorene, hevder Lidén og Engebrigtsen (2010b) at skolen i roms øyne ser ut til å ha fått en posisjon som majoritetens sentrale assimileringssredskap, og motstand mot skolen er en sentral strategi for overlevelse som

¹⁵ Romlosen ved Sinsens skole arbeidet i perioden 2011-2014 med å styrke læringsutbyttet og redusere fraværet til romelever, samt jobbe for at elever med rombakgrunn skal møte på skolen og fullføre grunnopplæringen. Romlosprosjektet omtales mer inngående i kapittel 6.

gruppe. Faste tidsrammer, ordensregler, ytre krav om stabilitet, frammøte og kontinuitet står i motsetning til roms grunnleggende verdier. Hvis disse verdiene ikke blir ivaretatt vil gruppen bli assimilert og gå til grunne (Molander, 2002; Lidén og Engebrigtsen, 2010b).

2.5 Perspektiver på kultur

Kultur er et komplekst begrep som brukes i mange betydninger og kan artikuleres på flere nivå. I denne studien vil kultur forstås som et dynamisk begrep, bestående av flere elementer. Disse kan listes som følger: a) oppfatninger om verdier og normer som er de dominerende hos en gruppe mennesker, b) holdninger, handlinger og praksiser som er dominerende, og c) atferdsmønstre som er framtreddende i den samme gruppen (Gule, 2008).

Det kan være vanskelig å gripe mening og dybde i kulturelle uttrykk man ikke har vokst opp med. Utfordringen ligger i mangelen på muligheter for å nyansere, noe som igjen kan føre til stereotype oppfatninger (Døving, 2009). En utfordring i studier av andres kulturelle særtrekk, er at man går ut fra en standard gitt i egen kultur. Uten en bevissthet om egne kulturelle forankringer, risikerer man at kulturelle variasjoner betraktes som mangler ved minoritetskulturen. Ifølge Lidén (2005) skjer dette ofte hva gjelder synet på minoritetskulturers barneoppdragelse. Et annet eksempel som kan aktualisere hvordan minoritetskulturen beskrives som mangelfull, er analfabetisme-eksempelet belyst ovenfor: analfabetisme vurderes som en ”mangel” på modernitet. Hvis gruppen blir kjennetegnet av mangel på modernitet, kan dette føre til stigma og et avviksstempel (Goffman, 2011).

2.5.1 Synet på kultur i Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)

Innledningsvis i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* gis følgende beskrivelse av hvordan myndighetene betrakter kultur:

Kultur blir i denne meldingen brukt om summen av kunnskap som blir overlevert fra tidligere generasjoner gjennom en dynamisk prosess. Kunnskapen består av verdier, skikker, normer, koder, symboler og uttrykksformer. Det dynamiske i en kulturell overlevering kommer til uttrykk ved evnen til å tilpasse seg nye forhold, til nyskaping og til å finne nye uttrykk for innsikt og erfaring. 'Kultur' er følgelig ikke statisk eller fastlåst, men stadig i endring.

Her blir kultur forstått som summen av kunnskap, overlevert mellom generasjoner. Ved å beskrive kultur som en dynamisk prosess, tar *Stortingsmeldingen* avstand fra en essensialisering av kultur, som kan innebære konservering og stereotypisering av kulturen, og

identiteten til enkeltindivider (Lidén og Engebriksen, 2010b). *Stortingsmeldingen* formidler et syn som tilsier at selv om mennesker formes av sin kulturelle tilhørighet, er de på ingen måte "slaver" av den. Dette kan også sies å være i tråd med synet på kultur som sosial konstruksjon. I mange år ble kulturer ansett som skarpt avgrensede og distinkte, relativt homogene størrelser. Kulturell teori fra nyere tid fokuserer på kulturer som vanskeligere å avgrense og i konstant endring (Eriksen, 1996).

2.5.2 Romgruppen: kulturelle særtrekk

Når det gjelder kulturelle særtrekk, vil jeg delvis søke å kontekstualisere gruppens levesett, delvis beskrive de deler av romkulturen som er relevant for senere drøfting. Norske rom er tilknyttet et nettverk av relasjoner som krysser landegrenser og verdensdeler (Lidén, 1990). Identifisering med den mer eller mindre seminomadiske livsstilen og organisering i storfamilier med flere generasjoner under samme tak, er basis for rombarns kulturspesifikke sosialiseringssprosess (Bay, 2002). Tradisjonelt sett har rom vært et reisende folk. De arbeidet som håndverkere, solgte varer og reparerte verktøy, reiste i følger og holdt seg stort sett isolert. Med moderniteten er livsgrunnlaget som håndverkere for mange borte, det gjelder i stor grad også grunnlaget for reisevirksomheten. Mange norske rom er i dag bofaste, noen reiser om sommeren og foretrekker å bo fast om vinteren. Slike endringer viser at kulturen er i endring, men de fleste identifiserer seg fortsatt med en nomadisk livsstil. Begrunnelser for reisingen er i dag både å skaffe seg inntekt, ivareta sosiale forbindelser til slekt og andre rom, samt delta i religiøse møter (Lidén og Engebriksen, 2010b).

Familien har tradisjonelt sett hatt en sentral funksjon som sosial, økonomisk, politisk og juridisk enhet med eldste mannlige medlem som familiens overhode. Det snakkes om familien som økonomisk enhet i den forstand at mesteparten av det som familien får inn av økonomiske midler, går til et felles husholdningsbudsjett. I dag er imidlertid de fleste rom økonomisk avhengig av storsamfunnet. Lojalitet til familien er en sentral verdi (Lidén og Engebriksen, 2010b). Bay (2002) peker på at en familieorientert og patriarkalsk struktur danner et hovedskille i forhold til storsamfunnets individorienterte samfunnsstruktur. Alder og kjønn er kriterier som avgjør individets posisjon i familien. Menn er overordnet kvinner, og voksne er overordnet barn. Lidén og Engebriksen peker på at både personlig autonomi og sterk lojalitet til familien er sentrale verdier (2010b).

Roms forståelse av seg selv og verden er nært knyttet til deres moral- og normsystem. Moralsystemet regulerer hva som regnes som rent og urent og rett og galt. Et sentralt begrep her er mahime, som betegner atskillelse og rituell urenhet. Begreper knyttet til skam og ære er også en del av moralsystemet. Reglene virker inn på hverdagslige gjøremål og handlinger, for eksempel klesdrakt, tabuer knyttet til mat, vaskeritualer og etikette i sosial omgang. Det påvirker og styrer samhandling mellom kvinner og menn, yngre og eldre, og uttrykker et symbolsk skille mellom rom og ikke-rom. Brytes de foreskrevne reglene betraktes en person som uren (Lidén, 1990). Familien som juridisk enhet viser seg gjennom kris, et juridisk system som relateres til mahime og ære/skam. Kris brukes som oftest for å løse konflikter mellom familier. Familiene som er i konflikt presenterer sine synspunkter, saken diskuteres med utnevnte personer som fungerer som nøytrale domsmenn og meglere til saken er løst. Konflikter innad i romgruppen, som også omtales i delkapittel 3.3.1, er ofte mellom brødre som konkurrerer om foreldrenes gunst og om markeder. Disse konfliktene kan være langvarige (Lidén og Engebrigtsen, 2010b).

Språk

Språket er en kilde som har blitt brukt til å fortelle om roms opprinnelse. Gruppens språk, *romanés*, har som allerede nevnt slektskap med indisk språk.¹⁶ Romanés snakkes av rom over hele verden, med variasjoner som viser seg i ord, uttrykk og tonefall. Den varianten som snakkes i Norden har referanser til rumensk. Rom i Norge er tospråklige og snakker både romanés og norsk. Lidén og Engebrigtsen (2010b) påpeker at de fleste rom i Norge er analfabeter, de som kan lese og skrive gjør det først og fremst på norsk. Dette må ses i sammenheng med at romanés først og fremst er et talespråk. Rombarns morsmål er romanés og det er dette språket de bruker for å lære og begrepsfeste sin verden, samt internalisere koder og symboler, det tankesett som gjelder for samhandling og tilhørighet i deres samfunn (Bay, 2002).

2.5.3 Oppvekst som rom

Det er hensiktsmessig å stille spørsmål ved hvordan de forståelser av kultur og etnisitet redegjort for over, påvirker rombarns oppvekst. Forestillinger om barnet og barns utvikling kan betraktes som konstruksjoner forbundet med ulike tidsepoker, omstendigheter, kulturer og språk (Holthe, 2000). Oppdragelse som rom skiller seg fra flertallsbefolkningens normer og praksis for oppdragelse på flere punkter. Rombarn er først og fremst aktive innen familiens dagligliv og det Lidén (2005) kaller etniske fora. I den grad de for eksempel deltar i

¹⁶ Et nyindisk språk utviklet fra sanskrit (Engebrigtsen, 1992).

fritidsaktiviteter synes det først og fremst å være snakk om tilbud som er spesifikt tilrettelagt for rom. Engebriksen (2007) skriver om rom i landsbysamfunn (hamlet society) i Romania. Hun hevder at rombarns posisjon til en viss grad korresponderer med Philippe Aries' idé om barn i et samfunn uten bevissthet om barndom. Noe av det samme belyser Lidén (1990), når hun beskriver barndommen som en nøytral periode som ikke fokuseres av de voksne. Det er ikke et stort fokus på barn som egen kategori. Faste måltider, leggetider eller andre rutiner spesifikt tilpasset barna er ikke en del av hverdagen. Barn er alltid til stede, men er sjeldent midtpunktet for de voksnes oppmerksomhet.

Alders- og kjønnshierarkiet gjør seg gjeldende for barna. Fram til puberteten er rombarn unntatt fra det moralske systemet knyttet til urenheter og renhet. Fra pubertetsalder anses både gutter og jenter som likeverdige i de voksnes aktiviteter. Her kommer kjønnsdelingen til syne. Guttene inngår i fellesskapet mennene har, mens jentene skal læres opp i mødrenes virke. Dette betyr ofte at særlig jenter blir tatt ut fra skolen i ung alder (Lidén, 1990; Hagatun, 2013; Lundby, 2013). Aldershierarkiet viser seg blant annet ved at barn skal vise respekt for de eldre. Samtidig er ikke lydighet noen uttalt verdi i sosialiseringprosessen, og selvstendighet, utadvendthet og pågangsmot verdsettes (Lidén og Engebriksen, 2010b). Voksne forventer ikke at barn skal følge visse handlingsmønstre. Barns måte å handle på er et resultat av at barns vilje ikke er "temmet" enda, og i løpet av barndommen vil barnet bli i stand til å handle slik det forventes av det som voksen, uten at dette innøves eksplisitt (Lidén, 1990).

2.6 Etnisitet – forholdet mellom romminoriteten og majoriteten

Det er grunnleggende for menneskelige forståelsesformer at vi klassifiserer hverandre. Disse prosessene foregår i alle menneskelige samfunn (Bangstad, 2011). Grunnlaget for å snakke om rom som etnisk gruppe ligger i måten samhandlingen mellom storsamfunnet og rom foregår på, ved at rom oppfattes som en egen enhet, og at de selv oppfatter seg som det (Lidén, 1990). For å forstå relasjonen mellom rom som etnisk minoritet og majoritetsbefolkningen, er det hensiktsmessig å benytte sosialantropologen Fredrik Barths teori om etnisk organisering. Ifølge Barth (1998) er etnisk organisering et produkt av tilskrivningsprosesser. Han skiller mellom to prosesser: selvtilskrivning og andretilskrivning. Jeg benytter disse to prosessene for å beskrive forholdet mellom romminoriteten og majoritetssamfunnet.

Selvtilskrivning i en gruppe gjøres med henvisning til kjennetegn som gruppen anser som viktig for seg selv, en henvisning til noe som skaper en fellesskapsfølelse. Eksempler på markører kan være felles språk, felles religion, hudfarge, felles historie, en kombinasjon av disse eller andre faktorer. Kjennetegn er subjektive og vil variere fra gruppe til gruppe. Etnisitet oppstår i samhandling mellom grupper. Andretilskrivning kommer til uttrykk gjennom at én etnisk gruppe tillegger en annen gruppe visse kjennetegn. Samtidig handler sosial organisering om å fremme egne interesser, noe som ofte innebærer positiv selvtilskrivning til egen gruppe og negativ andretilskrivning. Imidlertid er maktforholdet mellom romminoriteten og flertallsbefolkningen sentralt, fordi majoriteten, medregnet forskningsinstanser, medier og statlige institusjoner, i stor grad sitter med definisjonsmakten (Pihl, 2010).

2.6.1 Roms selvtilskrivning og tilpasning til det norske samfunnet

Å leve som rom er knyttet både til avstamning, spesifikke kulturelle valg og språk. Judith Okely hevder i boka *The Traveller-Gypsies* (1983), at prinsippet om avstamning er en mekanisme for kontinuitet som begrenser adgang til gruppen og bidrar til å opprettholde gruppens eksistens. Levemåte og spesifikke kulturelle valg kommer til syne gjennom mahrime-reglene. Handling blir gjennom moralsystemet et viktig uttrykk for tilhørighet til gruppen (Lidén, 1990). Fordi gaze (ikke-rom) ikke har tilsvarende "renhetsregler" og påbud til levesett blir deres handlinger et brudd med det moralske fellesskapet (Bay, 2002). Rom signaliserer også tilhørighet ved å bruke språket sitt, romanés. Språket brukes til å markere avstand til og begrense innsyn fra majoriteten. Å lære romanés innebærer å bli akseptert symbolsk som rom. Dette kan illustreres med et eksempel: i de tilfellene hvor gaze har lært seg romanés, får personen ofte et eget romanés-navn. Dermed "skifter" personen identitet (Lidén, 1990).

Selvtilskrivning og andretilskrivning handler om identitet. Engebrigtsen (1992) peker på at minoritetsgrupper som opplever negative reaksjoner på etnisk tilhørighet over lengre tid, håndterer dette på ulike måter. Hun presenterer tre dominerende strategier som har blitt tatt i bruk av minoriteter for å møte majoritetens sosiale stigma og løse identitetskonflikter. En første strategi er å etablere en privat, mer eller mindre hemmelig identitet, som bare kommer til uttrykk i samhandling med andre fra samme etniske gruppe. Et andre alternativ er å skifte identitet, og fornekte den etniske tilhørigheten. En slik strategi kan være uheldig fordi det kan

tenkes å kunne føre til avvisning fra både majoriteten og egen gruppe. Etnisk konsolidering kan ses som en tredje strategi. Denne strategien kan anta flere former, herunder etnopolitisk kamp.

En annen form for etnisk konsolidering tar form som minimalisering av kontakten med den stigmatiserende majoriteten, og samtidig ombytting av roller, i den forstand at en definerer egen etniske gruppe som "moralisk majoritet" og majoriteten som de underlegne. Det er en slik form for etnisk konsolidering norske rom møter majoritetens stigma med. Mens Engebrigtsen (1992) påpeker at menneskers identitet utgjøres av et mangfold av del-identiteter, hevder hun at man som rom hovedsakelig har én etnisk identitet – romidentiteten. Grensen mellom å tilhøre og leve som rom i forhold til gaze er klart tegnet opp: "å leve som rom innebærer å være annerledes enn gaze" (Lidén, 1990, s. 37). Å ha en "norsk identitet" er ikke forenlig med skillet mellom rom og gaze – norske rom har tilknytning til Norge som område, men lojaliteten og identiteten er knyttet til den etniske gruppen. Samtidig som kontakten med storsamfunnet minimeres, knyttes positive egenskaper til egen etnisk identitet. Ikke-rom bryter med de moralske reglene og må derfor regnes som utenforstående i dette fellesskapet. Fordommene og de ambivalente følelsene majoritetsbefolkningen har til romgruppen, brukes i ulike situasjoner for å sette premisser for samhandlingen og for å oppnå ulike goder. Engebrigtsen (1992) kaller denne måten å handle på for et strategisk spill. Et sentralt poeng her er at det strategiske spillet brukes på nye måter alt etter hva forskjellige situasjoner krever. Utdanning for barna ble et forhandlingskort i møte med norske myndigheter på 1980-tallet (Lidén, 1990). Skolen har tidligere vært et forhandlingskort. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hva som er viktig i forhandlinger i dag. Er skolen fortsatt et forhandlingstema?

2.6.2 Majoritetens tilnærming til gruppen

På statlig nivå har etnisk organisering historisk sett tatt form som nasjonsbygging. I et forsøk på å skape orden, entydighet og identitet har forestillinger om "de andre" blitt konstruert på alle nivåer: lokalt, nasjonalt og felleseuropeisk (Gressgård, 2007). På et nasjonalt nivå har "norsk" identitet blitt konstruert på grunnlag av norsk språk, i felles norsk lovverk som grunnlag for medborgerskap, og gjennom ideen om én norsk nasjonal kultur. Kulturell identitet og enhet har vært konstruert på kristendommens grunn, noe som har betydd at flerreligiøsitet, flerspråklighet og kulturell kompleksitet har vært gjenstand for ekskludering (Pihl, 2010).

Moderniteten rommer fortellinger om framskritt og samtidig romantiske lengsler etter en tapt fortid, forbundet med noe ekte og helhetlig. Fortellingene om framskritt legger gjerne vekt på individuell frihet, mens de nostalgiske tapsfortellingene hovedsakelig legger vekt på fellesskapet. Gressgård (2007) belyser hvordan ”de andre” på 1800-tallet så vel som i dagens samfunn, utfra en framskrittsrettet ståsted beskrives som sivilisasjonens bakside, uten siviliseringspotensiale, på grunn av deres irrasjonelle og seksuelle natur. Samtidig anses ”de andre” ifølge en slik framskrittsrettet, positiv posisjon som assimilerbare, mottakelige for modernisering, og således potensielt like ”oss”. Ut fra en nostalgisk, modernitetskritisk innstilling derimot, betraktes ”de andre” som naturlige, på den ene siden i positiv forstand som upåvirkede og autentiske, og på den andre – negative – siden, som barbarer. Disse ambivalensene kan finnes igjen i forestillinger om rom.¹⁷ På den ene siden fremstilles rom gjerne som outsiders. Vi ser at rom ekskluderes fra det fremtidsrettede, moderne samfunnet. Det kanskje mest fremtredende ved denne negative stereotypien er rom framstilt som kriminelle.¹⁸ I den mer romantisierende og eksotiske fremstillingen, gis et bilde av rom som frie, som gjør som de vil, reiser rundt og nyter livet. De kan lese fremtiden og har musikk i blodet. Dette kan synes som positive bilder, men brukes ofte som en motsetning til det moderne samfunnet. Rom blir framstilt som ukontrollerbare, fulle av følelser og som det motsatte av rasjonelle. Romminoriteten er en liten gruppe, og majoritetens forestillinger om gruppen er som oftest ikke basert på personlige bekjentskaper. Inntrykket som dannes bygger på bildet som skapes i media og gjennom politikken overfor gruppen, samt historier på ”folkemunne” (Rosvoll og Bielenberg, 2012).

¹⁷ Fordommer og rasisme spesifikt rettet mot rom fordi de er rom, kan omtales som antisiganisme (Rosvoll og Bielenberg, 2012). Begrepet er relativt nytt, er forsket lite på og skrevet lite om, både i internasjonal og norsk sammenheng (Lidén, 2005; Rosvoll og Bielenberg, 2012).

¹⁸ Fremstillingen av rom som kriminelle kan i norsk kontekst ses i sammenheng med hendelser på slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet, da Karoli-familien fikk stor mediedekning på grunn av ”Diamantkuppet” og den påfølgende rettsaken (Rosvoll og Bielenberg, 2012).

3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for metodiske valg, erfaringer og refleksjoner jeg har gjort knyttet til forskningsarbeidet. I min avhandling baserer jeg meg på en kvalitativ tilnærming. Sentrale kjennetegn ved kvalitativ metode er at forskeren går i dybden på et begrenset felt og bruker flere strategier for datainnsamling. I kvalitativ forskning søker en forståelse gjennom å beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra aktørene og deltakernes perspektiv (Nilssen, 2012). Jeg har benyttet meg av to strategier for datainnhenting: dokumentanalyse og intervjuer. Gjennom analyse av tre juridiske og politiske dokumenter har jeg fått tilgang til myndighetenes forståelse av sitt ansvar når det gjelder utdanning for norske rombarn. De tre dokumentene presenteres kort i kapittel 3.2. Gjennom intervjuer har jeg søkt å forstå informantenes erfaringer om bestemte temaer knyttet til utdanning for rom. I kapittel 3.3 presenterer jeg utvalg av informanter, gjennomføring av intervjuene og refleksjoner rundt prosessen.

3.2 Presentasjon av kildemateriale: dokumenter

Jeg brukte mye tid under forberedelsene av masteroppgaven på å sette meg inn i menneskerettighetslovgivning generelt og aktuelle konvensjoner spesielt. Basert på tre kriterier gikk jeg gjennom menneskerettighetslovgivning og plukket ut relevante artikler i *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, *FNs konvensjon om politiske og sivile rettigheter*, *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*, *Den europeiske pakt om regions- og minoritetsspråk*, *Europarådets menneskerettighetskonvensjon* og *Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter*.¹⁹ Konvensjonene og erklæringene er omfattende, og jeg måtte avgrense til et lite utvalg konvensjoner og artikler. I lys av at det er *Rammekonvensjonen* som innrømmer rom og fire andre minoritetsgrupper status som nasjonal minoritet, var det naturlig å ta utgangspunkt i denne. Jeg har lagt til artikkel 3 om barnets beste fra *FNs Barnekonvensjonen*. Denne artikkelen er særskilt relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Av hensyn til studiens størrelse har jeg måttet utelate enkelte dokumenter som trolig hadde vært relevant for analysen. Dette gjelder særlig *Den europeiske pakt om regions- og minoritetsspråk* (Minoritetsspråkpakten).

Sett bort fra artikkelen i *Barnekonvensjonen* består utvalget når det gjelder skriftlig informasjon av tre offisielle dokumenter: *Rammekonvensjonen*, *Stortingsmelding nr. 15*

¹⁹ De tre kriteriene var som følger: artikler som omhandler 1) nasjonale minoriteter, 2) utdanning, og/eller 3) barn.

(2000-2001) og *Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo* (2009). De to sistnevnte er helt sentrale for å undersøke hvordan norske myndigheter betrakter sitt ansvar når det gjelder utdannings situasjonen for norske rom. Jeg presenterer dokumentene nedenfor, og kommenterer kort noen styrker og svakheter ved dokumentene.

3.2.1 Rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter

Siden begynnelsen av 1990-tallet har Europarådet gjentatte ganger fattet vedtak som anbefaler en rask iverksettelse av ulike politiske og rettslige tiltak for å bedre beskyttelsen av nasjonale minoriteter. På Europarådets toppmøte i oktober 1993 ble Ministerkomitéen bedt om å utarbeide en konvensjon med formål å sikre beskyttelse av nasjonale minoriteter, og som en konsekvens av dette ble et utkast til *Rammekonvensjonen* utarbeidet (Storingsproposisjon nr. 80 (1997-1998), 1998). Utkastet til *Rammekonvensjonen* ble lagt frem for Europarådets ministerkomité og vedtatt 10. desember 1994. Konvensjonen ble åpnet for undertegning 1. februar 1995, og Norge og 20 andre stater undertegnet samme dato. Per 7. mai 1998 har 39 stater ratifisert konvensjonen (Europarådet, 2012).²⁰ Norge ratifiserte *Rammekonvensjonen* i 1999.

Rammekonvensjonen består av 32 artikler som deles i fem deler. Del 1 består av artikkel 1-3, og inneholder generelle prinsipper, mens del 2, artikkel 4-19, er den operative delen som fastsetter mål og prinsipper som skal beskyttes. Det er først og fremst utvalgte artikler fra del 1 og del 2 jeg konsentrerer meg om.²¹ Av disse 19 artiklene kommer jeg særlig til å konsentrere meg om artikkel 4, som gjelder diskriminering, artikkel 5 om kulturelle rettigheter, artikkel 12, 13 og 14 som spesifiserer rettigheter knyttet til utdanning og språk, og artikkel 15, som gjelder minoritetenes deltakelse i offentlige anliggender.

I studien benyttes en utgaven av *Rammekonvensjonen* som er oversatt fra engelsk til norsk. En mulig svakhet ved den norske utgaven er eventuelle feil og meningsendringer som kan oppstå ved oversettelsen fra engelsk til norsk. Valg av ord og begreper i oversettelser er viktig, fordi ordvalg kan gi dokumentene et ulikt meningsinnhold på originalspråket og det oversatte språket. Dette vil kunne legge premisser for hvordan konvensjonen senere blir tolket. Jurist

²⁰ Belgia, Hellas, Island og Luxemburg har signert men ikke ratifisert konvensjonen. En spesiell "monitoring agreement" pågår med Kosovo, mens Andorra, Frankrike, Monaco og Tyrkia verken har signert eller ratifisert konvensjonen (Europarådet, 2012).

²¹ Del 3-5 er strukturert slik: Del 3, artikkel 20-23, omhandler forhold som angår tolkningen av prinsippene i del 2. Del 4 og 5, altså artikkel 24-32, omtaler prinsipper for overvåking av konvensjonen og hvordan den skal tre i kraft.

Sanne Hofman (2010) viser i avhandlingen *Hensyn til Kultur – til barnets beste?* et eksempel på hvordan meningsinnholdet i artikkel 30 i *Barnekonvensjonen* ble endret ved oversettelse fra engelsk til norsk. Artikkel 30 omhandler retten til å ivareta egen kultur og i den engelske versjonen heter det ”to enjoy his or her own culture...”. Denne setningen har blitt oversatt til ”å leve i pakt med sin kultur...”. Hofman mener at å kunne leve i pakt med sin kultur er et for snevert uttrykk, etter hennes syn er ”å kunne nyte godt av egen kultur” en mer passende oversettelse. Til sammenligning er *Rammekonvensjonens* artikkel 5.1 som også omhandler kulturelle rettigheter oversatt fra ”maintain and develop their culture...” til ”bevare og utvikle sin kultur...”. Mitt syn er at oversettelsen i dette eksempelet er dekkende. Jeg har vært bevisst på potensielle feil og svakheter som kan oppstå ved oversettelsen av dokumenter. Samtidig er det positivt at *Rammekonvensjonen* er oversatt fra engelsk til norsk, fordi den gjøres mer tilgjengelig for norskspråklige lesere. Imidlertid er et sentralt spørsmål hvor tilgjengelige dokumentet er for romgruppen, da tenker jeg særlig på at konvensjonen er formulert i svært byråkratiske termer.

Mange av formuleringene i *Rammekonvensjonen* framstår som vage. En grunn til det kan være at *Rammekonvensjonen* skal være gyldig i over 39 stater som alle fører sin særskilte minoritetspolitikk. Hvis alle stater skal kunne gjennomføre forpliktelsene i konvensjonen kan ikke formuleringene være for spesifikke. Like fullt kan det settes spørsmålstegn ved om denne vagheten hindrer en effektiv bruk av konvensjonen for den enkelte stat, og om statenes politikk har fått prioritet over minoritetenes behov.

3.2.2 Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)

Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) viser utviklingen av politikken overfor nasjonale minoriteter på et nasjonalt og formelt nivå. *Stortingsmeldingen* er en oppfølging av Norges ratifisering av *Rammekonvensjonen*, og er således den første helhetlige gjennomgangen av prinsipper som skal ligge til grunn for den norske statens politikk overfor nasjonale minoriteter. Stortingsmeldinger (i dag kalt Meldinger til Stortinget) blir benyttet når regjeringen vil presentere saker for Stortinget, uten at dette nødvendigvis resulterer i konkrete vedtak (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2010).

Noen av momentene som jeg har nevnt knyttet til *Rammekonvensjonens* vaghet, gjelder i stor grad også *Stortingsmeldingen*. I tillegg vil jeg trekke fram at *Stortingsmeldingen* er skrevet på

nynorsk. En kan spørre seg om dette gjør *Stortingsmeldingen* mindre tilgjengelig for gruppene det gjelder, og om minoritetenes behov har blitt tilstrekkelig hensyntatt.

3.2.3 Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo (2009)

I april 2008 varslet Regjeringen at de ville utarbeide en statlig politisk handlingsplan for en ny sigøynerpolitikk. Arbeids- og inkluderingsminister Bjarne Håkon Hanssen uttalte i den forbindelse til Aftenposten at norsk sigøynerpolitikk hadde vært ”totalt feilslått”, og at det aller viktigste regjeringen kunne gjøre var å få flest mulig rombarn gjennom grunnskolen (Foss og Johansen, 2008). I 2009 forelå *Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo*.

Mens *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* viser utviklingen av politikken overfor nasjonale minoriteter på et overordnet og nasjonalt nivå, uttrykker *Handlingsplanen* utviklingen av politikken spesifikt overfor rom, på et lokalt nivå i Oslo. Dette viser seg blant annet i tiltakene – mens *Stortingsmeldingen* foreslår tiltak, fastslår *Handlingsplanen* hvilke tiltak som skal gjennomføres. *Handlingsplanen* er av den grunn også mer konkret i sine formuleringer enn de overnevnte dokumentene. Alle tiltakene inneholder eksempelvis en egen del som utdyper hva som skal gjøres og hvilken myndighet som er ansvarlig for tiltaket. Imidlertid vil jeg hevde at en svakhet ved planen er at det ikke er oppgitt en tidsramme for *Handlingsplanens* eller ulike tiltaks virke, utover ”noen år” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 9).

3.3 Intervjuer: framgangsmåte og materiale

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet har jeg i tillegg til analyse av dokumenter benyttet kvalitative forskningsintervjuer som metode. Jeg har søkt å få innsikt i informantenes erfaringer og forstå deres opplevelser av utdanningssituasjonen. I og med at jeg søker tilgang til ulike syn på roms utdanningssituasjon har jeg gjennomført intervjuer med personer som representerer myndighetene, personer som på ulike måter jobber med norske rom, og personer som selv har rombakgrunn. Jeg studerer ikke livet i klasserommet på et mikronivå. Av hensyn til at det nylig har blitt gjennomført et prosjekt (Lundby, 2013) med informanter som jobber på skoler med romelever, og fordi jeg mente å kunne besvare mine problemstillinger uten å kontakte lærere, utelukket jeg tidlig lærere og skoleledere som informanter.

Fra august 2013 til mai 2014 har jeg gjennomført ni individuelle intervjuer. Jeg har delt informantene og materialet fra intervjuene i tre grupper. I den første gruppen inngår informanter

som har rombakgrunn. *Informantgruppe 1* består av to familier, *familie 1* og *familie 2*. *Informantgruppe 2* består av notater jeg gjorde under et seminar om romske barns rettigheter 29.10.2013, og intervjuer gjennomført og transkribert i regi av Romtiltaket i 2013. I *informantgruppe 3* inngår personer med kjennskap til rombefolkningen, det være seg fagpersoner, personer som representerer myndighetene på ulike nivåer og som er ansvarlige for utvikling av politikken overfor gruppen. Jeg henviser til de ulike informantgruppene ved å sette ”(1)”, ”(2)” eller ”(3)” bak uttalelser og sitater.

Før hvert enkelt intervju utviklet jeg intervjuguider (se vedlegg nr. 2) med temaer og spørsmål som jeg ville vite mer om. Fellesnevneren for alle guidene er at de inneholdt spørsmål og temaer knyttet til skole og utdanning for norske rom. Intervjuene ble gjennomført som såkalte ”ustrukturerte” eller ”semistrukturerte” samtaler. Fordelen med en slik intervjuform er at informanten selv kan ta opp på temaer som hun eller han finner interessante. På denne måten gir det innsikt i hva informanten anser som viktig, noe som kan bidra til å justere og løfte forskningen (Bryman, 2012). Før jeg satte i gang rekrutteringsprosessen, søkte jeg og fikk godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg nr. 3).

3.3.1 Informanter fra rommiljøet (informantgruppe 1)

Utfordringer med rekruttering av informanter

I lys av at det finnes få studier hvor rom kommer til orde, ønsket jeg ved prosjektets oppstart å intervju rom. Jeg var interessert i å få tilgang til roms oppfatning av og tanker om egen utdanningssituasjon, og kriteriene mine var at informantene hadde barn i skolen, selv var elev eller nylig hadde gått ut av skolen. Like etter sommeren 2013 tok jeg kontakt med Romtiltaket som var villige til å formidle kontakt med personer med rombakgrunn og tipse om personer som kunne fungere som et mellomledd mellom meg og aktuelle informanter. På denne måten kom jeg i kontakt med en familie som var villige til å stille opp på et intervju. Det er denne familien jeg benevner som *familie 1*. Utenom denne familien ga flere av de såkalte mellommennene uttrykk for at det var vanskelig for rom å stille opp på intervjuer, på grunn av konfliktene som pågikk i miljøet.

Konfliktene innad i romgruppen tilspisset seg i april 2013, da tre personer ble knivstukket på Torshov bingo i Oslo. Etter denne episoden og fram til rettsaken i juni 2014, har miljøet vært preget av trusler og angrep.²² Mine informanter fortalte om en vanskelig livssituasjon. For

²² Fem menn ble i Oslo tingrett 19.6.2014 dømt til fengsel i for angrepet (Arneberg, 2014).

eksempel måtte de – voksne og barn – ved en anledning søke dekning på skoleveien fordi de følte seg truet. Dagsavisen beskriver situasjonen som en ”krig” (Sætre og Gaare, 2013). I en samtale i oktober 2013 kom det fram at mange hadde ringt skolene og takket for seg, og reist til utlandet på ubestemt tid (3). I januar 2014 skrev Morgenbladet at 87 norske sigøynere gjemte seg i Spania (Gaare, 2014). Det er ikke vanskelig å forestille seg at et intervju kan oppleves som belastende i en kritisk periode. Konfliktene viser for øvrig at romgruppen består av enkeltmennesker med sprikende interesser, og at minoriteten ikke nødvendigvis preges av et samhold, selv om det er et sterkt samhold innad i familier og mellom enkelte familier.

Det faktiske utvalget og gjennomføring

Som nevnt opprettet jeg kontakt med én romfamilie (*familie 1*). Familien inviterte meg til deres hjem, noe jeg vil hevde er en metodisk styrke i den forstand at jeg fikk mulighet til å snakke med dem på et sted hvor familien ”bestemmer” og føler seg trygge. Jeg samtalte først og fremst med far, men innimellom også med mor og flere barn, som går på barne- og ungdomsskolen. Familiens førstespråk er romanés, og for å unngå eventuelle misforståelser av informantenes utsagn i analysen, fant jeg det hensiktsmessig å ta opp intervjuet på lydopptaker. Dette fikk jeg tillatelse til. Jeg hadde på forhånd en forståelse av at romanés ikke var et skriftspråk, og sett bort fra en telefonsamtale visste jeg lite om hvor gode norskkunnskaper eller leseferdigheter familiemedlemmene hadde. Jeg var bekymret for at skriftlig informasjon ville skape avstand mellom meg og familien. Dette tatt i betraktning valgte jeg å informere familien muntlig om intervjuets formål, konfidensialitet og at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

Av hensyn til at jeg kun har intervjuet én romfamilie, har jeg valgt å tilføye andre kilder som bidrar med perspektiver på hvordan rom opplever egen utdanningssituasjon. Jeg har transkribert en radiodokumentar med tittelen ”En sigøynermammas klassereise”, som ble sendt på radiokanalen P2 12. januar 2013, altså omtrent i det tidsrommet jeg gjennomførte intervjuet med familie 1. Familien vi møter i denne dokumentaren benevner jeg som *familie 2*. Reporter Gro Engen følger en alenemor med rombakgrunn som har fem barn, flere av dem i skolealder. I dokumentaren presenteres perspektiver på tematikk og dilemmaer familien står ovenfor, blant annet når det gjelder utdanning og skolegang.

Heretter benevner jeg familien som jeg selv har intervjuet som *familie 1*, og familien fra radiodokumentaren som *familie 2*. Jeg vil framheve at utgangspunktet for intervjuene er

forskjellig. Mens intervjuet med familie 1 foregikk i deres hjem, hvor familien var forsikret om at jeg ikke ville avsløre deres identitet, blir familie 2 i radiodokumentaren fremstilt med fulle navn, og de har vært klar over at informasjon de gir fra seg sendes på radio. Det er overveiende sannsynlighet for at informanter legger vekt på ulike forhold i et personlig intervju og i et radiointervju. Etter min mening viser imidlertid de to familienes struktur og utsagn noe av mangfoldet i gruppen, som jeg vil hevde styrker oppgavens gyldighet.

Transkribering

Jeg tok opp intervjuet på min telefon, la det over på det digitale medieprogrammet iTunes og transkriberte fra muntlig til skriftlig form. Lydopptaket ble slettet like etter at det skriftlige materialet var klart. Kvale og Brinkmann kaller transkripsjoner for ”oversettelser fra talespråk til skriftspråk” (2009, s. 187). Da jeg skulle transkribere intervjuet med romfamilien reflekterte jeg mye over hvordan jeg skulle skrive ned uttalelsene deres. Hvordan skulle jeg forholde meg til feil og gjentakelser? Burde jeg omforme setningene, slik at de sto i stil til oppgavens formelle stil eller skulle jeg la setningene stå som de var for å gjøre intervjuet mest mulig ekte? Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen korrekte svar her. Av etiske grunner, for at uttalelsene til rominformantene ikke skulle virke stigmatiserende for romgruppen, valgte jeg å normalisere utsagnene jeg har brukt, i den forstand at jeg korrigerer språklige og syntaktiske feil. Jeg har samtidig søkt å unngå å endre meningsinnholdet i sitatene. Der jeg har tatt bort tale som ikke er relevant har jeg markert det ved å bruke følgende tegn: [...].

3.3.2 Informanter med kjennskap til rom (informantgruppe 2 og 3)

Utvalg og rekruttering av informanter

En andre gruppe informanter (*informantgruppe 2*) består av notater jeg gjorde under et seminar om romske barns rettigheter 29. oktober 2013 og intervjuer gjennomført og transkribert av Romtiltaket. Arbeidsgruppe for romske barns rettigheter, som arrangerte det ovenfor nevnte seminaret, er et prosjekt som tar sikte på belyse situasjonen for rombarn som er under omsorgsovertakelse (Universitetet i Oslo, 2013). Skolesituasjonen for rombarn var et tema som ble tatt opp, og flere personer som arbeider med rom uttalte seg om sine erfaringer. Romtiltakets intervjuer fikk jeg tilgang til via Romtiltakets nettsider.²³ Romtiltaket tilbyr informasjon og ressurser for personer som er i kontakt med rom. Intervjuene lastet jeg ned 9. mai 2014. Siden den gang har Romtiltaket erstattet intervjuene med nytt materiale. Jeg har fått tillatelse av Romtiltaket til å benytte materialet fra intervjuene (mailkorrespondanse, 22.-23.

²³ Romtiltakets nettsider: www.romtiltaket.no

september 2014). I intervjuene møter vi en person med rombakgrunn som arbeider med Kelasame-prosjektet "Vi leker!", en fritidsklubb for barn og unge med rombakgrunn. Vi møter også en person med rombakgrunn som går på videregående skole.²⁴ Informantene fra Romtiltakets intervjuer og uttalelser fra seminaret har jeg valgt å kalle *informantgruppe 2*. Materialet som foreligger fra de intervjuene jeg ikke selv har gjennomført medfører noen mulige metodiske svakheter. Med tanke på at jeg ikke selv var tilstede under intervjuene kan det tenkes at jeg har gått glipp av blant annet nonverbal kommunikasjon som kan ha innvirkning på tolkninger.

Innledningsvis i prosjektperioden gjennomførte jeg en del samtaler med aktører som i ulike situasjoner møter rom som representanter for myndighetene. Noen jobber direkte med rom mens andre jobber med politikkutforming som angår gruppen. Denne gruppen kaller jeg *informantgruppe 3*. Jeg har tatt direkte kontakt med informantene via telefon eller mail, og til en viss grad fulgt snøballmetoden i den forstand at jeg har blitt tipset underveis om personer som kunne være relevante. I utgangspunktet var flere av samtalene ikke tiltenkt en funksjon som intervjuer, men etter hvert som oppgavens spørsmål tok form, så jeg det som hensiktsmessig å benytte disse samtalene for å besvare mine spørsmål. Til tross for at informantene har takket til ja til det jeg eksplisitt kalte et "intervju", har jeg ikke sendt alle informantene informasjonsskriv og ikke fått skriftlig informert samtykke av alle. Dette har bydd på noen utfordringer i ettertid. Jeg omtaler ikke personenes stilling eller annen informasjon om deltakerne utover hvilket forvaltningsnivå de jobber på. Et unntak her er den personen som arbeider som ambulerende romlos i Oslo kommune. Denne personen har kontakt både med skoler som har romelever og romfamilier med barn i grunnskolen, og er derfor særskilt relevant for å besvare mine spørsmål. Jeg har fått tillatelse av ambulerende romlos til å benytte hans yrkestittel i analysen. Den ambulerende romlosen fikk tilsendt mine notater fra intervjuene, slik at han kunne bekrefte innholdet og eventuelt stryke utsagn han ikke følte seg komfortabel med å ha "på trykk".

Gjennomføring av intervjuene, transkribering og koding

Det ble overlatt til informantene å bestemme hvor vi skulle møtes, og alle foretrakk at jeg møtte dem på deres arbeidsplass, med ett unntak. Under intervjuene med denne gruppen brukte jeg ikke lydopptaker, men tok notater underveis. Det kan være noen ulemper ved ikke

²⁴ Det er få personer med rombakgrunn som tar videregående utdanning. I 2010 var det kun var to personer med rombakgrunn som hadde fullført videregående skole siden 1970-tallet (Lidén og Engebriqtsen, 2010b).

å bruke lydopptaker. Intervjuet er en samtale som utspiller seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. Notering kan ta vekk forskerens fokus, i den forstand at han eller hun ikke får konsentrert seg om intervjuets dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og liknende som har innvirkning på tolkningen av intervjuet på et senere tidspunkt, kan overses og bli borte i prosessen. En annen potensiell fallgrube er at hukommelsen har sine begrensninger (Kvale og Brinkmann, 2009). Under intervjuene noterte jeg stikkord, som jeg finskrev og skrev ut til hele setninger etter hukommelsen, umiddelbart etter intervjuene. Da informantene kom inn på temaer jeg oppfattet som særskilt interessante og relevante skrev jeg ned utsagnene deres med en gang, i sitatform. I ettertid visste jeg dermed hvilke utsagn som var direkte sitat og hvilke jeg måtte være mer forsiktig med å bruke. Dette betydde også at jeg begynte tolknings- og analyseprosessen allerede i selve intervjusituasjonen.

Jeg vil hevde at jeg begynte analysen allerede ved gjennomføring av første intervju. Jeg tenkte gjennom hva som var relevant og hvordan jeg ville bruke materialet. Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene gikk jeg gjennom hver transkripsjon og knyttet nøkkelord til ulike avsnitt. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne prosessen koding: en tilnærming til intervjuene som gir struktur og overblikk over intervjutekstene. Etter hvert som jeg leste gjennom materialet flere ganger så jeg stadig nye aspekter, detaljer og dilemmaer som var interessant.

3.4 Etiske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har, som navnet tilsier, ansvar for forskningsetisk opplysning og rådgivning innen samfunnsvitenskap og humaniora. Komitéen (2006) påpeker at forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen. Det er flere momenter som fordrer refleksjon og forsiktighet.

NESH skriver følgende om å forske på svakstilte grupper: "[s]vakstilte grupper kan også ha et ønske om ikke å gjøres til gjenstand for forskning i frykt for at gruppen kan framstå i et uheldig lys i offentligheten" (2006, s. 22). Ifølge Lidén (2005) ønsker mange rom på den ene siden at situasjonen deres dokumenteres og forskes på, for å kunne bidra til å bedre deres levekår og stoppe diskriminering. Samtidig opplever mange det som en belastning at søkelyset rettes mot dem. Dette kan være belastende i den forstand at norske rom opplever

diskriminering og rasisme, og at forskning som ikke er godt gjennomtenkt kan skade gruppen mer enn det hjelper dem. Det kan også tenkes å være belastende for romminoriteten at det gjøres undersøkelser og skrives rapporter, uten at de nødvendigvis merker noen endringer i sine hverdagsliv. Et slikt fokus kom til uttrykk da jeg deltok på en konferanse ved Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter (HL-senteret), "The nazi genocide of the Roma", 7. september 2013. En av personene med rombakgrunn ga klart uttrykk for at hun var lei av at forskere skriver om dem uten at "noe skjer". Det har vært en sentral målsetning å framstille situasjonen mest mulig nyansert. Jeg har forsøkt å være meg bevisst egne holdninger og fordommer, og samtidig sørge for at ikke valg jeg har tatt underveis i prosessen og i selve studien forverrer situasjonen for romgruppen.

3.4.1 utfordringer knyttet til konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2009). Den norske romgruppen er en tallmessig liten minoritet, Sverige har til sammenligning en rombefolkning på 15-20 000²⁵, mens det i Finland bor rundt 10 000 (Lidén, 2005). At den norske romminoriteten er på mellom 3-700 personer totalt og først og fremst er lokalisert i Oslo, kan by på noen utfordringer hva gjelder konfidensialitet. Å oppgi inngående opplysninger om familiene vil gjøre dem enkle å gjenkjenne innad i miljøet. Jeg har derfor vært ekstra forsiktig med tanke på å beskrive familien, og jeg oppgir ikke navn, alder eller annen personidentifiserbar informasjon. Jeg har også valgt å utelukke noen konkrete historier som gjør familiene lett gjenkjennelig for dem som kjenner gruppen. Det må nevnes at deltakerne fra familie 1 ikke virket spesielt opptatte av hvorvidt jeg kom til å skjule deres identitet. Dette var imidlertid noe jeg var svært opptatt av å sikre.

Både familie 2 og informantene som Romtiltaket har intervjuet, framstilles med fullt navn. Selv om informantene har sagt ja til å bli intervjuet av NRK og Romtiltaket, har de ikke fått anledning til å takke ja eller nei til å inkluderes i mitt materiale. Jeg har derfor valgt å fjerne all personidentifiserbar informasjon også fra disse intervjuene. De menneskene som jobber med rom på ulike forvaltningsnivåer er ikke mange, hvilket gjøre det utfordrende å skjule deres identitet. Like fullt uttaler disse personene seg på vegne av norske myndigheter, og ikke som privatpersoner. For å sikre deres konfidensialitet oppgir jeg som nevnt kun hvilket forvaltningsnivå de arbeider på.

²⁵ I Sverige regnes det som i Norge kalles romanifolket (De reisende/tatere) som en del av rombefolkningen (Lidén, 2005).

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Innenfor kvalitativ forskningstradisjon nevnes ofte tre indikatorer som kan benyttes for vurdering av kvalitet: reliabilitet (troverdighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (Tjora, 2010; Kvale og Brinkmann, 2009). Mine informanter er unike, og det er deres forståelser jeg søker. Jeg har ikke hatt til hensikt å komme fram til generaliserbare resultater.

Forskeren vil ha en form for engasjement i temaet som undersøkes. Mye kunnskap om det aktuelle temaet kan være en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2010). Det er umulig å være helt nøytral. Derfor er det et sentralt poeng å ha et reflektert forhold til egne holdninger og engasjement, og gjøre rede for egen posisjon. Jeg har i perioder vært engasjert på romgruppens vegne. Med min lærerbakgrunn har jeg også et engasjement for skolen og et sterkt ønske om at barn med rombakgrunn skal få muligheter til å få grunnleggende utdanning på lik linje med andre barn. Jeg lyttet også til mange episoder hvor mine informanter fortalte om diskriminering. Til tross for mitt engasjement har jeg søkt å ha den kritiske og følelsesmessige distansen som er nødvendig for å sikre kvaliteten på forskningen. Jeg søker å vise hvor mangesidig problematikken knyttet til krav og rettigheter for norske rom er, i brytningspunktet mellom gode intensjoner og praksis.

Utover refleksjonene vist til over har det vært interessant å møte en familie og søke å forstå deres oppfatninger av skolen, uten å møte dem som lærer eller som representant for skolen som institusjon. Som lærer kjenner jeg igjen en del av problemstillingene som informantene beskriver. Jeg har selv opplevd dem gjennom jobben. Å høre om disse utfordringene fra foresattes perspektiv vil jeg hevde har skapt en ny forståelse. Samtidig opererer rom med klare skillelinjer mellom rom og gaze (Engebriksen & Lidén, 2010b). At jeg ikke er rom, kan bety at jeg ikke har fått tilgang til de samme svarene som en med rombakgrunn ville fått. Her blir spørsmål om hva "sannhet" er, relevant. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en vanlig kritikk av forskningsintervjuer er at funnene ikke er valide fordi informasjonen som informantene oppgir kan være usann. Samtidig sier de: "Når det dreier seg om intervjuer, kan det godt være at intervjupersonen ikke "forteller sannheten" om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel godt uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 256).

Et siste aspekt som kan settes spørsmålstegn ved i forhold til min rolle som forsker, er hvorvidt jeg, som ikke har juridisk bakgrunn, er kvalifisert til å uttale meg vitenskapelig om juridiske dokumenter, som *Rammekonvensjonen*. Her lot jeg meg inspirere av Hadi Liles doktorgradsavhandling innenfor rettssosiologien, som innbefatter både juss og sosiologi. Lile stilte to spørsmål til sin forskning: ”Er det mulig å kombinere både juss og sosiologi uten å gå på kompromiss med vitenskapelig kvalitet? Og er det mulig for en ikke-jurist å si noe av vitenskapelig verdi om FNs barnekonvensjon?” (2011, s. 25). Liles konklusjon er at det er mulig for en ikke-jurist å si noe om *FNs barnekonvensjon*, selv om det kan være krevende. Jeg tror min oppgave kan bidra med perspektiver på og nyanseringer av dilemmaer som skoler med romelever møter i hverdagen, kanskje nettopp fordi dette ikke er vurdert av en jurist.

Validitetsaspektet gjennomsyrrer ifølge Kvale og Brinkmann (2009) hele forskningsprosessen. Validitet dreier seg om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener vi ønsker å undersøke. Er de enkelte fasene i forskningsprosessen fornuftige og forsvarlige, og understøtter de forskerens konklusjoner? For å støtte opp om studiens validitet har jeg søkt å beskrive de ulike fasene av prosjektet så nøyaktig som det har latt seg gjøre, og gjort rede for de valg jeg har tatt. Dette vil jeg hevde gjør studien transparent.

4. Sentrale teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres de teoriene som benyttes i analysen og i drøftingen av mine funn. Jeg vil benytte ulike teorier for å se sammenheng på ulike nivåer, og mellom intensjon og praksis.

4.1 Politisk-filosofisk tenkning om integrering og rettigheter i pluralistiske samfunn

Spørsmål knyttet til integrering av minoritetsgrupper bunner ofte ut i spørsmål om i hvor stor grad man skal ta hensyn til forskjeller. Ofte snakkes det om tre ulike tilnærminger til tenkningen om integrering av minoriteter i et samfunn: segregering, assimilering og integrering. Disse tilnærmingene kan ikke ses som avgrensede kategorier, men ulike strategier som stater møter minoriteter med. Ved segregering skilles minoriteten fysisk fra majoriteten. Assimilering innebærer at minoritetene mer eller mindre, selvvalgt eller tvunget, smelter sammen med majoriteten. Med integrering menes deltakelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg (Eriksen og Sajjad, 2006). Disse tre strategiene kan knyttes til politisk-filosofisk tenkning om hvordan man skal leve sammen i kulturelt pluralistiske samfunn. Ifølge sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen (2007) finnes det mange svært ulike ”multikulturalismer” som hver har sine tilhengere.²⁶ Her vil jeg ta utgangspunkt i skillet mellom *liberalisme* og *multikulturalisme*. Jeg vil så trekke fram en form for multikulturalisme som kan betraktes som en mellomposisjon mellom de to nevnte tilnærmingene.

4.1.1 Liberalisme

Klassisk liberalistisk tenkning er basert på ideen om at alle mennesker fortjener likeverdig respekt: ethvert individ har et ”universal human potential”, en kapasitet som alle mennesker deler (Bangstad, 2011). Dette potensialet i seg selv, ikke det en person gjør ut av potensialet, skal sikre enhver person respekt og rettigheter. Dermed har alle mennesker, uansett bakgrunn eller etnisitet, de samme politiske og sivile rettigheter (Taylor, 1992). Liberalismens grunnleggende prinsipp er prinsippet om individuell frihet. Dette innebærer en prinsipiell avvisning av særskilt status og gruppebaserte rettigheter for ulike kulturelle grupper. Rettigheter skal ikke gis på grunnlag av kulturell tilhørighet (Gule, 2008). Jürgen Habermas tar til orde for en politikk basert på liberalisme, og hevder at et demokrati må bygge på borgernes tilslutning til et politisk fellesskap som er universelt, i motsetning til et nasjonalt

²⁶ Eriksen (2007) viser blant annet til en studie gjort av Stuart Hall (2000) hvor det skilles mellom seks varianter av multikulturalisme: konservativ, liberal, pluralistisk, kommersiell, arbeidslivsorientert og kritisk eller ”revolusjonær” multikulturalisme.

eller kulturelt fellesskap. Partikulære identiteter – kulturelle så vel som andre – skal begrenses til privatsfæren (gjengitt i Gressgård, 2007, s. 86).

Liberalistisk tenkning har i Norge vist seg som idealer om likhet, og en rekke norske institusjoner er blitt etablert med utgangspunkt i denne forestillingen (Vike, Lidén og Lien, 2001). Likhetsideologien ligger også til grunn for den norske enhetsskolen. Enhetsskolens fremste mål har vært å utjevne forskjeller mellom mennesker, og lik rett til utdanning uansett bakgrunn har vært et middel for å fremme likhet. Prinsippet om lik rett til utdanning refereres ofte til som formallikhet (Hernes, 1974; Pihl, 1999). Elevens bakgrunn, det vil si en hel rekke ulike faktorer som former en persons hverdags erfaringer og kunnskap, skal ikke ha betydning for elevens rett til å ta utdanning. Mange (bl.a. Pihl, 1999; Dale, 2008; Hernes, 1974) har imidlertid pekt på at i motsetning til et uttalt mål om å anvende skolen for å utjevne sosiale forskjeller, spiller skolen en sentral rolle i å reprodusere sosial ulikhet. Ressurslikhet viser til at ressursene i skolen skal fordeles likt på elevene. En slik tankegang bygger blant annet på en forestilling om at foreldrenes økonomiske situasjon ikke skal ha innvirkning på barnas muligheter til å ta utdanning (Dale, 2008; Hernes, 1974). Jeg benytter disse tilnærmingene til likhet som analytiske kategorier i min drøfting i kapittel 5 og 6.

4.1.2 Multikulturalisme

Innenfor en multikulturalistisk tenkning om rettigheter legges også menneskets universelle potensiale til grunn, men med en annen betydning enn innenfor liberalistisk tenkning. Det snakkes om potensialet for å forme og definere ens egen identitet, som et individ og som en kultur. Det kanskje viktigste premiss ved multikulturalistisk tenkning er den tette koblingen mellom person, identitet og kultur. Å vise respekt for personer må derfor også omfatte respekt for det som gir personer deres identitet, nemlig kulturen. Rettigheter og tiltak knyttes til kultur, fordi kulturen som kollektiv gis en verdi (Gule, 2008). Filosofen Charles Taylor (1994) omtaler denne tankegangen som ”anerkjennelsens politikk”. En sentral tanke er at man ved å gi rom for forskjellighet vil gi rom for likhet mellom grupper som i utgangspunktet stiller ulikt. Innenfor multikulturalistisk tenkning vil assimilasjon være en kardinalsynd.

Jeg vil trekke fram noe av kritikken som har blitt rettet mot multikulturalistisk tenkning. Den kanskje alvorligste kritikken omhandler at prioriteringen av et overordnet kollektiv i verste fall kan bety at individers rettigheter og interesser må ofres. Kritikken har også gått ut på at multikulturalistisk politikk bidrar til å splitte samfunnet langs etniske skillelinjer, noe som

gjør det utfordrende å legge til rette for utviklingen av politiske fellesskap på nasjonalt nivå (Gule, 2008). Randi Gressgård (2007) stiller i artikkelen *'Det beste fra to kulturer': frihet og fellesskap* spørsmål om hvor mye mennesker må ha til felles for å slutte opp om et politisk fellesskap. Gressgård spør:

Må man i større eller mindre grad identifisere seg kulturelt med andre mennesker for å tilslutte seg et felles politisk system, eller kan et politisk fellesskap i prinsippet bestå av et uavgrenset kulturelt mangfold, fordi felles identitet ikke er en forutsetning for å danne politisk fellesskap? (2007, s. 84)

Ulike politiske-filosofiske retninger vil svare ulikt på dette spørsmålet. På den ene siden finner vi posisjoner som forsvare et politisk fellesskap uten noe identitetsmessig grunnlag. Denne posisjonen forutsetter ideen om et universelt "demos". På den andre siden finner vi posisjoner som forsvare et mer eller mindre definert kulturelt fellesskap som grunnlag for statsdannelse. I den grad man forutsetter ideen om kultur som grunnlag for politisk fellesskap, bygger man på ideen om "ethos". Både demos og ethos betyr "folk", men der demos viser til folk som politisk kategori, bestående av frie individer som deltar i politiske, demokratiske prosesser, viser ethos til folk som kulturell størrelse, det vil si et nasjonalt eller etnisk fellesskap basert på avstamning og kulturelt medlemskap. Et vanlig spørsmål innenfor europeiske nasjonalstater er hvordan man best kan forene demos med ethos – altså folk som politiske og kulturelle fellesskap. Gressgård (2007) hevder at spørsmålet ikke handler om hvordan demos og ethos best kan forenes, men hvordan man kan skille dem ad.

4.1.3 Liberal multikulturalisme

Et tredje aspekt jeg vil trekke frem er liberal multikulturalisme, som representerer en mellomposisjon ved å forsøke å kombinere respekt for gruppers kulturelle fellesskap med et forsvar for individuelle rettigheter. Filosofen Will Kymlicka er den mest kjente talspersonen for denne posisjonen.²⁷ Liberalismens grunnleggende prinsipp er prinsippet om individuell frihet. Ifølge den liberale multikulturalistiske tenkningen kan gruppedifferensierte rettigheter benyttes for å fremme individets frihet, og likhet mellom minoritet og majoritet (Kymlicka, 1995). Frihet er nært knyttet til kultur, derfor må kulturelle fellesskap beskyttes. Samtidig betyr frihet at individet kan velge å forbli innenfor et gitt kollektiv, eller velge å tre ut av dette fellesskapet og gå inn i andre sammenhenger – såkalt "right to exit". Med dette unngår den

²⁷ Jeg bruker også annen litteratur (Gule, 2008; Døving, 2009) for å utfylle Kymlickas tilnærming til liberal multikulturalisme.

liberale multikulturalismen innvendingene som multikulturalisme har blitt møtt med. For å beskytte de kulturelle fellesskapene kan gruppespesifikke rettigheter anses som nødvendige i noen situasjoner, samtidig som man vektlegger individets autonomi og frihet (Gule, 2008). I praksis kan en slik politikk bety kvoteordninger for å øke representasjonen av minoriteter i utdanningsinstitusjoner eller arbeidsmarked. Det kan også bety at innholdet i opplæringen reflekterer mangfoldet. Opplæring i kulturell forståelse hos ansatte i offentlige institusjoner og tospråklige utdanningstilbud for barn av etniske minoriteter, er andre eksempler (Døving, 2009).

Innenfor den liberale multikulturalismen er det integrerte fellesskapet målet. Men i motsetning til den klassiske liberalistiske tankegang søker ikke liberal multikulturalisme fellesskap i form av et felles verdisynt. Det argumenteres for en *tynn kultur*. Det vil si at alle samfunnsmedlemmer ikke nødvendigvis må dele (moralske) verdier og tradisjonelle måter å leve på og at det hersker få krav til kulturell likhet (Døving, 2009). "Indeed, it is precisely because national identity does not rest on shared values [...] - that it provides a secure foundation for individual autonomy and self-identity" (Kymlicka, 1997, s. 43). Like fullt skal alle ha tilhørighet til fellesskapet gjennom liberale demokratiske prinsipper. Den liberale multikulturalismen har mottatt kritikk fra flere hold (Bangstad, 2011; Taylor, 1994; Barry, 2001), blant annet for ikke å ta tilstrekkelig høyde for at alle mennesker har sammensatte identiteter. Hvilken del et individ velger å vektlegge i enhver situasjon kan variere, men problemet oppstår når bærerene av identiteten selv ikke bestemmer innholdet i identiteten som vektlegges. Man risikerer å kategorisere individer etter identiteter som er vanskelige å unnsnippe (Bangstad, 2011). Kymlicka har også fått kritikk for at "right to exit" fra grupper kun gjelder på et formelt og teoretisk nivå, noe jeg vil hevde gjør den førstnevnte kritikken mer alvorlig. Kymlicka hevder imidlertid at de kulturelle fellesskapene ikke skal beskyttes for enhver pris, og han er opptatt av å forsvare enkeltindividers "right to exit" fra gruppen (Kymlicka, 1995; Bangstad, 2011).

Kymlicka var tidlig ute med å sette minoritetsrettigheter på dagsorden. Jeg vil kort trekke fram skillet han gjør mellom nasjonale minoriteter og nyere innvandrere i boken *Multicultural Citizenship* (1995). Nasjonale minoriteter, særlig de som historisk har opplevd forfølgelse, undertrykkelse eller ufrivillig har blitt innlemmet i nasjonalstaten, skal ifølge Kymlicka ha rett på gruppebaserte rettigheter til å bygge egne, «nasjonale» institusjoner innenfor rammen av et liberalt demokrati. Innvandrere bør derimot ikke kunne gjøre krav på tilsvarende

gruppebaserte rettigheter.²⁸ Kymlicka peker ut tre typer gruppespesifikke rettigheter: selvstyretrettigheter, ”polyetniske” rettigheter og representasjonsrettigheter (”special representation rights”). Mens de to førstnevnte typene rettigheter betraktes som tradisjonelle rettigheter, har det vært en økende interesse for ideen om representasjonsrettigheter. Denne typen rettigheter er for eksempel relevant i politiske prosesser som har vært lite representative for mangfoldet i populasjonen.

4.1.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et fenomen som ikke uten videre lar seg avgrense eller definere. En tilnærming til fenomenet kan være spørsmål om *nivå*: mellom grupper av mennesker, mellom grupper og enkeltmennesker og mellom enkeltmennesker. Imidlertid er det til syvende og sist det enkelte mennesket som føler seg krenket eller anerkjent (Kristiansen, 2014). I denne oppgaven behandles anerkjennelse på et formelt nivå, mellom myndigheter og rom som gruppe, men også mellom skolen, foreldre og elever.

Jeg vil trekke fram to tilnærminger til anerkjennelsesbegrepet: Charles Taylors tilnærming til anerkjennelsespolitikk, og den tyske sosialfilosofen Axel Honneth, som omtaler anerkjennelse i ulike sfærer. Honneth er opptatt av at anerkjennelse i tre sfærer må finne sted for at individet skal utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd. Anerkjennelse i den rettslige sfæren omhandler individets status som rettssubjekt, og innebærer at individet blir tilkjent de samme rettigheter som andre i samfunnet. I den solidariske sfæren handler det om anerkjennelse av egne prestasjoner og ferdigheter som verdifulle for samfunnet, og at man er et unikt medlem av et sosialt fellesskap. Den tredje sfæren, kjærlighetssfæren, angir betingelser for å utvikle den selvtillit som er nødvendig for å kunne binde seg til andre mennesker, og for å utvikle tillit til omverdenen (gjengitt i Hoëm, 2010).

Debatten om anerkjennelse av minoriteters kultur

Mange har stilt spørsmål ved i hvilken grad offentligheten bør anerkjenne mangfold: ”I hvilken grad skal våre identiteter som menn eller kvinner, afro-amerikanere, asiatiske-amerikanere eller innfødte amerikanere, kristne, jøder eller muslimer, engelske eller fransk-canadiske være av *offentlig* betydning?” (Gutmann, 1994, s. 4, min oversettelse). Liberalister og multikulturalister vil besvare dette spørsmålet forskjellig. Som jeg har påpekt over anser

²⁸ Som hovedprinsipp har innvandrere valgt å bryte opp fra sin opprinnelige kultur og de bør derfor forventes å bli medlemmer av majoritetssamfunnet. Imidlertid mener Kymlicka at innvandrere bør få tilkjent det han kaller «polyetniske» rettigheter, som handler om symbolske tilrettelegginger. (Kymlicka, 1995).

liberalistiske tilnærminger personers og grupper identitet som en privatsak. Ideen om å representere eller respektere forskjeller i offentlige institusjoner er ifølge liberalistisk tankegang misforstått. Manglende identifisering med offentlige institusjoner er prisen man må betale for å leve i et samfunn som behandler alle likt, uavhengig av rase, etnisk, religiøs eller seksuell identitet (Gutmann, 1994). Taylor (1994) presenterer et annet syn på dette. Ifølge ham er vår identitet dialogisk og formes av anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse – krenkelse. En person eller gruppe kan lide reell skade hvis samfunnet reflekterer et avgrenset, nedverdiggende eller foraktelig bilde av dem. Behovet for anerkjennelse, hevder Taylor, er en av de drivende kreftene bak nasjonalistiske bevegelser i politikken. Taylor kritiserer liberalistisk tenkning for å behandle folk på en forskjellsblind måte og at kravet om tilsynelatende forskjellsblinde prinsipper innenfor liberalistisk politisk filosofi faktisk er en refleksjon av én hegemonisk kulturs identitet. Identitet og anerkjennelse henger sammen, og anerkjennelse er viktig både for den individuelle og kollektive kulturelle identitet. Av denne grunn bør myndighetene ifølge Taylor føre en politikk for anerkjennelse av kulturelle grupper (1994).

4.2 Sosialiseringsteori

Barn formes på mange måter.²⁹ Sosialisering omfatter både den tilsiktede og den utilsiktede påvirkningen av individet (Imsen, 2010). Det finnes en rekke sosialiseringstanser – hjem, slekt, skole, fritidsaktiviteter og jevnaldergruppen er noen som kan nevnes. Slik jeg har påpekt tidligere er all oppdragelse kulturforankret, og oppdragelse er å regne som en målrettet virksomhet, tradisjonelt utført av foreldre, med formål å gi barnet de kunnskaper, ferdigheter og verdier som gir individet de beste muligheter i sitt fremtidige liv. Sosialisering blir gjerne regnet som en overordnet og helhetlig prosess, mens oppdragelse betraktes som en delprosess. Utdanning ses også på som en delprosess (Hoëm, 2010).

Når det gjelder sosialisering vil jeg trekke frem Hoëms tanker om verdier og interesser i møte mellom ulike sosialiseringarenaer. En *verdi* er av Hoëm definert som et ettertraktet gode. Verdier kan virke bindende og aktivitetsutløsende, og følelse er en viktig del av verdier. En *interesse* er mer flyktig, lettere å skape, og dermed også lettere å forlate. Verdier er mer

²⁹ Barne- og ungdomstiden har vært det naturlige og tradisjonelle tidsrom å feste oppmerksomheten til når det gjelder formell sosialisering. Hoëm (2010) påpeker at utviklingen menneskene gjennomgår i voksen alder, også har blitt gjenstand for tilsvarende interesse. Mitt hovedanliggende er barn og unges utdanningsituasjon, og jeg vil derfor begrense meg til å se på de sosialiseringstanser som er relevante for barn.

stabile, men interesse defineres ofte som verdiindikator eller operasjonalisert verdi (Hoëm, 2010).

Det kan skilles mellom formell og uformell sosialisering. Foreldre, barnehager og skoler er instanser som har blitt tildelt et formelt mandat for oppdragelse. Disse regnes som formelle sosialiseringsinstanser. Uformelle sosialiseringsinstanser innbefatter personer eller institusjoner som fungerer som oppdragere uten at de formelt er "tildelt" ansvaret, for eksempel jevnaldrende og massemedia (Imsen, 2010). For at eleven skal finne skolen nyttig og meningsfull er det ifølge Hoëm (2010) sentralt med et visst sammenfall mellom hjemmets verdier og innholdet i skolen. Når verdi og interesse frembringer samarbeid, sier vi at det eksisterer verdi- og interessefellesskap mellom skole og hjem. Når hjemmet og skolen opplever mer eller mindre felles verdi og interesse og det frembringer konflikter, er det snakk om en verdi- og/eller interessekonflikt. Det trenger ikke nødvendigvis være samsvar mellom verdi og interesse, for eksempel kan foreldre og skole til tross for ulike verdier finne sammen i et interessefellesskap knyttet til barnas skolegang. Felles interesse kan etableres langt enklere over etniske og kulturelle grenser enn verdifellesskap. Ifølge NOU 1995: 12 *Opplæring i det flerkulturelle Norge* (1995) er verdikonflikter mellom skole og hjem et vanlig fenomen, som er like gammelt som skolen som institusjon. I de tilfeller hvor etniske grupper har lange tradisjoner for å holde andre grupper på god avstand, slik rom har, kan det være vanskelig for de enkelte medlemmene av gruppen å utvikle et interessefellesskap med skolen. Det er imidlertid ikke umulig, ifølge Hoëm (2010).

Dersom skolen og familien klarer å oppnå et interessefellesskap, kan det legges til rette for ulike sosialiseringsprosesser. Begreper som desosialisering (svekkelse av eksisterende identiteter), resosialisering (oppbygging av nye identiteter), forsterkende sosialisering (forsterkelse av opprinnelige identiteter), eller skjermet sosialisering (søken etter å unngå at uønsket påvirkning får en identitetsendrende funksjon) blir benyttet for å beskrive sosialiseringsprosessene (Hoëm, 2010).

5. Myndighetenes intensjoner knyttet til utdanning for rom

I dette kapittelet undersøker jeg hva norske myndigheter forstår som sitt ansvar når det gjelder utdanning for rombarn. Jeg drøfter *Stortingsmeldingen nr. 15 (2000-2001)* i lys av *Rammekonvensjonen*. I kapittel 5.5 ser jeg *Stortingsmeldingen* i sammenheng med *Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo* (2009). Et viktig spørsmål her er hvordan *Stortingsmeldingens* intensjoner kommer til syne i *Handlingsplanen*.

Fundamentet for det internasjonale menneskerettighetssystemet i etterkrigstiden fram til i dag er *FNs Verdenserklæring av 10. desember 1948 om menneskerettighetene*.³⁰ *Rammekonvensjonen* bygger på og er et tillegg til *FNs Verdenserklæring* og *Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen av 4. november 1950*, som ofte anses som Europarådets viktigste resultat på menneskerettighetsfeltet. Spørsmålet om økt beskyttelse for minoriteter har vært oppe på dagsordenen i Europarådet også før *Rammekonvensjonen* ble utarbeidet, uten at det har gitt reelle resultater. I *Stortingsproposisjon nr. 80 1997-1998 (1997)* framheves det at en av grunnene til manglende resultater blant annet kan ha vært vanskelighetene med å enes om hvem som skulle anses som nasjonale minoriteter. Det såkalte "Human Rights System" (menneskerettighetssystemet) har høstet kritikk for i hovedsak å innebære individualistiske rettigheter, og for at menneskerettighetene ikke har blitt implementert i flere stater (Lundberg, 1998). Mange personer som tilhører etniske, religiøse eller språklige minoriteter føler at de har behov for beskyttelse av sin gruppeidentitet.

5.1 Perspektiver på rettigheter i Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter

Det grunnleggende premisset for *Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter* er at noen hevder å ha en annen kulturell identitet enn majoriteten (Lundberg, 1998). Det sentrale temaet i *Rammekonvensjonen* er at personer som tilhører nasjonale minoriteter skal kunne opprettholde egen kultur og identitet. Dette framgår av artikkel 5.1 i *Rammekonvensjonen*:

Partene forplikter seg til å fremme de forutsetninger som er nødvendige for at personer som tilhører nasjonale minoriteter, kan bevare og utvikle sin kultur, samt bevare de grunnleggende bestanddelene av sin identitet, dvs. deres religion, språk, tradisjoner og kulturarv.

³⁰ FN har vedtatt ni menneskerettighetskonvensjoner i tillegg til Verdenserklæringen, blant annet *FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter* og *Barnekonvensjonen*. I tillegg kommer konvensjoner utviklet av agenter som Europarådet. (For mer se Lundberg, 1998).

Da *Rammekonvensjonen* ble ratifisert av Norge i 1999 ervervet de nasjonale minoritetene minoritetsrettigheter knyttet til deres særegne kultur og identitet. Ofte betegnes denne typen rettigheter som kulturelle rettigheter. Flere virkemidler skal tas i bruk for å fremme full likestilling for minoriteter, på utdanningsområdet, når det gjelder religion, og på politiske, sosiale og økonomiske områder. I artikkel 4 i *Rammekonvensjonen* fastslås det at diskriminering basert på tilhørighet til nasjonal minoritet skal være forbudt. Statene forplikter seg derfor til å treffe nødvendige og egnede tiltak for å fremme full og effektiv likestilling mellom personer som tilhører nasjonale minoriteter og dem som tilhører majoritetsbefolkningen. I samme artikkel gjøres det klart at det kan være nødvendig med særskilte tiltak, såkalt positiv forskjellsbehandling, for at minoritetsgruppene skal oppnå reell likestilling. Denne typen tiltak er ikke å betrakte som diskriminerende handlinger.

5.1.1 Individuelle eller gruppebaserte rettigheter?

Bestemmelsene som fastslås i *Rammekonvensjonen* innebærer særrettigheter, fordi de tilskrives visse grupper.³¹ Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om særrettighetene er individuelle eller gruppebaserte rettigheter³², både i generell forstand og spesifikt når det gjelder utdanning. De fleste artiklene i *Rammekonvensjonen* er formulert med referanse til enkeltindividet. Dette kommer blant annet til syne i artikkel 5.1 ovenfor, hvor det siktes til ”personer som tilhører nasjonale minoriteter”, og ikke til gruppen som helhet. Denne typen formuleringer indikerer at *Rammekonvensjonen* legger vekt på individuelle rettigheter framfor gruppebaserte rettigheter. Professor Maria Lundberg (1998) understreker dette, når hun peker på at konvensjonen har en individuell tilnærming som er i samsvar med grunnleggende prinsipper i generell menneskerettighetslovgivning. *Rammekonvensjonen* tar ikke sikte på å dekke kollektive rettigheter, rettighetene skal oppnås ved at individet som tilhører nasjonale minoriteter beskyttes. Imidlertid går ikke *Rammekonvensjonen* mot en innføring av kollektive rettigheter. Statene har en frihet til selv å bestemme hvorvidt de vil iverksette individuelle eller gruppebaserte tiltak (Stortingsproposisjon nr. 80 (1997-1998), 1998; Barnes, 2001). Et fokus på individuelle rettigheter innebærer blant annet at individer kan velge å ikke benytte seg av rettigheter og å ikke bli behandlet som tilhørende en minoritet. Referansen til individet

³¹ Niemi (2005) peker på at det med ratifisering av *Rammekonvensjonen* var etablert «et minoritetspolitisk hierarki», basert på hvor lenge minoritetene har vært tilstede i staten, med ulikt omfang av rettigheter.

³² Jeg bruker begrepet gruppebaserte rettigheter og kollektive rettigheter om rettigheter som tildeles en gruppe mennesker som tilhører et mer eller mindre definert fellesskap (Døving, 2009).

kan ses i sammenheng med liberalistisk tenkning om rettigheter, hvor individets frihet er et grunnleggende prinsipp.

5.1.2 Forholdet mellom internasjonal og nasjonal rett

Europarådets Rammekonvensjonen er den første juridisk bindende multilaterale avtalen som er utarbeidet for å spesifikt beskytte nasjonale minoriteter. Like fullt er rettigheter nedfelt i konvensjonen å regne som tilleggsrettigheter i hierarkiet av menneskerettigheter, eller som en påminnelse om rettigheter som allerede foreligger i menneskerettighetskonvensjoner. Artikkel 27 i *FNs konvensjon av 1966 om sivile og politiske rettigheter* må nevnes som en grunnleggende standard her.³³ Konvensjonen, inkludert artikkel 27, er en del av norsk lovverk, gjennom menneskerettsloven av 1999. *Rammekonvensjonen* medfører ikke nye rettigheter, men utdyper allerede eksisterende rettigheter som gjelder alle individer (Lundberg, 1998). Ved norsk ratifisering ble det ikke ansett å være behov for lovendringer, noe som innebærer at *Rammekonvensjonen* ikke er innarbeidet som en del av den norske menneskerettsloven. Det vil si at i de tilfeller hvor det er motstrid mellom forpliktelser i *Rammekonvensjonen* og nasjonal lovgivning, vil nasjonal lovgivning, for eksempel Opplæringsloven, ha forrang. Det ligger en dobbelthet i innrømmelsen av status som nasjonal minoritets, ved at det understreker de nasjonale minoritetenes plikt til å følge norsk lov. På samme som måte som at minoritetene ikke skal utsettes for diskriminering, går prinsippet om likhet og ikke-diskriminering andre veien: de nasjonale minoritetene har plikt til selv å ikke diskriminere (Lundberg, 1998; Lidén, 2005).

5.2 Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) sett i lys av konvensjon om vern av nasjonale minoriteter

5.2.1 Forståelsen av rettigheter i Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)

Også i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* kommer også prinsippet om individuelle rettigheter til syne. Alle personer skal anses som "einestående individ" (St.meld. nr. 15 (2000-2001), 2000, s. 15). Det er flere grunner til at prinsippet om individuelle rettigheter fremheves i *Stortingsmeldingen*. Blant annet skal en person som i utgangspunktet tilhører en nasjonal minoritet selv ha rett til å avgjøre om han eller hun vil bli behandlet som tilhørende den nasjonale minoriteten eller ikke (jf. *Rammekonvensjonens* artikkel 3). Fokuset på prinsippet

³³ Artikkel 27 sier følgende om nasjonale minoriteter: «I de stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter, skal de som tilhører slike minoriteter ikke nektes retten til, sammen med andre medlemmer av sin gruppe, å dyrke sin egen kultur, bekjenne seg til og utøve sin egen religion, eller bruke sitt eget språk».

om individuelle rettigheter begrunnes i *Stortingsmeldingen* også med at alle – kvinner, menn, barn og unge – skal få komme til orde. *Stortingsmeldingen* framhever fellesskap, solidaritet, frihet og like rettigheter for alle som viktige verdier i det norske samfunnet. Like rettigheter for alle kan synes å være i tråd med likhetstanken som har stått sentralt i det norske samfunnet. Likhetsideologien innebærer at alle, uansett bakgrunn, skal behandles likt. Imidlertid er et spørsmål om likhetstanken sikrer alle individer, særlig individer fra minoriteter, faktisk likebehandling. Bestemmelser om like rettigheter og ikke-diskriminering kan anses å ikke være tilstrekkelig for å sikre minoriteter full likestilling. *Stortingsmeldingen* skiller ut og omtaler spesifikt rettigheter for de nasjonale minoritetene, noe som kan anses som et grep for å sikre reell likhet i samfunnet. Det diskuteres i *Stortingsmeldingen* hvorvidt minoritetsrettigheter skal være individuelle eller kollektive:

[...] må vi slå fast at sjølv om minoritetsrettane i dei aktuelle konvensjonane er formulerte slik at dei gir rettar til alle individ som tilhøyrrer ein minoritet, vil minoritetsrettar i realiteten ofte vere kollektive rettar. Retten til å ta vare på og styrkje språk og kultur, til dømes i utdanning og massemedium, vil ein berre kunne sikre ved å setje inn tiltak for heile den aktuelle minoriteten, som gruppe. (2000, s.20)

Stortingsmeldingen gir her uttrykk for at minoritetsrettigheter ofte er kollektive rettigheter, og at det på noen områder knyttet til utdanning vil være helt nødvendig med særskilte tiltak for å oppfylle de nasjonale minoritetenes rett til å ta vare på og utvikle språk og kultur. Disse presiseringene er et interessant trekk ved *Stortingsmeldingen*, som kan peke i retning av at den bryter med en tidligere individbasert minoritetspolitikk. Det gruppeorienterte aspektet vil jeg følge opp i studien ved å studere om og eventuelt når medlemmer av romgruppen tildeles visse rettigheter som andre grupper ikke har på utdanningsområdet. For å vurdere hvorvidt det legges opp til individuelle eller gruppebaserte rettigheter er det nødvendig å se nærmere på hvordan *Stortingsmeldingen* forholder seg til prinsippene i *Rammekonvensjonen*: Hva sier konvensjonen om utdanning, og hvordan forstås dette i *Stortingsmeldingen*?

5.2.2 Anerkjennelse av rettigheter

Det slås fast i *Rammekonvensjonen* at statene skal anerkjenne at personer fra nasjonale minoriteter har rett til å opprette og drive egne utdanningsinstitusjoner (artikkel 13.1), og at personer som tilhører nasjonale minoriteter har rett til å lære sitt minoritetsspråk (artikkel 14.1). Som omtalt i kapittel 4, er filosofen Charles Taylor kanskje den tydeligste talsmannen for en offentlig anerkjennelse av kulturell særegenhet. Vår identitet er dialogisk og formes av anerkjennelse eller manglende anerkjennelse. På denne bakgrunn argumenterer Taylor (1994)

for at offentligheten må anerkjenne den kulturelle særegenheten til grupper. Det er denne særegenheten som tradisjonelt har blitt ignorert, krenket og forsøkt assimilert med mange grupper. Et eksempel på at norske myndigheter ikke har anerkjent rettigheter til minoritetsgrupper, er den tidligere utdanningspolitikken ført overfor samer, hvor all undervisning på, og bruk av samisk språk i skolen ble forbudt (Engen og Kulbrandstad, 2004). En anerkjennelse av minoritetenes rett til å lære sitt språk kan synes å være viktig sett i lys av fornorskingspolitikken som historisk har blitt ført. Dette prinsippet i *Rammekonvensjonen* harmonerer med tanken om at en stat må føre en offentlig politikk for anerkjennelse av kultur. Jeg vil se nærmere de former for anerkjennelse *Rammekonvensjonen* legger til grunn og hvordan den tolkes av norske myndigheter. Hva innebærer anerkjennelsen for rom?

Rammekonvensjonen (artikkel 13.1) peker som nevnt på at staten skal anerkjenne at personer som tilhører en nasjonal minoritet har rett til å opprette og drive sine egne private utdannings- og opplæringsinstitusjoner. Statene forplikter seg med andre ord ikke til å opprette egne institusjoner for minoritetene, men å anerkjenne minoritetenes rett til å drive slike institusjoner. Det samme gjelder retten til å lære minoritetsspråk. Dermed er det opp til minoritetene selv å mobilisere sine interesser. Norge rapporterer hvert femte år til Europarådet på gjennomføringen av *Rammekonvensjonen*. I Norges tredje periodiske rapport til Europarådet (2010) framholdes det at Kunnskapsdepartementet ikke har mottatt noen henvendelser fra personer fra nasjonale minoriteter som ønsker å opprette eller drive private utdannings- og opplæringsinstitusjoner.

Flere (Bay, 2002; Hagatun, 2013) peker imidlertid på at representanter for rom har etterlyst et eget utdanningstilbud for rombarn. *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* legger ikke opp til at staten skal tilrettelegge for gruppebaserte utdanningstilbud for rombarn. Staten har på sin side ivarettatt sine forpliktelser, ved å tilby minoritetene muligheten. Men gjøres rettighetene tilgjengelige for en gruppe som i så stor grad lever på siden av samfunnet? Hvis målet med et eventuelt eget utdanningstilbud eller tilbud om språkopplæring for rom er å fremme likhet på utdanningsområdet, ser det ikke ut til at anerkjennelsen av rettigheten til å opprette egne opplæringsinstitusjoner har noen praktisk betydning. Det er nærliggende å sette spørsmålsteget ved om anerkjennelsen først og fremst er av symbolsk art, og om den skjer på minoritetenes premisser.

Dobbeltkvalifisering som forutsetning for realisering av rettigheter

Storsamfunnets institusjoner kjennetegnes i dag av detaljerte og kompliserte styringsprosesser (Karlsen, 2006). Å manøvrere innenfor dette systemet krever at aktørene har tilegnet seg en viss type kunnskap. En forutsetning for en vellykket tilpasning i et flerkulturelt samfunn, er at minoritetene mestrer egen kulturell kompetanse, og samtidig har kunnskap og innsikt i storsamfunnets institusjoner. En slik kompetanse kaller Lidén (2005) for en dobbeltkvalifisering. Mine informanter som representerer myndighetene påpekte kvalifikasjoner som de mente var nødvendige for rom. En informant belyser hvordan mange rom forholder seg til skriftlig informasjon:

Når jeg skal hjelpe en familie setter jeg krav til foresatte og lærere om at alt skriftlig materiale og alle skriv som går hjem til familien også skal til meg. [...] Papir forbindes med to ting: regninger, og noe man ikke kan lese. (3)

Informanten forklarer at papirer forbindes med noe som ikke kan betales, forstås eller leses. En slik forståelse gjelder ifølge informanten også skriftlig informasjon som kommer fra skolen. Det kan være ulike grunner til at rom ikke forholder seg til skriftlig informasjon. Som jeg tidligere påpekt utgjør rombefolkningen et skriftløst samfunn, og mange voksne rom er analfabeter. I og med at mye informasjon fra skolen gis i skriftlig form, er det sannsynlig at en del familier ikke får med seg informasjon som kommer fra skolen i løpet av skoleåret. Informanten forklarer for eksempel at mange familier ikke får med seg tidspunkt for når skoleferier starter og slutter. Dette fører til at det er tilfeller hvor barna har møtt på skolen i ferien, og omvendt. Jeg vil også adressere at roms måte å forholde seg til skriftlig informasjon kan betraktes som en strategisk måte å markere avstand og vedlikeholde de sosiale grensene mellom seg selv og samfunnet. Ifølge Lidén (2005) er det en vanlig holdning i rombefolkningen at lese- og skriveferdigheter kan medføre en underkastelse til samfunnet. Det er en slik underkastelse som søkes unngått.

En annen informant svarer følgende på spørsmål om hvorvidt rom har kjennskap *Handlingsplanen*: ”De [rom] mangler systemforståelse og samfunnsforståelse. Derfor forstår de seg ikke på planer, konvensjoner og så videre” (3). Det framgår ikke i intervjumaterialet hva informanten legger i systemforståelse og samfunnsforståelse. Det framgår av informantens uttalelse at den manglende systemforståelsen gjør at rom ikke har et forhold til offentlige dokumenter som for eksempel *Handlingsplanen*. Det reiser spørsmål ved om rom har kjennskap til egne rettigheter. Lidén påpeker: ”[...] kan det synes noe paradoksalt at

personer fra minoriteter som er best integrert i majoritetssamfunnet og har en ”avslepet”, ”delvis” eller historisk orientert minoritetstilhørighet, er de som har det beste utgangspunktet for å hevde sine særrettigheter” (2005, s. 18). Det er nærliggende å tro at manglende ferdigheter når det gjelder skriftlig informasjon, manglende utdanning innenfor storsamfunnets institusjoner og lite kjennskap til egne rettigheter diskvalifiserer rom når det for eksempel gjelder å opprette egne, men likestilte utdanningsinstitusjoner.

På den ene siden har jeg antydnet at strategiske måter å forholde seg til skriftlig informasjon på benyttes for å unngå en kontroll fra samfunnet, mens det på andre siden kan begrense roms muligheter til å benytte seg av de rettigheter som foreligger i *Rammekonvensjonen*.

Minoritetenes påvirkningsmuligheter

En annen side ved anerkjennelse dreier seg om hvordan minoritetenes interesser skal representeres og hvordan rom kan påvirke beslutningsprosesser i saker som angår dem. *Rammekonvensjonen* legger opp til at partene skal skape de forutsetninger som er nødvendige for at personer som tilhører nasjonale minoriteter sikres effektiv deltakelse i det kulturelle, sosiale og økonomiske liv, og i offentlige anliggende, særlig de som berører dem (artikkel 15). Her vil jeg dra en parallell til de rettigheter Kymlicka hevder at nasjonale minoriteter er berettiget til. Mer spesifikt sikter jeg til det jeg i kapittel 4 har kalt representasjonsrettigheter, som handler om at minoritetene ikke skal diskrimineres i politiske prosesser, og at deres synspunkter og interesser skal representeres effektivt (Kymlicka, 1995).

Innenfor det norske demokratiet er organisasjonene en formalisert beslutningskanal og sentral bidragsyter i beslutningsprosesser.³⁴ Dette gjelder kanskje særlig i utdanningspolitisk sammenheng: det er organisasjoner som representerer profesjonene og andre interessegrupper, for eksempel foreldre (Karlsen, 2006). *Stortingsmeldingen* søker å skape de forutsetningene som *Rammekonvensjonen* krever ved å legge opp til minoritetspolitisk representasjon gjennom selvorganisering:

Frivillige organisasjonar er viktige talerør og møtestader for barn og unge. Dei nasjonale minoritetane har dei siste åra skipa fleire eigne organisasjonar. Dersom desse organisasjonane har eit barne- og ungdomsarbeid, eller dei dannar eigne barne- og ungdomsorganisasjonar, kan det søkjast om støtte til dette arbeidet. (2000, s. 48)

³⁴ Denne styringsformen benevnes ofte som korporativ pluralisme (Karlsen, 2006).

Nasjonale minoriteter har rett til å organisere seg ut fra interesser, på lik linje med andre samfunnsborgere. Organisasjonsutvikling legges som premiss for hvordan beslutningsprosesser skal påvirkes, og i sitatet fremheves barn og unge som interessegruppe. Barn og unges stemmer skal inkluderes i mobilisering gjennom interesseorganisasjoner. Rom har imidlertid ikke hatt tradisjoner for egne organisasjoner, heller ikke barne- og ungdomsorganisasjoner (Lidén, 2005). Dette henger sammen med, som jeg har pekt på i kapittel 2, at rom tradisjonelt har levd et liv med en annen form for sosial organisering: familien som fremste økonomiske, politiske og juridiske enhet, og med et klart kjønns- og aldershierarki. Utover storfamilien, med eldre menn som familieoverhoder og samtaler mellom dem, samt det juridiske systemet kris, eksisterer ingen faste lederposisjoner. (Lidén og Engebrigtsen, 2010b). *Stortingsmeldingen* legger opp til å videreføre en organisasjonsform som benyttes av majoritetssamfunnet, og som innebærer en annen organiseringsform enn det rom tradisjonelt har hatt. *Stortingsmeldingens* vektlegging av organisering harmonerer ikke med roms tradisjoner. Dermed blir roms tradisjoner for organisering mangelfulle. Når viktige forutsetninger som denne anerkjennelsen bygger på ikke tilstede i rombefolkningen, må rom tilpasse seg majoritetssamfunnet for å ha reelle påvirkningsmuligheter.

Lidén (2005) har påpekt dilemmaet knyttet til romgruppens påvirkningsmuligheter tidligere. Jeg vil i likhet med Lidén stille spørsmålet om hvorvidt kravene som majoritetssamfunnet stiller til minoritetsorganisering kan føre til at barn og unges innflytelse øker, til tross for at denne form for organisering ikke harmonerer med roms tradisjoner. Romtiltaket, som tilbyr voksenopplæring og veiledning for rom, samt informasjon om roms kultur til ulike instanser, presenterer årlig en rapport om sin virksomhet. Romtiltakets rapport for 2012 kan tyde på at den formen for organisering som *Stortingsmeldingen* vektlegger kan fungere selv om det ikke nødvendigvis er på minoritetens premisser. Rapporten viser at to organisasjoner, Romani Kultura og Den Norske Romforening, har vært aktive som roms representanter i møte med norske myndigheter. Det finnes også en egen ungdomsorganisasjon, Club Romano for barn og unge (Oslo kommune, 2013). Imidlertid har ingen av de overnevnte organisasjonene fått tilskudd av offentlige myndigheter viser en oversikt over fordeling av tilskudd til minoritetsorganisasjoner fra 2010 til 2014 (Kommunal- og Moderniseringsdepartementets, 2014). De fire andre nasjonale minoritetenes organisasjoner er representert i denne oversikten,

og til sammenligning er romanifolket (De reisende/taterne) representert ved fire organisasjoner som får tilskudd i 2014.³⁵

Norske myndigheter gir gjennom organisasjonsutvikling og tilskuddsordninger rom muligheten til å påvirke i saker som angår dem. Når denne formen for organisering ikke harmonerer med roms tradisjoner kan det stilles spørsmål ved om norske myndigheter har gjort nok på dette området. Samtidig ligger det som jeg har nevnt i kapittel 5.1.2 en dobbelthet i innrømmelsen av status som nasjonal minoritet, i det den understreker at minoritetene skal følge nasjonal lov. Plikten til å følge norsk lov reiser spørsmål om hvor mye som skal kreves fra minoritetene, og i hvilken grad rom er villige til å tilpasse seg det rådende styresettet. Historisk sett har rom levd segregert og vært redde for å miste eller bli fratatt egen kulturell identitet. Dette har ført til en form for selvvalgt segregering, eller som jeg benevnt tidligere (jf. kapittel 2.6.1), etnisk konsolidering. En forutsetning for deltakelse i det norske demokratiet er aktivitet og selvorganisering. Disse faktorene har formet dagens demokrati. Ifølge Gunnar Skirbekk (2014) reduserer en seg selv fra statsborger til undersått hvis en ”snur ryggen” til disse faktorene. Som statsborgere i et demokrati har vi medansvar for den politikken som blir ført. Dette gjelder også minoriteter. Hvis rom velger å ikke benytte seg av de eksisterende ordningene for å representere egne interesser, kan de stå i fare for å ekskludere seg selv og bli umyndiggjort. Dette kan betraktes som en frivillig umyndiggjøring.

5.2.3 Like muligheter til utdanning og tradisjoner for reising

Statene forpliktes av *Rammekonvensjonen* til å fremme *like muligheter* for tilgang til utdanning. *Rammekonvensjonen* sier at dette skal realiseres på alle nivåer for personer som tilhører nasjonale minoriteter (artikkel 12.3). I et historisk perspektiv har det formelt og juridisk sett vært lik tilgang til utdanningsinstitusjoner for alle barn i Norge siden slutten av 1800-tallet (Dale, 2008). I Norges første periodiske rapport til Europarådet om gjennomføring av *Rammekonvensjonen*, understrekes følgende: ”Utdanning for alle er en grunntanke i norsk politikk. Barn og unge skal ha lik rett til utdanning, uavhengig av bosted, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og funksjonsdyktighet” (2001, s. 42). I rapporteringen til Europarådet omtales ikke kravet om like muligheter til utdanning. *Rammekonvensjonens* krav om ”like muligheter” besvares ved å si at alle barn i Norge har ”like rettigheter”. Likhet forstått som like rettigheter omtales ofte som formallikhet (Hernes, 1974; Pihl, 1999).

³⁵ Det skilles for øvrig mellom grunnstøtte til organisasjoner og prosjektstøtte. Rom får og har fått støtte til noen prosjekter. Kulturforeningen Iagori er den mest stabile mottakeren av støtte. Foreningen har fått støtte til Sigøynerfestivalen Iagori fra 2010 til 2014 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014).

Det fremheves i *Stortingsmeldingen nr. 15 (2000-2001) om den statlige politikken overfor nasjonale minoriteter* at norske utdanningsinstitusjoner er organisert slik at opplæringen gis i elevenes hjemkommuner. Et sentralt poeng som tas opp i *Stortingsmeldingen* i forbindelse med organisering av opplæringen, er at mange norske rom har en nomadisk livsstil:

Både romanifolket (taterane/dei reisande) og rom (sigøyningarane) er folkegrupper som har reising som ein del av livsforma. Opplæringa i skolen er ikkje alltid tilpassa denne livsforma. *Regjeringa legg like fullt til grunn at retten og plikta til opplæring gjeld på lik linje for alle barn.* Det kan derfor vere behov for å utvikle undervisningsformer som kan praktiserast jamvel om elevane reiser delar av året. (2000, s. 46)

Stortingsmeldingen påpeker her at det kan være utfordrende å kombinere opplæringen i skolen med roms rett til å ivareta egen kultur. Som jeg har påpekt innledningsvis i dette kapittelet er retten til å opprettholde og utvikle egen kultur av de sentrale temaene i *Rammekonvensjonen* (jf. artikkel 5.1). Så lenge reising er en del av roms livsstil, innskrenkes like muligheter for tilgang til utdanning. Et sentralt aspekt ved sitatet ovenfor er at *Stortingsmeldingen* presiserer at det er individuelle rettigheter for alle barn som er hovedregelen (jf. Opplæringsloven, 1998, paragraf 2-1). At dette er hovedregelen poengteres språklig i sitatet ved at setningen kursiveres. Dermed åpnes det for at ”opplæring” kan forstås på flere måter. En tilnærming kan tenkes å være opplæring forstått som skolegang – altså at elevene skal være fysisk tilstede på skolen i skoletiden. I *Stortingsmeldingen* kommer en annen tilnærming til uttrykk. *Stortingsmeldingen* foreslår et tiltak om at undervisning kan gis gjennom bruk av IKT i kombinasjon med skolestøttet kontaktnett for å tilpasse opplæringsbehovene de delene av året elevene reiser. Gjennom dette tiltaket kan reisingen aksepteres som en del av elevenes skoletid, og ikke som ugyldig fravær.

Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) identifiserer i sitatet ovenfor et aspekt ved roms kultur, den nomadiske livsstilen. Å identifisere kulturelle uttrykk kan bety å identifisere hva som skiller en kultur fra andre kulturer. Dette aspektet kan ses i sammenheng med at det i *Stortingsmeldingen* opplyses at rom har uttrykt et ønske om at styresmaktene skal tilrettelegge for at det kan bli enklere å drive omreisende handelsvirksomhet. Et tiltak som legger til rette for at rom kan kombinere reising og utdanning kan betraktes som et forsøk på å gjøre det enklere for rom å reise, uten at de skal komme i konflikt med loven.

Tidligere har jeg belyst roms tradisjonelle livsform som reisende, men at de fleste rom i dag synes å være bofaste. Dette kan bety at en tilpasning som reisende ikke nødvendigvis er så aktuell i dag. Ifølge *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* hører utformingen av identiteten til privatsfæren og betraktes ikke som myndighetenes ansvarsområde: ”I alle gruppene er det ordskifte om identitet og avgrensing, historisk opphav og kulturell endring. Det er ikkje ei oppgåve for styresmaktene å delta i slike ordskifte” (2000, s. 16). En slik tilnærming til spørsmål om identitet vil være i tråd med liberalistisk tankegang. Selv om *Stortingsmeldingen* understreker at identitet er en privatsak, kan identifiseringen av en nomadisk livsstil betraktes som et eksempel på en anerkjennelse av aspekter ved roms kultur. Anerkjennelse av kulturell særegenhet innenfor offentlighetens sfære er i tråd med multikulturalistisk tenkning om rettigheter. En slik tilnærming kan indikere at *Stortingsmeldingen* legger opp til at formallikhet som prinsipp ikke er tilstrekkelig, og at elever som har reising som en del av livsstilen har behov for andre tilnærminger til opplæring for å oppnå like muligheter til utdanning. Utover en anerkjennelse åpnes det i *Stortingsmeldingen* for å føre en politikk med spesielle tiltak for én gruppe på utdanningsfeltet. Det vil si at gruppebaserte tiltak må til for å skape like muligheter til utdanning.

Når norske myndigheter identifiserer at rom har reising som en del av sin livsform, står de samtidig i fare for å avgrense kultur, noe som i sin tur kan bidra til å konservere og essensialisere en del av kulturen til rom. Med andre ord underbygges en forestilling om at en nomadisk eller seminomadisk livsstil er en fast og uforanderlig del av kultur til rom. Å tilskrive en gruppe slike kulturuttrykk kan være problematisk sett i lys av oppfatningen av kultur som en enhet i kontinuerlig endring. Denne problemstillingen viser hvor vanskelig det er for myndighetene å utvikle særrettigheter på et grunnlag myndighetene selv ikke skal definere. Veien er kort mellom positiv særbehandling og diskriminering. Diskriminering kan i denne sammenheng bety å tilskrive noen egenskaper, for eksempel en reisende livsstil, som de ikke identifiserer seg med. Her berører vi kjernen i kritikken av multikulturalistisk tenkning – gruppebaserte rettigheter gjøres til gjenstand for et statisk syn på kultur.

Dilemmaer knyttet til reising, diskriminering og like muligheter til skolegang reiser også spørsmål om i hvor stor grad det skal tas hensyn til romforeldres tilpasning som reisende. I hvor stor grad skal myndighetene ansvarliggjøre foreldre? Og hva er viktigst – foreldrenes rett til å opprettholde og viderefremme kulturelle tradisjoner som reising, eller barns grunnleggende rett til utdanning? Disse spørsmålene kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4.

Jeg har gjennom diskusjonen pekt på at *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* som et utgangspunkt understreker at hovedregelen når det gjelder å sikre like muligheter til utdanning, er individuelle rettigheter. Samtidig har jeg vist at *Stortingsmeldingen* til en viss grad søker å kombinere individuelle rettigheter med tilpasninger i form av særtiltak på utdanningsfeltet. Slik sett er *Stortingsmeldingens* intensjoner hva gjelder utdanningspolitikk i tråd med tanker innenfor liberal multikulturalistisk tenkning om rettigheter. Individets rettigheter vektlegges, samtidig som myndighetene på et formelt nivå gir uttrykk for et ønske om å beskytte kulturelle fellesskap, med det mål å fremme likhet mellom mindretall og flertall.

5.3 Organisering av opplæringen for rombarn

For å komme nærmere en forståelse av hvordan norske myndigheter ser sitt ansvar når det gjelder utdanning for rombarn, ser jeg i de følgende underkapitlene på hvilke områder *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* knytter seg til. Jeg konsentrerer meg om *Stortingsmeldingen*, men fordi jeg i denne analysen undersøker situasjonen fra 1999 og frem til i dag trekker jeg i noen sammenhenger fram læreplanene som var i virke i perioden (L97 og Læreplan for Kunnskapsløftet (heretter kalt LK06)). Læreplanen gir de formelle føringene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde. På denne måten er læreplanen et verktøy for staten til å påvirke hvilke temaer som skal prioriteres.

5.3.1 Tilpasset opplæring – et virkemiddel for å imøtekomme forpliktelsene i Rammekonvensjonen?

For å sikre elever fra nasjonale minoriteter et likeverdig skoletilbud vektlegger *Stortingsmeldingen nr. 15 (2000-2001)* at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk skole siden 1975 (Jensen og Lillejord, 2009).³⁶ Retten til tilpasset opplæring er således ikke et nytt prinsipp for romelever. *Stortingsmeldingen* påpeker at primærkommunen og fylkeskommunen har ansvaret for å legge forholdene til rette for tilpasset opplæring på grunnskolenivå. Prinsippet om tilpasset opplæring i *Stortingsmeldingen* kan ses i lys av de overordnede målene i LK06. Det understrekes i LK06 at mangfoldet elevene har av bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent skal møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle

³⁶ Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3 (1998).

seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (2006). Tilpasset opplæring kan betraktes som et virkemiddel for å oppfylle *Rammekonvensjonens* forpliktelser om like muligheter for tilgang til utdanning, og som et forsvar for at det ikke igangsettes særtiltak.

Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) vektlegger noen områder hvor tilpasning skal skje, blant annet barnets forutsetninger og språklige bakgrunn. Tilpasningen skal skje på individnivå. Undervisningen skal tilpasses "det enkelte barn" (2000, s. 45). Formuleringer med referanse til individet dominerer meldingen, og kommer til syne også når det gjelder tilpasset opplæring. Et individorientert perspektivet på tilpasset opplæring er i tråd med Jenssen og Lillejords (2009) analyse av tilpasset opplæring som politisk begrep. I sin gjennomgang deler de tiden fra begrepet ble introdusert i 1975 frem til 2009, i fire epoker. De fire epokene viser hvordan synet på tilpasset opplæring har endret seg, basert på ulike politiske ideologier og verdiorienteringer. Perioden fra 1997-2005, da *Stortingsmeldingen* ble utarbeidet, beskrives som en individualiseringsepoke. Eleven skulle "settes i sentrum", og en viktig del av tilpasningen skulle skje på lokalt nivå. Det individuelle aspektet ved tilpasset opplæring ble gradvis sterkere betont i løpet av perioden. Dette kom blant annet til syne ved at begrepet "individuell tilpasset opplæring" stadig oftere ble brukt som prinsipp (Lillejord og Jensen, 2009).

Hva betyr så tilpasningen med referanse til individet for barn med rombakgrunn? En måte å forstå det på er at den enkelte romlevenes kulturelle og språklige kunnskaper må tas hensyn til og inkluderes i undervisningen. Det søkes å gi rom for ulikhet innenfor fellesskapets rammer. Kanskje kan man også si at det fokuseres på at likeverdig utdanning fører til like muligheter for utdanning. *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*, hvor betydning av prinsippet om tilpasset opplæring formidles, setter fokus på nettopp dette aspektet:

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

Et spørsmål i denne sammenheng er om tilpasset opplæring kan anses som en begrunnelse for at man eventuelt ikke setter inn særtiltak i skolen, på gruppenivå. Et annet spørsmål er

hvordan opplæringen tilpasses på et lokalt, mer praktisk nivå. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Tilpasset opplæring og fordeling av ressurser

Likhetstankegangen har i norsk skole vist seg på ulike måter. Ovenfor har jeg omtalt formallikhet. En annen tilnærming til likhet i skolen, ressurslikhet, innebærer at det offentlige bruker omtrent like mye penger per elev, uansett bakgrunn (Dale, 2008; Hernes, 1974). Likhet forstått som lik fordeling av ressurser, vil være i tråd med en tankegang som bygger på liberalistisk tenkning. *Stortingsmeldingen* presiserer ikke hvorvidt det skal brukes ekstra midler på romelever i skolen. Dette kan ses i sammenheng med den liberalistiske tankegangen: hvis romelever skal behandles likt som andre elever, hvorfor skal de da ha ekstra midler knyttet til seg?

En unntak jeg vil trekke fram her er erfaringene fra Comenius-prosjektet ”Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i samarbeid med deres foreldre”, hvor midler ble knyttet direkte til romelever. Fokuset var ikke på reisetiden, det ble heller jobbet ekstra når elevene var fastboende og gikk på nærskolen. De ekstra midlene skolen fikk ble blant annet brukt til en assistent som skulle være i klassen og som konsentrerte seg spesielt om rombarna. I rapporten fra prosjektet skrives følgende om resultatene: ”barna ankom skolen i oktober, og på grunn av ekstrainsatsen hadde den raskeste av dem knekt lesekoden i desember” (Kongsvik, 1999, s. 6). Flere familier ble i løpet av prosjektperioder mer positive til å sende barna på skolen, og elevene var selv interessert i å gå på skolen (Kongsvik, 1999). Resultatene som forelå fra prosjektet beskrives som positive, og lærere, elever og foresatte opplevde en bedre relasjon i løpet av prosjektperioden. Dette prosjektet kan ikke anses som en del av Norges offisielle politikk knyttet til rom, men det er interessant i den forstand at ressurser knyttet til rom, brukt for å tilpasse opplæring til elevene, syntes å ha en positiv effekt for elevenes læringsutbytte. Resultatet fra Comenius-prosjektet kan relateres til prinsippet om resultatlikhet. Ved resultatlikhet er ressursinnsatsen (tid, omsorg, opplæring og/eller økonomiske midler) omvendt proporsjonal med sosialt bestemte evner. Det vil si at offentlige ressurser settes ulikt inn for å redusere sosial ulikhet (Hernes, 1974). Ifølge Hernes vil en slik satsning i tillegg til å redusere forskjellene, føre til at gjennomsnittet i ferdigheter heves, slik også resultatene fra Comenius-prosjektet viser.

5.3.2 Innholdet i opplæringen

Rammekonvensjonen legger ikke klare føringer for innholdet i utdanningen, det er gitt i hvert enkelt lands læreplan. Imidlertid sier *Rammekonvensjonen* følgende om partenes forpliktelse til å fremme kunnskap: ”Partene skal, der det er aktuelt, treffe tiltak på utdannings- og forskningsområdet for å fremme kunnskap om så vel sine nasjonale minoriteters som majoritetens kultur, historie, språk og religion” (artikkel 12.1). At artikkel 12.1 legger opp til at barn fra nasjonale minoriteter skal lære om majoritetens kultur, historie, språk og religion, kan forstås som at de skal tilegne seg kunnskap om det samfunnet de selv vokser opp i og er en del av. På den annen side skal andre elever lære om det samfunnet de vokser opp i, hvilket innebærer at de også skal lære om nasjonale minoriteter. Å fremme kunnskap for samhandling og toleranse mellom personer som lever sammen kan betraktes som et interkulturelt aspekt ved opplæringen.

I sin juridiske analyse av *Rammekonvensjonen* peker Lundberg (1998) på at staten skal fremme to tilnærminger til innholdet i utdanningen i et menneskerettighetsperspektiv. Utdanningen skal for det første betraktes som et grunnlag for utvikling av toleranse og dialog mellom samfunnsborgere – altså en interkulturell tilnærming. For det andre skal utdanningen gi et grunnlag for opprettholdelse og utvikling av identiteten til minoriteter. Denne tilnærmingen kaller Lundberg en multikulturell tilnærming til innholdet i utdanningen. *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* tar for seg innholdet i opplæringen om de nasjonale minoritetene. Skolen beskrives i *Stortingsmeldingen* som en kanal der storsamfunnet formidler kunnskap om de nasjonale minoritetene til barn og unge:

Sjølv om dei nasjonale minoritetane ikkje er særskilt omtalte i L97, vil dette vere naturleg lærestoff i ulike emne, til dømes i samband med emne som rasisme og diskriminering. For elevar med minoritetsbakgrunn er det óg viktig at det blir gitt ei framstilling av dei nasjonale minoritetane som kan styrkje sjølvbiletet til desse elevane. (St.meld. nr. 15 (2000-2001) 2000, s. 48)

Dette gjenspeiles i LK06, som i tillegg nevner «nasjonale minoriteter» eksplisitt. Et interkulturelt perspektiv på utdanning kan finnes i LK06, blant annet skal eleven kunne beskrive hovedtrekk ved rettighetene, historien og levekårene til de nasjonale minoritetene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Når det gjelder lærebøkene, som kan ses som en forlengelse av læreplanen, viser Midtbøen, Orupabo og Røthing i rapporten *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (2014) at betegnelser som «nasjonale minoritet» nesten er

fraværende.³⁷ I LK06 understrekes det samme poenget som i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* og artikkel 12.1 i *Rammekonvensjonen*. Det er nødvendig med kunnskap om de nasjonale minoritetene, for å skape toleranse og å hindre rasisme og diskriminering. Dette er det interkulturelle perspektivet. Men hva med et multikulturelt perspektiv på innholdet i utdanningen?

Når *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* fremhever at de nasjonale minoritetene skal få opplæring som kan styrke selvbildet deres, kan dette tolkes som et uttrykk for en multikulturell tilnærming. Det vil si en utdanning som skal gi et grunnlag for opprettholdelse og utvikling av identiteten til minoriteter. Som nevnt er det LK06 som fastsetter målene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde. *Stortingsmeldingen* antyder ikke at innholdet i læreplanen skal endres eller at de nasjonale minoritetene skal ha et annet lærestoff enn andre elever. Således gjelder like rettigheter for alle elever. Det kan være ulike grunner til at slike forslag ikke kommer opp, som at nasjonale minoriteter inngår i en forståelse av hvem det norske samfunnet består av. For historiefaget kan det for eksempel bety at det ikke er roms historie som skal være innholdet, men roms historie som en del av vår felles norske historie. De nasjonale minoritetenes historie er en del av Norges historie.

Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) tar ikke stilling til hvordan innholdet i utdanningen skal se ut for nasjonale minoriteter. Det innebærer at ansvaret for at elevene skal møte en skolehverdag som anerkjenner deres ferdigheter og kunnskaper, og er identitetsbyggende, blir lagt på hver enkelt skole og hver enkelt lærers forståelse av læreplanens mål. Den lokale tilpasningen harmonerer med synet på tilpasset opplæring og politiske strømninger i perioden *Stortingsmeldingen* ble utarbeidet. Jenssen og Lillejord skriver følgende:

Han [Jon Lilletun, Kirke-, utdannings- og forskningsminister 1997-2000] ønsket økt brukerinnflytelse og var opptatt av å spille på lag med lærere og elever, for skolen måtte reformeres nedenfra, mente han. [...] En viktig del av tilpasningen måtte følgelig skje lokalt ved at lærere og skoleeiere, som kjenner de lokale mulighetene best, legger forholdene til rette. (2009, s. 7)

³⁷ Forfatterne av rapporten påpeker at det er store variasjoner når det gjelder hvor ofte de ulike gruppene nevnes i de undersøkte læremidlene. Av de nasjonale minoritetene, var jøder mest omtalt. I historiebøker på ungdomstrinnet (og videregående opplæring) er det en del treff på «romfolk/sigøynere», deretter færre og færre på romanifolket (De reisende/tatere), kvener og til slutt skogfinner, som nevnes svært sjelden (Midtbøen, Orupabo, Røthing 2014).

Det kan settes spørsmålstegn ved om norske myndigheter har ansvar for å gi en opplæring som går utover å fremme et interkulturelt og multikulturelt perspektiv på opplæringen, eller om det er noe som minoriteten selv skal ivareta. Et annet spørsmål er tiltak knyttet til språklig opplæring. I lys av at språk regnes som grunnleggende for elevenes identitet og at det skal legges til rette for multikulturell utdanning, er det relevant å stille spørsmål om hvorvidt opplæring skal foregå på elevenes morsmål. Hvordan ser myndighetene sitt ansvar når det gjelder språkopplæring?

5.3.3 Språkopplæring

Opplæring på de nasjonale minoritetenes språk nevnes spesifikt i *Rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter*: statene forplikter seg til å anerkjenne at enhver person som tilhører en nasjonal minoritet har rett til å lære sitt minoritetsspråk (artikkel 14.1). Utover å anerkjenne retten til å lære minoritetsspråket, forplikter ikke *Rammekonvensjonen* statene til å organisere tiltak eller tilby opplæring i minoritetsspråket i skolen. Retten til å lære sitt minoritetsspråk kan ivaretas på ulike arenaer, for eksempel ved at organisasjoner tar initiativ og det gis statlig støtte til å drive opplæring i og på minoritetsspråket. Samtidig kan det settes spørsmålstegn ved om tiltak i skolen knyttet til språk kan bidra til å oppfylle forpliktelser knyttet til å fremme lik tilgang til og like muligheter til utdanning (jf. artikkel 12.3 i *Rammekonvensjonen*). Forskningen på dette området peker i retning av at opplæring på morsmålet er viktig både for kunnskapslæring, emosjonell trygghet og for en harmonisk identitets- og personlighetsutvikling (Befring, 2012).

På generell basis peker *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* på at rettigheter som gjelder språk må oppfylles på et kollektivt nivå. Det er til liten nytte å ha retten til å benytte sitt eget språk dersom ikke språket kan brukes i kommunikasjon med andre. I skolen vil dette kunne bety at elever med vedtak om opplæring i romanés vil kunne bli tatt ut i egne grupper deler av skoledagen. Eventuelle særtiltak når det gjelder språk, for eksempel i form av gruppebaserte ordninger med morsmålsopplæring, kan bety en anerkjennelse av roms ferdigheter i skolen. Det vil imidlertid også kunne medføre en ytterligere segregering, og dermed diskriminering av gruppen. *Stortingsmeldingen* foreslår ingen spesifikke gruppebaserte tiltak hva gjelder opplæring i språket til rom. Det gjøres ikke rede for hvordan en eventuell tilrettelegging for språkopplæring i romanés skal ivaretas i skolen, utover en henvisning til de bestemmelser som allerede forelå i Opplæringsloven på det tidspunkt *Stortingsmeldingen* ble utformet. Manglende tiltak i *Stortingsmeldingen* kan begrunnes med at føringene i *Rammekonvensjonen*

ikke setter spesifikke krav til at myndighetene skal tilrettelegge for morsmålsopplæring i skolen, med andre ord at føringene som gis kan synes å være relativt svake. Det kan se ut til at norske myndigheter legger seg på en minimumsstandard når det gjelder anerkjennelse av retten til å lære minoritetsspråk. Et forhold som taler for dette er Norges første periodiske rapportering til Europarådet: ”Norske myndigheter anerkjenner at enhver person har rett til å lære sitt minoritetsspråk. Myndighetene har imidlertid ikke noen positiv forpliktelse til å sørge for slik undervisning til alle minoritetsspråklige personer, heller ikke om de tilhører en nasjonal minoritet” (2001, s. 43).

Norske myndigheter mener altså ikke å ha noen positiv folkerettslig forpliktelse til å besørge morsmålsopplæring. Imidlertid framgår det av *Stortingsmeldingen* at kommunene gjennom Opplæringsloven (1998) paragraf 2-8 har plikt til å gi elever fra språklige minoriteter nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring til de har gode nok kunnskaper i norsk til å følge den vanlige undervisningen.³⁸ Slik det framgår av paragraf 2-8 i Opplæringsloven betraktes ikke morsmålsopplæring som et mål i seg selv. Samtidig kan paragraf 2-8 ses som et middel for å oppnå lik tilgang og mulighet til utdanning. I Norges tredje rapportering til Europarådet framgår det at morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring ikke blir tatt i bruk: ”Det har i liten grad blitt gitt opplæring i de nasjonale minoritetenes språk i samsvar med § 2-8” (2010, s. 39). Så lenge tospråklig opplæring og morsmålsopplæring kun er knyttet til manglende norskkunnskap, kan dette betraktes som en paradoksal utdanningspolitikk i forhold til etniske minoriteter. Slik betegner Joron Pihl (1999) en undervisning der morsmålet som pedagogisk hjelpemiddel i en overgangsfase skal kvalifisere elevene på ”norske” premisser.

Et annet sentralt poeng er at paragraf 2-8 i Opplæringsloven (1998) gjelder alle minoritetsspråklige elever. Ved at *Stortingsmeldingen* ikke legger opp til andre rettigheter for nasjonale minoriteter utover Opplæringslovens paragraf 2-8, skiller man ikke romelever fra andre språklige minoriteter som for eksempel nyere innvandrere. Her kan man se en kontinuitet i utdanningspolitikken overfor nasjonale minoriteter. Paragraf 2-8 framhever at

³⁸ Opplæringsloven har blitt endret etter at St.meld. nr. 15 (2000-2001) ble skrevet. Paragraf 2-8 sier nå følgende: ”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.” Denne endringen kan anses som at et sterkere fokus på at særskilt norskopplæring er det som skal prioriteres.

språklige minoriteter har kollektive behov, men utover dette skilles ikke de nasjonale minoritetene ut som grupper med egne behov.

På bakgrunn av analysen jeg har gjort av dokumentene i dette kapittelet, framgår det at norske myndigheter ikke har til hensikt å gjøre gruppebaserte rettigheter til språkopplæring for rom til en realitet, verken for å sikre like muligheter eller for å styrke elevenes identitet og selvbilde.

5.4 Barnets beste og hensyn til kulturell bakgrunn og utdanning

Over har jeg vist at *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* legger individuelle rettigheter til grunn når det gjelder utdanning, også for rombarn, samtidig som det åpnes for tilpasninger og positiv særbehandling i tilknytning til reising. Det er nærliggende å tro at utdanningspolitikken er formulert ut fra myndighetenes tanker om hva som er best for barn som vokser opp i Norge. Hofman (2010) peker på at alle barn i alle kulturer er avhengige av voksne som ivaretar dem for at de skal overleve og bli til voksne som klarer seg i samfunnet. På hvilken måte de voksne utformer omsorgen for barna, varierer imidlertid fra samfunn til samfunn, fra kultur til kultur, fra tid til tid, og fra person til person. Samtidig må det nevnes at barn er selvstendige individer. Barn har rett til innflytelse over eget liv (Lidén, 2005).

Det framgår av *FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989* at ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (artikkel 3). I motsetning til *Rammekonvensjonen*, er *Barnekonvensjonen* innarbeidet som en del av den norske menneskerettsloven av 1999 og gjelder dermed som norsk lov. Det betyr at barnets beste-prinsippet skal være grunnleggende i alle saker som angår barn, enten det er på internasjonalt, nasjonalt eller individnivå (Hofman, 2010). Sett i sammenheng med den økte internasjonale rettsliggjøringen av barns rettigheter, kan det stilles spørsmål ved om barns rettigheter er forenlig med foreldre fra nasjonale minoriteters rett til sine tradisjoner, jf. artikkel 5.1 i *Rammekonvensjonen*. Ifølge artikkelen har rom rett til å opprettholde og ivareta sin kultur, det vil blant annet si den nomadiske livsstilen dersom rom definerer denne tradisjonen innenfor egen kultur. Noen dilemmaer gjør seg gjeldende her: i hvilken grad skal foreldre prioritere barnas utdanning? Hvor avgjørende skal foreldrenes tradisjoner være for barnets muligheter til utdanning? Og i hvilken grad skal myndighetene akseptere at foreldre har en annen

formening om hva som er barnets beste, enn myndighetene selv har? I artikkelen *Om stigma og sigøynere i Norge* (1992) beskriver Ada Engebrihtsen dilemmaer et foreldrepar som er rom står overfor når det gjelder skolegang for barna:

Det eldste barnet er skolepliktig, og paret står overfor et dilemma. Håkon og Safiras lykke som sigøynere er avhengig av at de har et greit forhold til myndighetene, at de får være i fred. Det innebærer at de bør vise at de respekterer skoleplikten. Samtidig er Håkon og Safira ambivalente; de vil det beste for barna, men hva er det beste? Skolen er en norsk institusjon. Barna lærer ikke sigøynerverdier; de lærer nesten det motsatte. (1992, s. 78)

Problematikken Engebrihtsen beskriver går langt tilbake i tid, men virker fortsatt å være gyldig i dag. I likhet med Engebrihtsens beskrivelse, hevder Lars Gjerde (1996) at en regelmessig og langvarig skolegang kan komme i konflikt med verdier i roms kultur. Gjerde belyser dette med et eksempel: å komme tidsnok til skolen. Gjestfrihet og det å gå på besøk er grunnleggende verdier i romkulturen. Rutiner som å få barna i seng hver kveld vil medføre en radikal forandring i livsstil. Selv om Gjerdes og Engebrihtsens eksempler er fra 90-tallet, erfarte jeg at denne konflikten mellom hjemmet og skolen fortsatt er aktuell. En av mine informanter som arbeider med rom, belyser problematikken:

Hjemmet er alltid åpent og tilgjengelig for alle som vil komme på besøk, og besøket kan være der til langt utover natta. Det ses på som frekt å kaste ut besøket før de vil gå selv, i hvert fall om de blir "kastet ut" på grunn av at barna skal på skole. Hvis et barn er oppe til klokka 3 er det unaturlig, barnemishandling, å vekke barnet etter 3 timer fordi det skal på skolen. Hvorfor skal jeg sende barnet mitt på skolen når han eller hun ikke har sovet? (3)

Informanten aktualiserer hvordan grunnleggende verdier i mange romfamiliers hverdagsliv gjør skolegang utfordrende å få til på regelmessig basis. Ut fra uttalelsen kan samvær med familie og slekt betraktes som å være høyt prioritert og sier dermed noe om hva som forstås som barnets beste. Ifølge denne forståelsen vil det være mot barnets beste å vekkes tidlig om morgenen for å gå på skolen. Samtidig belyser informantens refleksjoner hvordan det stilles et ekstra krav til foreldrenes omsorgsevne når de har minoritetsbakgrunn. Foreldrene må kunne veilede barnet i det norske samfunnet og samtidig formidle en forankring i deres opprinnelige kultur og språk for å ivareta barnets identitetsutvikling (Hofman, 2010). Oppgaver som å bistå barnet med lekser, sørge for å få barnet på skolen til riktig tidspunkt hver dag, og sende med barnet riktig utstyr blir viktige for å følge opp skolegangen. På den ene siden kan det reises spørsmål om mange romforeldres manglende utdanning innenfor og kunnskap om majoritetssamfunnets institusjoner diskvalifiserer dem når det gjelder å veilede barnet i den

norske skolen. På den andre siden har Lidén (1990) påpekt at en del av roms tilpasning til det norske samfunnet handler om andre behov enn ønsket om økt kunnskap. Rom er avhengige av å opprettholde visse forbindelser til storsamfunnet, for eksempel for å få økonomisk støtte. Som belyst i kapittel 2 viser Lidén (1990) hvordan utdanning for barna ble et forhandlingskort i møte med norske myndigheter på 80-tallet. Ut fra en slik tilnærming er det nærliggende å tro at det kanskje ikke er manglende kunnskap om hvordan skolen fungerer eller manglende kompetanse i å veilede barna i det norske samfunnet som vanskeliggjør skolegang, men heller hvordan rom bruker kunnskapen om skolesystemet. Perspektiver på hvordan rom forholder seg til skolesystemet, kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Diskusjonen over viser nok en gang dilemmaer knyttet til minoritetsrettigheter. Retten til å ivareta kultur er imidlertid ikke absolutt. Persson (2014), som i sin masteroppgave har intervjuet barnevernsarbeidere, belyser hvordan barnevernsarbeiderne sier at rom ikke skal "norskifiseres", men likevel at det er nødvendig at romgruppen kvitter seg med noen tradisjoner som barnevernsarbeiderne definerer som motstridende til det å ha et godt liv. Når man ser artikkel 12.3 i *Rammekonvensjonen* om like muligheter til utdanning i sammenheng med Opplæringslovens paragraf 2-1 (1998) om "rett og plikt" til opplæring framgår det at norsk lov ikke bare åpner for muligheten til å gjennomføre grunnleggende utdanning, men stadfester at alle elever *må* gå på skole. Det er obligatorisk (jf. *plikt* til opplæring). Plikten til opplæring indikerer at grunnleggende utdanning anses som helt nødvendig for å klare seg i det norske samfunnet. Plikten til opplæring må norske romforeldre forholde seg til. Nasjonal lovgivning skal, som jeg har påpekt i delkapittel 5.1.2, ha forrang i de tilfeller hvor det er motstrid mellom internasjonal og nasjonal lovgivning. Det betyr at barnets plikt til utdanning skal prioriteres over kulturelle rettigheter.

5.5 På hvilken måte kommer Stortingsmeldingens intensjoner til syne i Handlingsplanen?

5.5.1 Hvilke tiltak foreslår Handlingsplanen knyttet til utdanning for rombarn?

Handlingsplanen for å bedre levekårene til rom i Oslo ble lagt fram av Arbeids- og inkluderingsdepartementet (AID) i 2009. *Handlingsplanens* tittel vitner om to forhold. Planen berører for det første spesifikt norske rom som gruppe. Med basis i dette, kan en slik plan i seg selv betraktes som et særtiltak. For det andre tilsier tittelen at fokuset er å bedre levekårene for rom. Det framgår av planen at levekår hovedsakelig forstås som fire områder: bolig, helse, utdanning og arbeid. I forordet til *Handlingsplanen* belyser statsråd Dag Terje

Andersen at norske myndigheter har et særlig ansvar for å påse at rom får en reell mulighet til å leve i det norske samfunnet på samme vilkår, og med samme muligheter som andre. *Handlingsplanen* kan betraktes som et middel for å uttrykke hvordan det særlige ansvaret skal utøves. Mitt hovedanliggende er å adressere hvordan dette ansvaret viser seg når det gjelder utdanning for rombarn.

Handlingsplanen

De ti tiltakene i *Handlingsplanen* berører ikke opplæring på grunnskolenivå for rombarn direkte. Tiltak 1, som gjelder utvikling av voksenopplæringsprosjektet for unge voksne rom, er det eneste tiltaket som har blitt etablert for å sikre at rombarn gjennomfører obligatorisk grunnskole: ”ved å sikre basiskompetansen hos foreldregenerasjonen, håper man på sikt å kunne bidra til bedre kontinuitet og gjennomføring av obligatorisk grunnskole for rombarn” (AID, 2009, s. 33). Utredning om spørsmålet om kvalifisering av romassistenter, assistenter med rombakgrunn i barnehage og skole, tas også opp i forbindelse med tiltak 1. Formuleringen ”utredning om spørsmålet” impliserer at det er snakk om en vurdering som skal gjøres, ikke et tiltak som skal igangsettes umiddelbart. Ingen av tiltakene i *Handlingsplanen* legger opp til særskilte tilpasninger som gjelder språk eller organisering av undervisningen etter roms kulturelle bakgrunn.

To av tiltakene berører imidlertid barn og ungdom med rombakgrunn. ”Tiltak for barn og ungdom i storby” (tiltak 9) har som mål å bedre oppvekst- og levekår for barn og unge, og *Handlingsplanen* sier følgende om ordningen: ”innenfor ordningen er det en særskilt satsning som tar sikte på å nå barn, unge og familier berørt av fattigdomsproblemer” (2009, s. 40). Det interessante med tiltak 9 er at etnisk tilhørighet ikke benyttes som kriterium for å igangsette tiltak, derimot fokuseres det her på fattigdomsproblematikk som det viktigste kriteriet for hvorfor rombarn kan inkluderes i denne ordningen. Det samme gjelder tiltak 10, som omhandler en videreutvikling av en mentorordning med navnet Nattergalen, en ordning med mål at flere barn med minoritetsbakgrunn skal gjennomføre videregående skole og fortsette i høyere utdanning. Tiltak 10 har i etterkant blitt omgjort til Romlos-prosjektet. I dette kapittelet undersøker og drøfter jeg først og fremst *Handlingsplanen* som dokument. Jeg ser nærmere på Romlos-prosjektet i kapittel 6.

Kritikk av Handlingsplanen

Handlingsplanen for å bedre roms levekår i Oslo har blitt kritisert fra flere hold. Spesielt interessant her er Barneombudets etterlysning av barneperspektivet i *Handlingsplanen*:

”[Barne]Ombudet ser det som svært bekymringsfullt for rom-barna at deres familier lever nærmest totalt på utsiden av det norske samfunnet og mener dette fører til at rom-barna ikke får de samme mulighetene som andre barn i Norge [...]” (Barneombudet, 2010). Maria Rosvoll ved HL-senteret og Natasha Bielenberg (2012) har kritisert planen for å ha så usikre og uklare formuleringer at verken romorganisasjoner eller hjelpeapparatet kan benytte planen aktivt. Det er i tillegg kritikkverdig at deler av tiltakene i *Handlingsplanen* har tatt lang tid å gjennomføre, herunder utvikling av informasjonsmateriell. Utdanningsdirektoratet var ansvarlig for å utarbeide et nettbasert informasjons- og veiledningsmateriell om rom som minoritet i et flerkulturelt samfunn, til bruk i skolen, som ifølge *Handlingsplanen* skulle ferdigstilles innen skolestart 2010. Dette materialet ble publisert på Utdanningsdirektoratet sider i august 2014, altså fire år etter planlagt publisering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Utover at et fåtall av tiltakene skulle ferdigstilles innen visse tidspunkt, vil jeg peke på at *Handlingsplanen* er vag når det gjelder hvor lenge den skal ”virke”. Norges politiske strategi kan her ses i sammenheng med Sveriges plan for svenske rom. Svenske myndigheter har en strategi som strekker seg over 20 år: ”Delegationen bedömer att det krävs 20 år, en generation eller den tid det tar från det man föds tills det man blir vuxen, av uthålliga politiska satsningar för att stänga välfärdsgapet mellan romer och andra grupper i samhället” (Delegation för romska frågor, 2010, s. 225). *Handlingsplanen* evalueres av FAFO idet min avhandling leveres, evalueringen skal slutføres høsten 2014.

5.6 Hvordan begrunnes valgene som er tatt i Handlingsplanen?

Til tross for at *Handlingsplanen* (2009) oppgir manglende utdanning for rom som et problem og at det tegnes et bilde av en gruppe som har omfattende sosiale problemer, omtaler ikke *Handlingsplanen* noen særskilte tiltak for å bedre rombarnas skolesituasjon. Jeg vil i dette delkapittelet undersøke årsaker til manglende fokus på utdanning for rombarn. Utdanning tas som nevnt opp som eget område i *Handlingsplanen*. Tiltakene i *Handlingsplanen* har to ulike begrunnelser – den ene fokuserer på utdanning som rettighet og den andre på skolens faktiske og praktiske erfaringer med undervisning av rombarn. Skolene har delte og varierte erfaringer og manglende tiltak begrunnes med at det var utfordrende å enes om gode løsninger.

5.6.1 Skolegang forstått som rettighet

Den første tilnærmingen som gjør seg gjeldende i *Handlingsplanen* er den juridiske. Her er skolegang forstått som en rettighet. *Handlingsplanen* vektlegger to forhold. Det ene er

anbefalinger fra internasjonalt hold, mer spesifikt Europarådets ministerkomité om utdanning av rombarn i Europa. Komitéinnstillingen som refereres inneholder blant annet anbefalinger om at læreplaner og undervisningsmaterieell bør tilpasses roms kulturelle identitet og at morsmålsundervisning bør gis der hvor romanés snakkes. *Handlingsplanen* kommenterer ikke disse anbefalingene, utover en bemerkning om at anbefalingene samsvarer med *Rammekonvensjonen* artikkel 5.

Det andre forholdet *Handlingsplanen* vektlegger når det gjelder skolegang forstått som rettighet er bestemmelser i Opplæringsloven (1998). Opplæringsloven tillegges stor plass, både kvalitativt og kvantitativt. Mye tyder på at det er Opplæringsloven som er hovedprioriteten til myndighetene. I likhet med *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* vektlegger *Handlingsplanen* Opplæringslovens paragrafer som gjelder rett og plikt til opplæring (§ 2-1), skoleeiers ansvar for tilpasning av opplæring (§ 1-3) og paragraf 2-8 om særskilt norskopplæring. Men i motsetning til *Stortingsmeldingen*, som åpner for særskilte ordninger for å tilrettelegge opplæringen for å kunne kombinere opplæring og en nomadisk livsstil, ser det ikke ut til at *Handlingsplanen* åpner for å iverksette særtiltak. Den overordnede stemmen i dokumentet bygger opp om individuelle og likestilte rettigheter for rombarn på lik linje med andre elever. Valgene som tas i *Handlingsplanen*, kan dermed begrunnes ut fra en liberalistisk tankegang.

I *Handlingsplanen* tas det initiativ til å avklare forholdet mellom norsk og internasjonal rett på opplæringsområdet med tanke på bedre oppfølging av roms rett til å ivareta sin kultur, sitt språk og sin identitet. Simonsen-utredningen, som forelå i 2011, konkluderer med at staten må forholde seg aktivt til romfolkets nomadiske eller seminomadiske livsstil: ”Det er liten tvil om at forbudet mot diskriminering og retten til utdanning innebærer at internasjonal rett stiller krav til positive tiltak for å sikre reell likebehandling” (2011, s. 51). Det pekes i utredningen samtidig på at folkeretten ikke stiller krav til hvilke positive tiltak det er krav om, men nett- og fjernundervisning, ambulerende skole, mobile kommunikasjonsmidler, utlån av PC-er, hjemme/privatundervisning og komprimert skoleløp vil være positive tiltak som vil være med på å oppfylle Norges folkerettslige forpliktelse på dette område. Som jeg har omtalt antyder *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* at bruk av PC og kontaktnett er tiltak som skal prøves ut. *Handlingsplanen* sår imidlertid tvil om realiseringen av flere av tiltakene i *Stortingsmeldingen*: ”I St.meld. 15 (2000-2001) ble det skissert flere tiltak som skulle bidra til å fremme roms rettigheter. Det er imidlertid en kjensgjerning at det har vært vanskelig å følge

opp meldingens intensjoner. Noen tiltak er likevel iverksatt” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 14).

5.6.2 Erfaringer fra utdanningsfeltet

Det andre tilnærmingen som utmerker seg i forhold til grunnskoleopplæring i *Handlingsplanen*, er det jeg vil betegne som en erfaringsdel – skolens faktiske og praktiske erfaringer med undervisning av rombarn. Erfaringsdelen gjør rede for et møte holdt av Kunnskapsdepartementet i oktober 2008. Barneombudet, skoler som underviser romelever og Arbeids- og inkluderingsdepartementet ble invitert, for å diskutere utfordringer og for å få et innblikk i og grunnlag for hvordan staten kunne legge forholdene til rette for opplæring for rombarn. Dette møtet er gitt kvalitativt stor plass, og et problemorientert perspektiv kommer tydelig til uttrykk. Representantene for skolene beskriver utfordringer knyttet til opplæring for romelever, blant annet problematikk som gjelder oppmøte, tillit, hjemmeundervisning, boforhold og tilrettelegging av undervisning. Imidlertid behandles bare de perspektivene som har kommet fram på Kunnskapsdepartementets møte – verken tidligere prosjekter eller forskning kommer til uttrykk. Romgruppens interesser og utfordringer knyttet til skole og utdanning kommer også i liten grad til uttrykk. Manglende perspektiver fra disse aktørene tolker jeg som at beslutninger som angår grunnskole først og fremst bygger på skolenes og myndighetenes tanker om hva som er barnets beste. En slik tilnærming kan vitne om et skjevt maktforhold, mellom skolen som representant for storsamfunnets institusjoner og myndighetene, og rom som minoritetsgruppe i samfunnet. Jeg har gjort en todeling av erfaringene som kommer fram i *Handlingsplanen*: organisering av opplæringen når elevene ikke møter på skolen, og organisering av opplæring når de er på skolen. Jeg diskuterer disse nedenfor.

Organisering av opplæringen når elevene ikke møter på skolen

I delen av *Handlingsplanen* som bygger på skolenes erfaringer, kommer det fram at skolene som underviser romelever har ulike erfaringer og vekslende syn på hvordan opplæringen skal organiseres:

Representantene for skolene har ulike tilnærminger til hvordan opplæringen for rom blir organisert. Enkelte understreket foreldrenes ansvar for at barna kommer på skolen. Det blir lagt vekt på at elevene bruker data og Fronter når de er på reise. Datamaskinene kjøpes av foreldrene. Det anses som bra at en holder kontakten med skolen, men dataopplæringen kan aldri erstatte skolegangen. En ser imidlertid en tendens til at en del velger å reise senere på året og komme tilbake til skolestart om høsten, men det fungerer ikke tilfredsstillende. (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 26-27)

En av de største utfordringene synes å være å få romelevnene til å møte på skolen. Sitatet viser at mange av skolene stiller krav til foreldrene om å sørge for at barna møter på skolen. *Handlingsplanen* beskriver skolenes erfaringer med tilrettelegging når elever er på reise. Det kommer fram at skolene har ulike syn på om en bør følge samme retningslinjer for fravær for romelever som for andre elever. Noen skoler tilpasser opplæringen til barn som reiser deler av året. En slik tilnærming kan tolkes som at disse skolene ser artikkel 5.1 i *Rammekonvensjonen* i sammenheng med det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring. Dermed velger de å forstå elevens reisetid som en del av elevens skoletid. Samtidig kommer det fram at mange romfamilier tilpasser seg skolens årsrytme (flere reiser senere på året og kommer tilbake tidligere), noe som kan tyde på at mange familier de senere årene ser at skolegang må prioriteres. Om en slik tilpasning fra foreldrenes side skjer på grunn av at de ser betydningen av at barna får utdanning, framgår ikke fra sitatet. Engebriksen og Lidén (2010b) stiller spørsmål ved om flere rombarn går på skolen, fordi foreldrene er redde for å miste omsorgen for barna eller bli fratatt sosialhjelp. Det kan altså være ulike grunner til at flere foreldrene velger å tilpasse seg skolens årsrytme.

Erfaringene fra skolene som kommer til syne *Handlingsplanen* vitner om at fraværet til romelevnene er et komplisert felt, særlig sett i lys av prosedyrer for permisjonssøknader og ugyldig fravær. Til tross for at det eksisterer klare regler for innvilgelse av permisjonssøknader i Oslo, kommer det fram i erfaringsdelen at skolene håndterer elevenes fraværsperioder på forskjellige måter. Det kan se ut til at mange velger å bruke skjønn, og legger til rette for at elevene skal ha et opplæringstilbud selv om de er på reise, til tross for at elevenes fravær betraktes som ugyldig ifølge Opplæringsloven. Andre, som rektor ved Sinsen skole, Jan Petter Braathen, understreker viktigheten av like rettigheter, uten unntak, for alle. Journalist Lene Skogstrøm spør rektoren i et intervju i april 2013 om romelevnene kommer til å være på skolen ut skoleåret:

Det vet vi ikke – men vi gjør ikke noe unntak for romfolk, fraværsreglene er klare. Det er min jobb som rektor å følge norsk opplæringslov, understreker Braathen. Overstiger fraværet gjeldende regler, er det min plikt å rapportere det og opp til Utdanningsetaten å ta stilling til om foreldrene skal politianmeldes. (Skogstrøm, 2013)

Ifølge Lillejord og Tolo (2006) har norsk skole de siste årene vært underlagt sterk sentral styring på mange områder. Når det gjelder ugyldig fravær har skolelederne tydelige føringer å forholde seg til, noe Braathen understreker i sin uttalelse til Aftenposten. Rektoren viser blant

annet til sine forpliktelser til å overholde Opplæringsloven (1998) paragraf 2-1 rett og plikt til skolegang og paragraf 2-11 om permisjon fra opplæringen i inntil to uker. I og med at *Handlingsplanen* ikke tar stilling til andre tiltak, er det nærliggende å tro at Arbeids- og inkluderingsdepartementet, som var ansvarlige for utformingen av *Handlingsplanen*, har samme syn som rektor ved Sinsen skole. Dette synet innebærer at nasjonal lovgivning skal prioriteres framfor prinsippene i *Rammekonvensjonen*. Skolelederen som uttaler seg i sitatet ovenfor påpeker at han ikke gjør unntak for rom, og viser at han stiller de samme kravene til foreldre og elever med rombakgrunn som til andre når det gjelder oppmøte på skolen. Å følge reglene innebærer i denne sammenheng å passe på at foreldre følger opp barnas opplæringsplikt. Hva dette betyr med hensyn til fravær på over ti skoledager, slik som ofte har forekommet på grunn av reising, kommer jeg tilbake til i kapittel 6.2.3.

Organisering av opplæringen når romeleven er på skolen

I kapittel 5.3.2 viste jeg at *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* legger opp til en interkulturell og multikulturell tilnærming til opplæring, og alle elever skal følge samme læreplan. *Handlingsplanen* nevner ikke disse tilnærmingene til utdanning, og skolene vektlegger andre forhold. Det er opp til skolene og lærerne å tilpasse innholdet til romelevene. *Handlingsplanens* erfaringsdel gir uttrykk for at mange skoler tilpasser opplæringen:

I følge skolelederne må opplæringen ofte tilrettelegges spesielt for rom. Det legges da vekt på opplæring i grunnleggende ferdigheter, spesielt i lesing og skriving. Dette gjelder opplæring i norsk, ikke romanés. [...] Uansett bør mulighetene for å gi romanés opplæring vurderes, noe som ikke er så enkelt, fordi det er vanskelig å skaffe lærere med tilstrekkelig kompetanse. (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 27)

Skolene med romelever som deltok på møtet som *Handlingsplanen* refererer til, fokuserer på å dekke de mest grunnleggende behovene til romelevene, behov for lese- og skriveferdigheter. Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter som inngår i alle fag og som skal gå igjen på tvers av alle fag gjennom hele skoleløpet.³⁹ At det må arbeides ekstra med grunnleggende ferdigheter kan indikere at mange av elevene med rombakgrunn har kunnskapshull som må ”tettes igjen”.

Samtidig som skolene fokuserer på grunnleggende ferdigheter i norsk, påpeker de at opplæring i romanés bør vurderes. Her kan vi se et eksempel på at skolene ser behovet for

³⁹ De grunnleggende ferdighetene er å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy (LK06).

opplæringen tilpasses elevenes bakgrunn. Det kan være ulike grunner til at skolene mener at romanésopplæring bør vurderes. Imidlertid har ingen av tiltakene i *Handlingsplanen* som mål å tilby språkopplæring for rom. I *Handlingsplanen* skrives det at det er vanskelig å skaffe lærere med tilstrekkelig kompetanse i morsmålet til romelever. Romanés har ikke vært og er ikke et språk som brukes skriftlig, og det er i liten grad utviklet læremidler i Norge. Det er nødvendigvis heller ikke sikkert at rom selv ønsker opplæring i romanés i skolen. Det er uansett interessant at *Handlingsplanen* erkjenner at det er et behov for språkopplæring i romanés, uten at det foreslås tiltak for å avhjelpe situasjonen.

I dette kapitlet har jeg belyst hva norske myndigheter har forpliktet seg til da de ratifiserte *Rammekonvensjonen*. Verken *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* eller *Handlingsplanen* legger opp til særskilte tiltak knyttet til språkopplæring for romelever i skolen. Avslutningsvis vil jeg kort kommentere denne tilnærming til språkopplæring i lys av Axel Honneths beskrivelse av anerkjennelse. Som nevnt i kapittel 4, omtaler han anerkjennelse i tre sfærer. Jeg vil trekke fram to av Honneths sfærer, den rettslige og den solidariske. Gjennom ratifisering av *Rammekonvensjonen* kan det hevdes at rom innrømmes rettigheter i den rettslige sfæren, ved at norske myndigheter skal anerkjenne minoritetenes rett til å lære sitt minoritetsspråk. Derimot ser det ikke ut til at myndighetene legger opp til at elevenes minoritetsspråk anerkjennes i den solidariske sfæren. I den solidariske sfæren handler det om anerkjennelse av egne prestasjoner og ferdigheter som verdifulle for samfunnet. Så lenge elevene ikke opplever at morsmålet har en verdi i skolen, mangler denne formen for anerkjennelse.

Den overordnede stemmen i *Handlingsplanen* hva gjelder organisering av opplæring når elevene er på skolen, virker å være preget av et fokus på at elever med rombakgrunn må tilegne seg basisferdigheter. Erfaringsdelen av *Handlingsplanen* konkluderer med dette: ”Møtet med skolelederne gav ikke konkrete svar på hvordan en kan forbedre oppmøtet og gjennomføringen når det gjelder skolegang for rom, men det ble pekt på utfordringer som bør vurderes nærmere av statlige og kommunale myndigheter.” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 27). Utsagnet kan tolkes som et forsvar for at tiltak ikke har blitt igangsatt.

5.7 Oppsummering kapittel 5

Rettighetene som fastslås i *Rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter* er å betrakte som individuelle rettigheter. *Rammekonvensjonen* åpner imidlertid for at statene kan iverksette gruppebaserte rettigheter, i form av positiv særbehandling. Den nevnte konvensjonens bestemmelser er å regne som særrettigheter fordi de tilskrives visse grupper i samfunnet. Jeg har diskutert hvordan særrettighetene forstås i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)*. Hovedtendensen i *Stortingsmeldingen* er at den viderefører verdier og rettigheter som er i tråd med en liberalistisk tankegang, ved at det legges opp til like og individuelle rettigheter utdanningsområdet. Individuelle rettigheter er grunnlaget, men gruppebaserte rettigheter er ifølge *Stortingsmeldingen* nødvendig i noen tilfeller, for eksempel når det gjelder reising. En slik tilnærming er forenlig med en liberal multikulturalistisk tenkning om rettigheter og integrering i et flerkulturelt samfunn.

Den norske stat forpliktet av *Rammekonvensjonen* til å anerkjenne at minoritetene har rett til å lære sitt minoritetsspråk, samt opprette og drive sine egne opplæringsinstitusjoner. Jeg har problematisert ulike sider ved anerkjennelse som gis i *Rammekonvensjonen* og satt spørsmålsteget ved i hvilken grad anerkjennelsen av rettigheter har fått et reelt innhold. Jeg har funnet at en dobbeltkvalifisering må til for at rom skal kunne ta i bruk sine særrettigheter. En dobbeltkvalifisering som grunnlag for en vellykket minoritetstilpasning vil si å mestre egen kulturell kompetanse samtidig som en har kunnskap om og innsikt i storsamfunnets institusjoner. Jeg har diskutert ulike kunnskaper og kompetanser som kan inngå i en dobbeltkvalifisering. Leseferdigheter, å kunne forholde seg til skriftlig informasjon, samt en forståelse av hvordan institusjoner fungerer, var kunnskaper og kompetanser som mine informanter påpekte var viktige for en vellykket minoritetstilpasning. På den ene siden har jeg antydnet at strategiske måter å forholde seg til skriftlig informasjon på benyttes av rom for å unngå en kontroll fra samfunnet, mens det på andre siden kan begrense roms muligheter til å benytte seg av de rettigheter som foreligger i *Rammekonvensjonen*.

En annen side ved anerkjennelse jeg har problematisert er anerkjennelse av minoritetenes påvirkningsmuligheter. Det går fram av *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* at de nasjonale minoritetenes interesser skal representeres gjennom selvorganisering i form av interesseorganisasjoner. Vi ser her hvordan *Stortingsmeldingen* søker å tilpasse minoritetspolitikken til de ordninger som allerede foreligger. Vektleggingen av selvorganisering synes imidlertid ikke å harmonere med de tradisjoner for organisering som

rom har. Viktige forutsetninger som denne anerkjennelsen bygger på, er ikke tilstede i rombefolkningen. Rom må tilpasse seg majoritetssamfunnet for å ha reelle påvirkningsmuligheter, men et dilemma her er hvor mye som skal kreves fra rom selv. Hvis rom snur ryggen til de rådende former for representasjon, kan det se ut til at de umyndiggjør seg selv.

Rammekonvensjonen og *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* legger til grunn individuelle rettigheter for de nasjonale minoritetene. Imidlertid framheves gruppebaserte rettigheter på et punkt når det gjelder utdanning. Det foreslås at opplæringen skal tilpasses reiseperioder. *Stortingsmeldingen* åpner her for at opplæringen kan tolkes alternativt, noe som innebærer at opplæring ikke nødvendigvis forstås som skolegang, men at reiseperioder anses som en del av elevens skoletid. Denne tolkningen av opplæring kan vurderes som at forskjeller gjøres relevante, og at ulike tilnærminger må til for å sikre like muligheter til opplæring for romelever. Jeg har også argumentert for at det kan være noen fallgruver ved en politikk som identifiserer gruppers særegenhet, fordi en slik politikk underbygger en forestilling om at en seminomadisk livsstil er en fast og uforanderlig del av roms kultur. Her er vi ved kjernen av kritikken som har rammet multikulturalistisk tenkning, og det viser samtidig hvor vanskelig det er for myndighetene å utvikle særrettigheter på et grunnlag de selv ikke skal definere.

Politikken som *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* foreslår for elever med en nomadisk livsstil, følges ikke opp i *Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo* fra 2009. Voksenopplæring er det eneste tiltaket *Handlingsplanen* har igangsatt for å sikre rombarn like muligheter til utdanning. Mangel på tiltak i *Handlingsplanen* kan beskrives ut fra to ulike begrunnelser – den ene fokuserer på utdanning som rettighet og den andre på skolens faktiske og praktiske erfaringer med undervisning av rombarn. Skolene har delte og varierte erfaringer og manglende tiltak begrunnes med at det var utfordrende å enes om gode løsninger. Utdanning som rettighet baseres på en forståelse av Opplæringsloven og individuelle og like rettigheter. Dermed understreker *Handlingsplanen* plikten til opplæring for alle elever. Her gjøres ingen unntak for romelever.

Tilpasset opplæring til den enkelte elev ses i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* på som et middel til å sikre like muligheter til utdanning. *Stortingsmeldingen* legger opp til formallikhet og ressurslikhet, og bygger således på en liberalistisk tankegang. Hovedvekten legges på at individet skal prioriteres innenfor rammen av fellesskapet. Innholdet i opplæringen skal være

det samme for elever med rombakgrunn som for andre elever. *Rammekonvensjonen* forplikter statene til å gjennomføre en interkulturell og en multikulturell tilnærming til utdanning. *Stortingsmeldingen* legger opp til slike tilnærminger når det gjelder innholdet i opplæringen. En interkulturell og multikulturell tilnærming reflekteres også i LK06. I *Handlingsplanen* vektlegges ikke disse tilnærmingene i like stor grad. Skolenes erfaringer viser at opplæringen må tilpasses spesielt til romelever, og at skoler med romelever først og fremst fokuserer på grunnleggende lese- og skriveopplæring.

Handlingsplanen belyser at det er et behov for opplæring i romelevers morsmål, noe som kan tjene som et eksempel på at elevenes bakgrunn i større grad må tas hensyn til i skolen. *Rammekonvensjonen* forplikter ikke myndighetene til å tilby romelever romanés språkopplæring. Ifølge Opplæringsloven plikter imidlertid skolene å sørge for at elever som ikke har gode nok kunnskaper til å følge undervisningen får morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller særskilt norskopplæring. Morsmålsopplæring er ikke et mål i seg selv. Så lenge tospråklig opplæring og morsmålsopplæring kun er knyttet til manglende norskkunnskap, kan dette betraktes som en paradoksall utdanningspolitikk i forhold til etniske minoriteter. Mens prinsippet om tilpasset opplæring kan vurderes som et virkemiddel for å møte forpliktelsene i *Rammekonvensjonen* iverksetter ikke norske myndigheter språkopplæring i skolen, verken for å sikre like muligheter til utdanning eller som et middel for å styrke elevenes identitet og selvbylde.

6. Perspektiver på utdannings situasjonen for rom barn i dag

I kapittel 5 har jeg vist hvordan norske myndigheter i *Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo* fra 2009 ikke legger opp til noen særskilte tilpasninger når det gjelder å sikre like muligheter til grunnutdanning for romelever, til tross for at *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* og *Rammekonvensjonen* åpner for at slike tilpasninger er mulig å gjøre. Diskusjonen i kapittel 5 har først og fremst dreid seg om rettigheter til og intensjoner med opplæring for romelever. I kapittel 6 vil jeg belyse og drøfte utdannings situasjonen for romelever slik den blir erfart av rom selv, og av informanter med erfaring med opplæring av romelever. Sentrale spørsmål her blir hvordan politikken overfor nasjonale minoriteter utøves i praksis og hvordan utdannings situasjonen oppleves av personer med tilhørighet til romgruppen.

6.1 Å sikre utdanning for barn gjennom voksenopplæring

Handlingsplanen forelå i 2009, og i løpet av de fem årene planen har vært i funksjon har ulike aktører gjort seg erfaringer med dens tiltak. Tiltak 1 gjelder utvikling av voksenopplæringsprosjektet for unge voksne rom, og er det eneste tiltaket som har blitt etablert for å sikre at rom barn gjennomfører obligatorisk grunnskole. En informant fra Oslo kommune uttaler følgende om tiltak 1:

Hovedpremisset, å nå barna gjennom voksne, har vist seg å ikke fungere. Hovedpremisset må endres. Dette [å nå barna gjennom de voksne] er en tankegang som har fungert for veldig mange andre grupper, de fleste faktisk, med unntak av noen som for eksempel somaliere. Grunner til at det ikke har fungert kan blant annet være at skolen ses på som et instrument for assimilering. I en evaluering ønsker Oslo kommune mer fokus på barn. (3)

Informanten understreker at tiltak 1 betraktes som fremste strategi – *hovedpremisset* – for å sikre rom barn utdanning. Tiltaket legger til grunn at voksne deltar på voksenopplæring, noe som kan tolkes som at de voksne gjennom egen utdanning vil se verdien av at barna får utdanning. Informanten viser en forståelse av at denne strategien har blitt prøvd ut med hell med andre grupper, med noen unntak. Samtidig fremhever hun at denne strategien, å nå barna gjennom de voksne, ikke har fungert med romgruppen. Når det gjelder årsaker til at tiltak 1 ikke har fungert, peker informanten på det hun mener er en grunn: skolen blir sett på som et instrument for assimilering. Hun spesifiserer ikke om hun sikter til grunnskolen eller voksenopplæringen, men jeg tolker dette som at hun mener at hele utdannings systemet oppleves som assimilerende. En av mine rominformanter fra familie 1 sitt inntrykk av

voksenopplæringen kan også peke i retning av at voksenopplæringen oppfattes som assimilerende:

Ja, den [voksenopplæringen]. Det har de gjort for romfolk, og ikke nordmenn. For romfolk spesielt, det var det som var tanken. I dag er alle som er ansatt i voksenopplæringen norske. Ingen romfolk er ansatt. [...] Det er noe negativt i det, det har blitt opprettet med tanke på at rom skal komme seg i arbeid, og at vi kan lære opp våre barn. Nå kan vi ikke lære av hverandre, fordi noen ikke vil at vi skal jobbe eller noen ikke stoler på oss fordi vi er rom. (1)

Informantens bekymring over at ingen av de ansatte er rom og at en som er ”norsk” vil lære vekk andre ting enn det en som en med rombakgrunn vil gjøre, kan forstås som en bekymring for ”fornorskning”. Rominformanten fra familie 1 peker på at voksenopplæringen ble opprettet for å få rom i arbeid. Et spørsmål er imidlertid om han ser utdanning som veien til arbeid. Informanten kan tolkes dithen at voksenopplæringen har blitt startet for at rom skal jobbe der. Dette er imidlertid ikke hovedformålet med voksenopplæringen. Formålet med Romtiltakets voksenopplæringsprogram er å sikre en basiskompetanse i rombefolkningen, som vil gjøre det mulig å få innpass på arbeidsmarkedet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009). Det er naturlig å ønske at personer med rombakgrunn jobber i voksenopplæringen, men hovedmålet med Romtiltaket er ikke å fungere som arbeidsplass for rom.

Også andre tiltak ble foreslått i *Handlingsplanen* for å bedre opplæringssituasjonen for rombarn, for eksempel skulle det utredes om det var mulig å kvalifisere romassistenter for arbeid i barnehage og skole. Ingen offentlige dokumenter omtaler per dags dato denne utredningen, og ingen av mine informanter kunne fortelle noe om hvordan det ligger an med disse tiltakene. I tiltak 1 i *Handlingsplanen* fastslås det også at Utdanningsdirektoratet skulle utarbeide et nettbasert informasjons- og veiledningsmaterieell om rom som minoritet, for bruk i grunnskole og utdanning. Som jeg har tidligere har påpekt (jf. kapittel 5.5), tok det fire år lenger enn å planlagt å lansere dette materiellet.

6.1.1 Romlos-prosjektet

I august 2012 skrev Murtnes og Skomakerstuen at Sinsen barneskole hadde fått tildelt midler av Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) for å tilsette en romlos. Romlos-prosjektet ble etablert for å styrke (eller snarere erstatte) tiltak 10 i *Handlingsplanen*, som omhandlet å videreutvikle en mentorordning med tittelen *Nattergalen*. Begrunnelsen for denne endringen var at elever med rombakgrunn trengte et kraftigere virkemiddel og tettere

oppfølging for å sikre kontinuitet i skolegangen, minske fravær og legge til rette for fullført skolegang. Mandatet til romlosen var å styrke læringsutbyttet, redusere fraværet, og jobbe for at romelever fullfører grunnskolen (Oslo kommune, 2011). Losen startet 1. august 2012 og prosjektperioden varte i utgangspunktet ut skoleåret 2013. Mens dette prosjektet spesifikt gjaldt romelever på Sinsen skole, ble også en ambulerende romlos tilsatt i løpet av høsten 2013. Den ambulerende romlosen har samme mandat som romlos ved Sinsen, men det er forskjeller på hvordan de jobber.⁴⁰ Mens romlos ved Sinsen er knyttet til én skole, har den ambulerende romlosen ansvar for de andre skolene i Oslo. Den ambulerende romlosen forteller om hvordan han jobber:

Vi [romlos og ambulerende romlos] har nokså forskjellige stillinger. Jeg jobber på etterspørsel fra skolene og romfamilier. Jeg jobber mye med å jobbe opp tillit i familiene – jeg drar hjem på kaffe, og framstår ikke nødvendigvis som en autoritetsperson, men som en person i skolesystemet de kan stole på. Mange familier har ikke tillit til skolesystemet, flere har dårlige erfaringer med bekymringsmeldinger som blir sendt fra skolen til NAV og barnevernet. (3)

Ambulerende romlos forklarer at han ikke representerer skolen som institusjon direkte, noe som gjør at han kommer i kontakt med foresatte på en annen måte enn skolen. Skolen oppfattes ofte som en autoritet, og den ambulerende romlosen påpeker at han vektlegger en uformell tone med familien, noe som kan virke avvæpnende og bidra til å bygge opp tillit. I intervjuet viser den ambulerende romlosen at han har kunnskap om og en kulturell forståelse for hvordan rom lever sine liv. Den uformelle tonen, et målrettet arbeid med å bygge opp tillit, samt kunnskap om rom, vil jeg tro er nyttig for å kunne fungere som et mellomledd mellom skole og hjem. Ikke bare ved at han tydeliggjør skolens interesser til foresatte, men også som en part som kan bistå skolen når det gjelder å forstå og rasjonalisere romelevers handlinger, livsstil og kultur.

6.2 Fravær

Som jeg har påpekt tidligere synes en av de største utfordringene når det gjelder utdanningssituasjonen for romelever å være høyt fravær. Enkelte romelever var fraværende inntil 60% av skoleåret 2012/2013 (Oslo kommune, utdatert). Fraværet synes også å øke med alderen, særlig blir jenter tatt ut tidlig. Når det gjelder årsakene til det høye skolefraværet beskriver en informant fra informantgruppe 3 et sammensatt bilde:

⁴⁰ Romlos-prosjektet ved Sinsen skole ble lagt ned i juni 2014. Den ambulerende romlosen er nå den eneste romlosen i Oslo (mailkorrespondanse, Oslo kommune 8.-10. november 2014).

Reising er ikke hovedproblemet. Mange har stort fravær selv i perioder de er bofaste: mange er bortskjemte og mange barn får bestemme selv når de vil være hjemme. De presses ikke til å gå på skolen. Familien lever et kollektivt liv, og hvis en person er syk skal alle være med på sykehuset. De er opptatt av å holde sammen i dårlige tider. [...] Konfliktene i miljøet er reelle, men mange bruker også konfliktene som unnskyldning for å ikke sende barna på skolen. (3)

Det er interessant at det påpekes at reisingen ikke er det fremste problemet når det gjelder fravær. Det kan indikere at rom ikke reiser så mye som tidligere. Imidlertid peker informanten på det er andre grunner til fraværet. At grunnene til fraværet er mange og sammensatte er som jeg har vist i bakgrunnskapittelet ikke noe nytt. Et av mine anliggende i kapittel 6 er å undersøke hvordan norske myndigheter følger opp sine forpliktelser når det gjelder grunnutdanning. Som jeg har pekt på i kapittel 5 skal norske myndigheter sørge for like muligheter for tilgang til utdanning. Det er dermed nærliggende å stille spørsmål til hvordan myndighetene forholder seg til fravær som romelever har.

6.2.1 Kulturspesifikk barneoppdragelse og fravær fra skolen

Jeg har tidligere pekt på at all barneoppdragelse er forankret i kultur. Men mens majoritetens barneoppdragelse gjerne tas som en selvfølge og betraktes som en slags naturlig norm, problematiseres minoritetsbefolkningens oppdragelsesformer i større grad (Lidén, 2005). Det ovenfor nevnte sitatet handler om hvordan roms oppdragelse oppleves utenfra. Informanten belyser og problematiserer flere forhold når det gjelder årsakene til romelevers fravær. At rombarn er "bortskjemte" og "ikke presses til å gå på skolen" indikerer en forståelse av at romforeldre praktiserer en friere oppdragelse enn det informanten oppfatter som dominerende oppdragelsesformer i majoritetssamfunnet. Praksiser som bygger på at "alle" samles hvis en person er syk kan ses i sammenheng med det jeg i kapittel 5.4 har beskrevet som grunnleggende verdier i romkulturen. Mange rom lever kollektive liv. Samholdet kan i praksis også bety at enkelte barn blir tatt ut av skolen på grunn av sykdom i familien. Romfamiliens og samholdets behov prioriteres i disse tilfellene over individet, med andre ord prioriteres "familiens beste" over "barnets beste". Som en far påpeker, er det gjennom å støtte hverandre at de har overlevd som gruppe (intervju, familie 1).

Informantens beskrivelse av at rombarn ikke presses til å gå på skolen, kan ses i lys av Lidéns (1990) avhandling om å vokse opp som rom. Hun legger frem en delt forestilling om at barn med rombakgrunn på den ene siden ikke kan styres. Den voksne har ikke nødvendigvis rett til å sette sin vilje over barnets når den voksne og barnets vilje ikke er sammenfallende. Stahet

og viljestyrke er verdier som verdsettes hos rombarn. På den andre siden blir barna styrt gjennom å tilpasse seg arbeidsoppgaver. Barn i skolealder har visse arbeidsoppgaver knyttet til hjemmet, som husarbeid og barnepass. En ung kvinne som er rom og jobber med rom (informantgruppe 2), forteller om rombarns ansvar i hjemmet:

Rom-barn har litt mer ansvar i familien enn norske barn har. Det er vanskelig å forklare, for det er så mye, men det har med tradisjoner og kultur å gjøre og at denne er annerledes enn den norske. For eksempel har rom-jenter større ansvar for å ta del i husholdningsarbeidet enn hva norske jenter har. (2)

Det er tydelig at rombarn har oppgaver knyttet til hjemmet. Derimot synes det å stilles få krav til barna om å gå på skolen. Dette reiser spørsmål om det er akseptabelt at oppdragelse fører til at barns rett til utdanning forhindres. Som jeg har påpekt tidligere legges det til grunn at rett og plikt til skolegang gjelder også for rom. Praksiser som bryter med skoleplikten blir ikke akseptert av norske myndigheter, dette gjør *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* og *Handlingsplanen* klart gjennom å vektlegge individets rettigheter. Hvordan fraværet håndteres av norske myndigheter, kommer jeg tilbake til nedenfor (se delkapittel 6.2.3).

6.2.2 "Det er på tur de lærer å være sigøynere"

I sitatet ovenfor (kapittel 6.2) antydet informanten at reiseperiodene ikke er den største utfordringen når det gjelder romelevers fravær. Det synes imidlertid å være noen tilfeller med elever som reiser. Dette kan ses i sammenheng med den ambulerende romlosens utsagn om erfaringer skolene har med tilpasning av opplæring til reisevirksomhet:

Forsøk med tiltak som PC, bøker eller annet reisemateriell under reise har ikke fungert. Dette fordi bøker blir vekke, og PC-er som er lånt bort av skolen slutter å virke en stund etter at PC-en ikke er på skolens område lenger. Dessuten ser rom på reisetiden som "sigøynernes skole". Det er på tur de lærer å være sigøynere. Undervisning i forbindelse med reising blir dermed ikke interessant. (3)

Utsagnet forteller noe om hvorfor reisingen er så viktig for mange rom, og gir inntrykk av at tilpasning av ordninger til reisetiden kanskje ikke er så interessant. Det er først og fremst å lære og være sigøynere som er viktig for de barna det gjelder, når de er på reise. Det er et paradoks at det som av myndighetene og i skolesystemet regnes som ugyldig fravær, av mange rom blir sett på som kjernen i det å være sigøynere. At elevenes fravær ses på som ugyldig kan henge sammen med at lærere og skoleledere har lite kjennskap til gruppen, og derfor oppfatter fravær som manglende vilje til å sende barna på skolen, eller som "trass" fra foreldrenes side. Moen og Lund (2009) avdekket gjennom prosjektet "Taterfolket - fra barn til voksen" at lærere og skoleledere hadde svært lite kunnskap om romani, faktisk kjente de ikke

til den nasjonale minoritetsstatusen eller dens innhold. Jeg vil hevde at det er en overveiende sannsynlighet for at manglende kunnskap er overførbart til roms situasjon. Manglende kjennskap til gruppen kan på den ene siden gjøre at det settes likhetstegn mellom høyt fravær og manglende vilje til å sende barna på skolen. På den andre siden kan manglende kjennskap føre til en romantisering av en tradisjon der det å reise var avgjørende for inntekten. Moen og Lund hevder at lærerne i prosjektet ”Taterfolket – fra barn til voksen” endret oppfatning etter at de hadde lært om romani ut fra historiske kjensgjerninger som forfølgelse av folkegruppen og trakassering av barna i skolen (2009). Lærernes endring av oppfatninger kan vise at kunnskap om rombefolkningens kultur og tradisjoner er avgjørende for hvordan romelever møtes i skolen. At lærerne og skolelederne fikk faktiske kunnskaper, skapte stor motivasjon for å sette i gang utviklingsprosjekter og tilrettelegging for elevenes spesielle behov (Moen og Lund, 2009).

Et annet paradoks er at måten å definere kjerne på, reising som ”sigøynernes skole”, gjør utdanning uinteressant og reproducerer roms utenforskap. Et spørsmål her er om norske myndigheter kan tillate denne reproduksjonen av utenforskap. Har myndighetene ansvar for at individer skal velge om de vil videreføre denne formen for utenforskap, eller velge å endre premisset for hva det er å være rom, der utdanning, arbeid og reiser tilpasses hverandre? I hvilken grad skal myndighetene bry seg? Hvis norske myndigheter godtar fravær for denne gruppen barn, vil det med stor sannsynlighet medføre at barna det gjelder ikke fullfører grunnleggende utdanning som de har plikt til å ta. Vil det bety at rombarn utsettes for en diskriminering fra myndighetens side, ved at de ikke likebehandles?

Norske myndigheter setter i gang tiltak og sanksjoner når rom ikke møter på skolen. Slike sanksjoner, som bøter og politianmeldelse, signaliserer at de ikke vil tillate roms utenforskap eller reproduksjonen av utenforskap. Som jeg har påpekt tidligere, skal rom selv definere hvilke elementer som inngår i deres identitet. *Stortingsmeldingen nr. 15 (2000-2001)* anser ikke definisjonene av hva som inngår i de nasjonale minoritetenes identitet som sitt ansvar. Det er snakk om frihet, men friheten til å definere hva det er å være rom skal ikke gå på akkord med nasjonale rettigheter og plikter, som for eksempel plikten til skolegang. Status som nasjonal minoriteter understreker nettopp at norske rom har plikt til å følge norsk lov. Her kommer det til syne i praktisk forstand hvordan den nasjonale lovgivingen skal prioriteres over kulturelle rettigheter som angis i *Rammekonvensjonen*.

6.2.3 Norske myndigheters håndtering av ugyldig fravær

Ifølge journalist Lene Skogstrøm (2013) har Utdanningsetaten fra 2004/2005 til 2013 politianmeldt 90 foresatte til elever i Oslo for ugyldig fravær. Rundt en tredjedel av de 90 politianmeldelsene gjaldt fravær for romelever. Ca. 30 anmeldte saker må anses som et høyt antall sett i forhold til romgruppens størrelse. Utdanningsetaten har utviklet retningslinjer for søknader om permisjon, hva som innfrir krav til gyldig fravær, og prosedyrer som skolene i Oslo må forholde seg til ved ugyldig fravær. Ifølge rundskriv 11/2014 *Oslostandard for behandling av søknader om permisjon fra grunnskoleopplæringen*, som utdyper Opplæringsloven (1998) paragraf 2-11 for skoler i Oslo, har alle elever ved søknad krav på permisjon i forbindelse med helligdager i andre trossamfunn enn Den norske kirke. Det presiseres i skrevet at noen typer fravær, blant annet fravær forbundet med ferier og prøver, ikke er gyldig grunn til å være borte fra skolen. Maks antall permisjonsdager skal ikke overstige to uker (10 skoledager) per skoleår. Rundskriv 11/2014 nevner ikke eksplisitt hvordan kulturelt betinget fravær skal håndteres, eller om det er gyldig eller ugyldig. Utover de overnevnte momentene er det opp til den enkelte skoleleder å gjøre en forsvarlighetsvurdering når permisjonssøknader skal tas stilling til. I forsvarlighetsvurderingen skal skoleleder ta hensyn til elevens innsats og prestasjoner på skolen, skolens undervisningsopplegg i permisjonstiden og elevens permisjonshistorikk.

Romelever og andre elever som reiser deler av året, vil med høy sannsynlighet være borte lenger enn de tillatte fraværsdagene, noe som etter dagens lovverk og reglement i Osloskolen vil bety at reiseperioden regnes som ugyldig fravær. Mange foreldre søker heller ikke om permisjon ifølge den ambulerende romlosen. Han belyser at en del av hans jobb innebærer å informere romforeldre om fraværsreglene, bistå med å fylle ut søknader om permisjon, og informere de berørte familiene om konsekvensene av å ta ut eleven av skolen over lengre tid (3). Når elever i Osloskolen har fravær som ikke er begrunnet eller søkt om, skal skolen undersøke grunnen til fraværet etter at tre dager har gått. Skolen skal iverksette flere tiltak, blant annet skriftlig informere foresatte om straffeansvar, gjennomføre hjemmebesøk, og kontakte ulike institusjoner som foresattes arbeidsgiver. Dersom barnet ikke blir funnet eller det ikke kan påvises at barnet mottar opplæring skal barnevernet kobles inn, og anmeldelse skal vurderes. Idet fraværet overskrider to uker, skrives eleven ut av skolen (Utdanningsetaten 2005). Når eleven er skrevet ut fra skolen, er det foreldrenes ansvar å sørge for opplæring for eleven (Opplæringsloven, 1998, § 2-11).

Som jeg har omtalt i kapittel 5 åpner *Stortingsmeldingen* for ulike tolkninger av begrepet opplæring, og det legges opp til at opplæring kan forstås som undervisning som kan gis på flere måter. I rundskriv 11/2014 om behandling av søknader om permisjon gjør imidlertid Oslo kommune det klart at opplæring forutsetter oppmøte på skolen: ”Det er et viktig premiss for læring at elevene er til stede i skoletiden. Skoleåret består av 190 dager, det vil si at elever og foresatte har 175 dager til ferier og andre aktiviteter.” (Utdanningsetaten, 2014, s. 1). I skrivene fra Utdanningsetaten om permisjonssøknader og håndtering av ugyldig fravær kommer det til uttrykk et fokus på individuelle rettigheter for alle. Med unntak av helligdager for de som tilhører andre trossamfunn enn Den norske kirke, skal alle behandles likt. Fokuset på likebehandling kan ses som et uttrykk for at Oslo kommune vil sikre at romelever ikke diskrimineres når det gjelder tilgang til utdanning. I praksis kan denne politikken få ulike utslag. På den ene siden gir det lite handlingsrom for lokale tilpasninger. De skolene som eventuelt måtte ønske å for eksempel tilpasse opplæringen til reiseperioder, vil mest sannsynlig ha mindre mulighet til å gjøre det fordi fraværet i seg selv er å regne som ugyldig. På den andre siden understreker rundskriv 11/2014 kravene som stilles til alle foreldre om å sørge for barnas skolegang. Et tredje poeng er imidlertid at rom ikke møter noen aksept for den ulikhet de representerer, verken på gruppenivå eller individuelt nivå.

Myndighetenes muligheter for sanksjoner i forbindelse med ugyldig fravær

Over har jeg stilt spørsmål ved hvorvidt norske myndigheter skal tillate en reproduksjon av utenforskap. Praksisen som medfører at det blir foreldrenes ansvar å sørge for elevens opplæring, er ifølge Larsen et al. (2009), som har skrevet om liknende problematikk i forhold til romanifolket (De reisende/taterne), en ansvarsfraskrivelse fra myndighetenes side i forhold til taterbarnas rett til opplæring. De hevder at dagens lovverk kriminaliserer foreldre av taterslekt. Det er nærliggende å tro at en ansvarsfraskrivelse og påfølgende kriminalisering i høy grad også gjelder rom, et bilde statistikken over antall anmeldte saker bidrar til å styrke. De overnevnte forskernes uttalelse om kriminalisering og ansvarsfraskrivelse kan ses i sammenheng med uttalelser til en informant fra Oslo kommune (informantgruppe 3). Informanten gir uttrykk for at kommunen har begrensede muligheter til å sette inn virkemidler ved ugyldig fravær: ”Oslo kommune er stadig i kontakt med foreldre, men det kommer til et punkt hvor man ikke kan gjøre mer, og man har ikke mulighet til å sette inn flere virkemidler eller sanksjoner” (3). Blant annet peker hun på at barn mister skoleplassen sin etter en gitt periode, men at alle barn har rett til utdanning og likevel vil kunne gå på en annen skole. Dermed er det ifølge henne ikke tilstrekkelig å skrives ut av skolen. Dette kan tolkes som at

informanten mener at utskrivningen fra skolen ikke får noen konsekvenser for familiene det gjelder. Jeg vil imidlertid hevde at utskrivningen fra skolen får konsekvenser, men at det i større grad går utover barna enn de voksne. Elevene risikerer å ikke ha noen tilhørighet til skolen når de returnerer til Oslo. Informanten nevner noen potensielle tiltak, som at skolene (heller en politiet) skal kunne gi bøter til foreldre som holder barna hjemme fra skolen, og at barnetrygden skal stoppes raskere for foreldre som tar med barna ut av landet.⁴¹ At informanten uttaler at alternative tiltak må vurderes, vil jeg hevde kan uttrykke en slags oppgitthet og frustrasjon over at myndighetene og rom ikke makter å enes eller finne løsninger som fungerer, og at det samtidig må iverksettes kraftigere tiltak for å sikre rombarn like muligheter til utdanning.

Bør det skilles mellom ulike typer fravær?

Når det gjelder håndtering av fravær, gir den ambulerende romlosen uttrykk for at det bør skilles mellom fravær som er knyttet til kultur, for eksempel fravær på grunn av reising og familiesammenkomster, og fravær relatert til forhold som ikke nødvendigvis har med kultur å gjøre. Informanten fra Oslo kommune (3) peker på at årsaker til elevers fravær på generelt grunnlag er mange. Hun formidler i likhet med romlosen en forståelse av at det finnes og bør skilles mellom ulike typer fravær, blant annet nevner hun fravær knyttet til lidelser, for eksempel psykiske lidelser, fravær på grunn av reising til og i utlandet slik mange romelever har, og en tredje type som omhandler fravær når elevene er hjemme (bofaste). Informanten fra Oslo kommune understreker at ”det trengs et skille mellom hvordan man skal behandle de ulike typene fravær” (3).

Som jeg har påpekt over, kommer det i skrivene fra Oslo kommune om permisjonssøknader og håndtering av ugyldig fravær til uttrykk et fokus på individuelle rettigheter for alle. Samtidig presenterer den ambulerende romlosen og til en viss grad informanten fra Oslo kommune en forståelse av at det er nødvendig å skille mellom fravær knyttet til kultur og annet fravær. Dette kan peke i retning av at gruppebaserte tiltak eller rettigheter anses som nødvendig når det gjelder romelevers fravær. Et sentralt spørsmål her er hvor grensen mellom fravær grunnet kultur og fravær av andre årsaker går. Hvem skal definere hva som er kulturelt betinget fravær? Som jeg har pekt på tidligere fremheves det i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* at utformingen at identiteten hører til privatsfæren og betraktes ikke som myndighetenes ansvarsområde. En slik tankegang er i tråd med liberalistisk tankegang og kan

⁴¹ I dag stoppes barnetrygden etter at familien har vært ute av landet i seks måneder (Barnetrygdloven, 2003).

tolkes som at myndighetene ikke påtar seg ansvaret for å definere hva som er roms kulturelle særtrekk, det må personer som tilhører gruppen selv gjøre. Myndighetenes ansvar i denne sammenheng må kunne sies å være å skape dialog ved å få rom til å definere hva de ønsker hjelp med og støtte til for å sikre barna tilstrekkelig opplæring.

Å definere hva som regnes som kulturelt betinget fravær kan på den ene siden ses som et uttrykk for anerkjennelse av kulturell særegenhet. I forhold til reising kan dette bety at skolen viser en aksept for at reisingen er en del av rombarns livsstil, og at den enkelte elev ikke skrives ut men derimot opplever en inkludering ved at han eller hun kan komme tilbake til skolen etter reiseperiodens slutt. Slik jeg har påpekt tidligere, står man ved å definere kulturelle særtrekk også i fare for å ”fryse” eller låse det kulturelle uttrykket og essensialisere minoritetskulturen. Ved å gjøre det til en fast del av visse grupper, hvor ikke alle medlemmene nødvendigvis identifiserer seg med det samme innholdet. Engebrigtsen og Lidén peker nettopp på dette:

Kulturelle rettigheter kan virke konserverende og stereotypiserende, ved at oppmerksomheten rettes mot kulturelle forskjeller. Dette kan føre til at visse kulturelle særtrekk brukes aktivt som symbol på forskjellighet, noe som kan føre til at kulturuttrykk essensialiseres, og dermed stenger for det dynamiske og det tøyelige ved identitet og tilhørighet. (2010b, s. 209)

Det er en slik form for essensialisering *Stortingsmeldingen* tar avstand fra ved å påpeke at en kultur er en dynamisk enhet som er i konstant endring. Ved å si at for eksempel reising er en del av roms kultur fryser man det kulturelle uttrykket, og faren for å tilskrive noen en identitet de ikke selv ønsker å ha eller anser selv at de har, er framtreddende.

6.3 Perspektiver på organisering av opplæringen

6.3.1 Tilpasset opplæring

I kapittel 5 aktualiserte jeg hvordan *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* la opp til en videreføring av likhetsideologien ved å bygge politikken på prinsippet om ressurslikhet. Det vil si at økonomiske midler til skolene skal være de samme og skolen skal bruke omtrent like mye penger per elev, uavhengig av elevenes bakgrunn. Jeg omtalte også Comenius-prosjektet, som kan relateres til resultatlikhet, som innebærer at tid, omsorg, opplæring og/eller økonomiske midler settes ulikt inn for å gjøre opp for forskjeller elevene representerer. Fordelingen av ressurser fra Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet for 2013 kan

tyde på at norske myndigheter anser at romelever har behov for flere ressurser for å få like utdanningsmuligheter. Oslo kommune fikk i 2013 tildelt 750 000 kroner til å støtte grunnskoler med romelever (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet, 2013). Denne tildelingsordningen kan tolkes dithen at ressurslikhet ikke vurderes som tilstrekkelig for å sikre utdanning for rombarn. Idet skoler med flere romelever får ekstra midler betyr det at skolene bruker mer penger på romelever enn andre elever. Dette kan tjene som et eksempel på at norske myndigheter fører en positiv forskjellsbehandling i form av økonomiske midler tildelt spesifikt til rombarn. Slik de ekstra midlene gjorde at skolen gjennom Comenius-prosjektet kunne tilpasse undervisningen spesielt til romelever, kan det også tenkes at skolene som får ekstra midler i dag har mulighet til å ivareta romelevenenes opplæring.

Som jeg også har vært inne på i kapittel 5 betraktes tilpasset opplæring kanskje som det fremste verktøyet skolene har til rådighet for å imøtekomme rom med deres bakgrunn, noe støtten til grunnskolene understreker. Kjernen når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om å sette inn innsats innenfor det ordinære tilbudet. Om det settes inn nok innsats her, burde det ikke være nødvendig med særtiltak på gruppenivå? Samtidig er begrepet tilpasset opplæring et politisk begrep som skifter meningsinnhold med skiftende regjeringer, og som derfor kan være vanskelig å legge innhold i og utøve i praksis (Jenssen og Lillejord, 2009). Hva betyr det for eksempel at skolen skal møte mangfoldet i elevgruppen med et ”mangfold av utfordringer” (Kunnskapsdepartementet, 2006)? Denne formuleringen signaliserer at skolen skal imøtekomme og tilpasse seg elevenes variasjon, i motsetning til det *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* påpeker at tradisjonelt sett har vært formål med tiltak i skolen: å hjelpe de nasjonale minoritetene til å tilegne seg kunnskapene skolen formidler. Når vi kommer inn på tilpasset opplæring, uttaler den ambulerende romlosen følgende:

En av utfordringene er at mange skoler ikke klarer å tilpasse undervisningen til enkelte barns behov. Mange romelever har sosiale-emosjonelle problemer, og store kunnskapshull etter mye fravær, noen har språkproblemer. Elevene sitter ikke igjen med et reelt læringsutbytte av undervisningen”. (3)

Den ambulerende romlosen understreker her at det ikke bare er snakk om å knytte undervisningen til den forforståelsen barn med rombakgrunn møter i skolen med. Selv om informanten framhever at en del barn ikke har noen utfordringer på skolen, viser sitatet at mange barn med rombakgrunn møter i skolen med sammensatte utfordringer og en variasjon av problemer, som gjør tilpasset opplæring utfordrende å få til. Sitatet viser dessuten at barn

med rombakgrunn ikke er en ensartet gruppe og at det er store forskjeller mellom rombarn, slik det også er mellom andre barn. Det kan derfor være viktig at opplæringen tilpasses til den enkelte elev, slik *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* vektlegger. Når det snakkes om ”læringsutbytte” er det nærliggende å tro at det omhandler innholdet i undervisningen. Barna lærer lite når de er på skolen. Kommentaren til en av deltakerne på et seminar om rombarn og barnevern (informantgruppe 3), underbygger den ambulerende romloshens påstand:

De [romelever] lærer mekanisk lesing, men ikke innholdet i det de leser. Det virker som at skolen er primært opptatt av å avkrysse for oppmøte, opptatt av småting som at elevene ikke har med seg skolemat. Ting linkes ikke opp mot roms bakgrunn, jeg er skremt av at skolen ikke er mer opptatt av hva barn lærer og ikke lærer. Kommer de til skolen, er det nok. (3)

Fravær synes å være et tilbakevendende tema som gjøres relevant i nær sagt alle diskusjoner om skole, også når innholdet i opplæringen diskuteres. At skolene er mer opptatt av frammøte enn hva eleven faktisk lærer, kan henge sammen med det sporadiske oppmøtet mange elever med rombakgrunn har. Når elever ikke har kontinuitet i oppmøtet, er det utfordrende å få til et helhetlig opplæringsløp. Som en informant fra informantgruppe 3 peker på: ”Vi må stadig terpe på basale ting. Hvis de [romelever] har vært vekke i 3-4 dager har de mistet mye” (3). At det først og fremst må terpes på basale ferdigheter, særlig i forbindelse med at elever har mistet undervisning, men også ellers, underminerer med stor sannsynlighet elevenes muligheter for faglig utvikling og mulighetene for å nå målene som Kunnskapsløftet setter.

6.3.2 Forholdet mellom skole og hjem og hyppige skolebytter

I materiale som foreligger fra mine intervjuer med informanter med kjennskap til romminoriteten (informantgruppe 3) synes en form for mistillit å være et trekk som preger mye av samhandlingen mellom rom og ulike institusjoner. Mistilliten virker å gå begge veier, og kommer til uttrykk ved flere sammenhenger, for eksempel når konfliktene i miljøet omtales. I intervjuene kommer det fram at konflikten er alvorlig, men også at rom bruker den for alt den er verdt (3). En informant uttrykker det slik: ”de [rom] er flinke til å snakke folk etter munnen, veldig flinke til å gi de svarene som folk vil ha. [...] De bruker konflikten for alt den er verdt”. Dette utsagnet kan peke i retning av at personer som er i kontakt med gruppen opplever å føle seg manipulert. Samtidig kan det tyde på at konflikten brukes som et forhandlingskort. Rom har kunnskap om og kjenner systemene og bruker denne kunnskapen til sin fordel. Den ambulerende romlosen understreker dette poenget når han forteller om hvordan en del familier med rombakgrunn forholder seg til skolesystemet:

Hver rektor er sin egen sjef, han eller hun bestemmer selv hva pengene som skolen får tildelt skal brukes til. Dette fører til enormt store variasjoner mellom skolene. Romfamiliene kjenner ofte til forskjellene mellom skolene og mange bytter skole ofte, for eksempel kan en elev som går i 6. klasse ha byttet skole ti ganger. Noen skoler prioriterer romelever, andre gjør det ikke. [...] Mange foreldre velger skoler som ikke stiller krav, altså de som ikke prioriterer elevene [romelever], for eksempel de skolene som ikke ringer hjem for å "kjefte". Når skolen for eksempel ringer hjem for å "kjefte" på at elever ikke møter til rett tid, ikke har med riktige bøker og skolesaker, eller lignende, kan familiene pakke sekken og bytte skole med en gang. (3)

I kapittel 5 antydet jeg at rom synes å mangle en forståelse for systemene som omgir dem, noe som kan være til hinder for en vellykket integrering. Her presenterer den ambulerende romlosen et perspektiv som bidrar til å nyansere diskusjonen. Ifølge ham kjenner rom forskjellene mellom skolene, noe som kan indikere at mange har kjennskap til skolesystemet og hvordan det fungerer. Samtidig presenteres et perspektiv på hvordan denne kunnskapen brukes: det er skolene som *ikke* prioriterer romelever som velges.

Når den ambulerende romlosen benytter betegnelsen "prioritere" er det nærliggende å tro at han sikter til skoler som stiller krav til og på ulike måter ansvarliggjør foreldre. Det framgår imidlertid av sitatet at skolens forsøk på å ansvarliggjøre foreldrene ofte oppfattes som "kjefte". I stedet for å etterkomme skolens henvendelser og krav, unngår foreldrene ansvar ved å ta barna ut av skolen. De bytter ikke bare skole, ofte velges skoler som stiller minst mulig krav – de skolene som tar lite kontakt. At mange foreldre med rombakgrunn tar barna ut av skoler hvor det stilles krav til dem, kan peke i retning av at skolene og romforeldre har ulike forventninger til skolegang og opplæringen. En slik måte å forholde seg til skolesystemet på kan tolkes som at mange rom har egne strategier for å unngå kontakt med skolen. Kanskje kan slike strategier ses i sammenheng med at skolens forventninger anses som uforenlige med egne kulturelle preferanser og tradisjoner, kanskje kan slike strategier knyttes til en frykt for at barnevernet skal involveres. Det kan stemme overens med det strategiske spillet jeg omtalte i kapittel 2. Mange personer med rombakgrunn søker å minimere kontakt med majoritetssamfunnet og benytter ulike strategier for å sørge for minst mulig kontakt. Ved å bytte skole ofte unndrar man seg storsamfunnets kontroll. Uavhengig av hva som er grunnen til en slik "shopping" av skoler, er et sentralt spørsmål her hva dette gjør med eleven. Det er nærliggende å tro at en elev som har byttet skole ti ganger på seks skoleår ikke får en sterk relasjon til skolen som arena, til elever eller lærere. Det er også stor sannsynlighet for at det går ut over elevens læringsutbytte. At noen familier understreker et utenforskap på denne

måten, vil med stor sannsynlighet også reprodusere romgruppens marginale posisjon i samfunnet.

6.3.3 Språk og språkopplæring

Tidligere har jeg omtalt hvordan norske myndigheter fører en paradoksal språkpolitikk i forhold til etniske minoriteter. Ved undervisning og bruk av morsmålet som pedagogisk hjelpemiddel i en overgangsfase skal skolen kvalifisere elevene på "norske" premisser. Paragraf 2-8 i Opplæringsloven (1998) innebærer at elever som har et annet morsmål enn norsk, og som ikke har gode nok ferdigheter til å følge undervisningen, har rett på særskilt norskopplæring. Særskilt norskopplæring forstås som forsterket tilpasset opplæring i og på norsk. Oslo kommune (2014) presiserer at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring kun skal gis hvis eleven har så svake ferdigheter at han eller hun ikke kan følge noen undervisning på norsk. De politiske føringer må forstås som at minoritetsspråket ikke betraktes som en ressurs i opplæringssituasjonen. Imidlertid har elevene rett på ekstra norsk språkopplæring til de har gode nok ferdigheter til å følge undervisningen. Ekstra norsk språkopplæring påpeker den ambulierende romlosen at det er behov for. Ifølge ham har alle romelever han er i kontakt med til en viss grad behov for ekstra tilrettelegging i norsk. Den ambulierende romlosen uttaler at noen familier lever svært isolert og kun snakker norsk i møte med institusjoner. En konsekvens av dette er at mange er "[...] langt under norsk nivå når det kommer til norskferdigheter, og kan ikke godt nok norsk når de begynner på skolen" (3).

Ved innskriving i skolen skal foresatte oppgi elevens morsmål (Oslo kommune, 2014). Når det gjelder registrering av språket romanés fremhever imidlertid den ambulierende romlosen at romanés ikke fungerer som selvstendig kategori i Utdanningsetatens systemer:

Romani brukes som felles språk for tatere og rom og andre grupper. Romanés eksisterer ikke som kategori i Utdanningsetaten sine systemer, noe som gjør det vanskelig å vite hvor mange barn med rombakgrunn som er i Oslo. Når man registrerer elevene ved innskriving i skolen, noe jeg hjelper med, registreres elevene med romanés språk, men dette språk finnes ikke i UDE [Utdanningsetaten] sine systemer. (3)

At romanés ikke eksisterer som egen kategori stemmer overens med informasjonen som oppgis i Grunnskolen informasjonssystem (2013-2014) og i Statistisk Sentralbyrås oversikt over antall elever med morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring (2013). Romanés og romani er beslektede språk, men ikke like språk (Lidén, 2005). At romanés ikke finnes som

egen kategori i Utdanningsetatens systemer kan ikke tolkes på annet vis enn som et uttrykk for at romanés ikke anerkjennes som språk i utdanningssystemet.

6.4 Hvordan oppleves utdannings situasjonen av personer med rombakgrunn?

Romfamiliene opplever andre utfordringer knyttet til skolen enn det myndighetene gjør. Som jeg har belyst i metodekapittelet gjennomførte jeg såkalte ustrukturerte intervjuer. I møte med intervjumaterialet har jeg indentifisert syv hovedtemaer på bakgrunn av noen positive og negative opplevelser som familiene har fortalt om. Jeg presenterer temaene i de følgende underkapitlene.

Som jeg har gjort rede for i metodekapittelet har jeg delt inn informantene i tre grupper. Jeg gjentar hovedtrekkene som gjelder informantgruppe 1 og 2 her: *Informantgruppe 1* består av to familier. Familien jeg selv har intervjuet benevnes som *familie 1*. Familien i radiodokumentaren ”En sigøynermammas klassereise” sendt på NRK P2 (12. januar 2013) benevnes som *familie 2*. *Informantgruppe 2* består av notater jeg gjorde under et seminar om romske barns rettigheter 29. oktober 2013, og intervjuer gjennomført og transkribert i regi av Romtiltaket i 2013.

Familie 1 består av far, mor og flere barn, hvor det hovedsakelig er far jeg har snakket med. Mor og far i familie 2 er skilt, det er først og fremst mor vi møter, samt noen av familiens barn. Altså er det noen forskjeller hva gjelder de to familienes struktur. Det er interessant å se familienes struktur i sammenheng med deres syn på utdanning. Familie 1 beskrev stort sett et negativt forhold til skole og utdanning, mens familie 2 ytret seg i mer positive former. Jeg vil her trekke en parallell til Engebrigtsens (1992) artikkel om sigøynere og stigma, hvor hun har beskrevet to familiers dilemmaer knyttet til krav fra majoriteten og etnisk identitet og lojalitet. Engebrigtsen peker på at en i alle grupper vil finne personer som er mer eller mindre sentralt plassert i gruppens kulturelle maktsentrum. Jo lengre den enkelte befinner seg fra maktsentrum, jo mindre innflytelse har personen i gruppen. Gifte par med mange barn og stor familie og slekt vil befinne seg nær sentrum av romgruppen, mens ugifte eller skilte kvinner ofte befinner seg i periferien. Det kan settes spørsmålstejn ved om de som i størst grad sender barna på skolen, er perifere i rommiljøet, altså har de lavest status innad i gruppen. Og omvendt: de med høy status opplever flere fordeler ved å tilhøre gruppen, og vil derfor jobbe hardere for å sørge for at barna får en oppdragelse i tråd med romkulturens verdier.

6.4.1 Diskriminering: "Det er sånne småsaker som vi opplever hver eneste dag"

Etter intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at særlig far i familie 1 hadde en agenda i møte med meg. Det virket som han ville formidle at han og hans familie i stor grad opplever å bli diskriminert i møte med storsamfunnet, blant annet på arbeidsmarkedet, boligområdet og på helsestasjonen. Jeg vil trekke fram en episode han fortalte om:

Når vi kjører på campingplasser, eller hvor enn vi kommer, har dere plass? [...] Ja, men hjertelig velkommen, vi [eierne av campingplassen] har plass. Når vi kommer der, så ser de at vi er sigøynere – dessverre, vi har ikke plass. De ringer politiet, ja, selv om det er en kommunal eller statlig campingplass. Eieren, eller han som er i skranken på campingplassen sier bare, dessverre, vi vil ikke ha dere her. Da er det ikke noe annet å gjøre. Politiet vender seg mot oss, vi får det negative. Det er de [eieren av campingplassen] som bestemmer, så det er ikke mer med det å gjøre. Dere [familien] må bare komme dere bort herifra. (1)

Informanten forteller om hvordan dette har skjedd flere ganger og at han til slutt gir opp:

Når det har skjedd så mye så sier jeg ikke noe i mot dem. Nei vel sier jeg. Det er ikke noen unnskyldning hos dere. Nei, det er det dessverre ikke. Ja vel, sa jeg, jeg hadde mine barn til stede, jeg vil ikke at du [eieren av campingplassen] skal gjøre det foran mine barn. Jeg tok vogna mi og jeg kjørte tilbake til huset. [...] Jeg parkerte min vogn og sluttet å ha ferie. Jeg har sluttet å ha ferie lenger på grunn av det. Det er sånne småsaker som vi opplever hver eneste dag. Hver eneste dag. (1)

Utsagnet kan forstås som at familie 1 nærmest har blitt tvunget til å gi avkall på tradisjonen for reising, fordi de møtes med diskriminerende holdninger og nektes adgang til campingplasser. Informantens opplevelse av diskriminering er interessant fordi den viser hvordan han opplever samfunnet rundt seg, det påvirker familiens levesett og deres interaksjon med storsamfunnets institusjoner. Kanskje oppleves diskrimineringen så altomfattende at andre forhold blir sekundære?

6.4.2 Kommunikasjon mellom skolen og hjemmet

I familie 1 kommer det fram at det er mor som har ansvaret for kontakten med og oppfølgingen av skolen. Skolen og hjemmet kommuniserer via mail, telefon, på lapper og beskjeder som gis til barna. På spørsmål om hvor ofte de har kontakt med skolen, svarer far i familie 1: "Vi har ganske ofte kontakt med skolen. De klager på denne ungen eller så sier de "ja, han er veldig flink". Så vi har jevnlig kontakt, det har vi". Utsagnet forteller noe om hva kontakten mellom skolen og hjemmet går ut på; det synes å handle om oppførsel på skolen. Skolen har tause forventninger til hvordan elever skal oppføre seg, men som jeg har pekt på tidligere belyser flere (bla. Lidén, 1990; Lidén og Engebriksen, 2010b) at lydighet ikke er en uttalt verdi i hjemmets sosialisering av rombarn. Mange barn med rombakgrunn blir ikke

oppdratt til å forholde seg til lærere som autoritetspersoner, fordi lærere representerer gaze (ikke-rom). Jeg vil anta at barnas oppdragelse kan skape utfordringer for noen lærere, som igjen vil føre til at skolen tar kontakt med familier og, som far i familie 1 uttrykker, ”klager på denne ungen”. Kanskje kan dette også ses i sammenheng med far i familie 1 sine opplevelser fra egen skolegang. Far uttaler at han stort sett gjorde som han ville da han selv gikk på skolen. Far i familie 1 sine erfaringer kommer jeg for øvrig tilbake til nedenfor. På spørsmål om det er noen lærere de har bedre kontakt med svarer mor i familie 1 at de har mer kontakt med ”den ene”, men at ingen av lærerne eller noen som er på skolen viser mer forståelse for deres behov. I familie 2 forteller mor om hvordan det var da den eldste datteren begynte på skolen:

Da var det litt vanskelig med meldebok, jeg kunne bare se på boka. [...] Så de [rektor] spurte meg om jeg har sett i ranselen hennes [datteren] og om jeg har lest de papirene. Så sa jeg, jeg har fått papirene, men jeg har ikke oversikt over dem. Jeg følte meg helt verdiløs. [...] Jeg ville ikke lyve til skolen og sånne ting, så jeg sa at jeg ikke så i sekken. Men jeg måtte si sannheten til skolen. At jeg så papirene og jeg har dem hjemme, men jeg kan ikke lese dem. Så spurte de hva jeg mente med det. Nei, jeg kan ikke skrive og lese. Han [rektor] ble helt sjokkert. Han ble også skuffet, og han så at jeg hadde tårer i øynene. [...] Da sa han, du er god mor for dine barn. (1)

Løsningen på at mor i familie 2 ikke kunne lese informasjonen fra skolen, ble at skolen og foreldrene skulle ringe hverandre. Mor fra familie 2 påpeker at hun etter dette kunne delta på foreldremøter og utviklingssamtaler. Sitatet kan ses som et eksempel på hvordan skolen søker å legge til rette for foreldrenes, og i deres forlengelse, barnas deltakelse. Hva gjelder kommunikasjonen med skolen formidler familie 1 et litt annet syn. Det er gjennomgående at familien ikke opplever å bli møtt med forståelse, eller som far i familie 1 uttrykker det: å bli tatt på alvor. Far fra familie 1 forteller hvordan de som foresatte prøver å imøtekomme skolens henvendelser, men at han ikke opplever å få noen forståelse tilbake:

De [skolen] sier bare ”sånn er regelen”. For eksempel, barnet ditt er ikke stille. Ikke vær så slem på skolen for eksempel, han [et av barna] er litt råkjekkas da. Han spiller og tøffer seg for de andre, og det får han ikke gjøre på skolen. [...] Sånn får han ikke være, hvis han gjør det så må vi jo snakke med han, og da kommer veldig mye negativt. Kommer en sak ”at din sønn har ikke vært flink i dag”, så prøver vi å snakke med han hver dag. [...] Men når vi trenger litt hjelp for at han skal gå på skolen: nei. Da kommer han ikke nei. Hvis ikke han kommer i morgentid på skolen, så ringer de [skolen] politi. (1)

Skolen tar kontakt når barna ikke oppfører seg etter de foreskrevne normene og reglene, og far har etterkommet skolens ønske og snakket med sønnen. Informanten uttrykker imidlertid

at familien har kontaktet skolen for å få hjelp, i denne sammenheng gjaldt det et ønske om transport til og fra skolen. Denne forespørselen fikk han avslag fra skolen på. Behovet for transport kan ses i sammenheng med usikkerheten familiene opplever i forbindelse med konfliktene i miljøet. Far i familie 1 forteller hvordan han reagerte på avslaget:

Vi kan ikke slippe våre barn ut uten tilsyn. Og uansett hva vi prøver å forklare, så er det til ingen nytte. ”Nei, det blir fravær”. Det er kanskje like greit å melde oss ut fra skolen, at de ikke går på skolen mer. Så føler jeg at mine barn er trygge. Istedenfor at mine barn blir drept. Og så skal jeg si ”det var leit”. Jeg lar ikke mine barn gå på skolen på sjanse. Det gjør jeg ikke. (1)

Sitatet viser hvor ekstrem situasjonen oppleves å være. Sitatet kan belyse hvor vanskelig og alvorlig konflikten i rommiljøet er. Samtidig peker Lidén (2005) på at noen skoler i Oslo har praktisert å hente elever hjemme før skoletid, på daglig basis. Ifølge Lidén har en slik praksis virket positivt på elevenes oppmøte, og på kontakten mellom skolen og hjemmet: ”En offensiv måte å forholde seg til oppmøtet og deltakelse på fra skolens side, har av familiene blitt oppfattet som et uttrykk for respekt overfor deres kultur” (2005, s. 54). Kanskje kan det familien oppfatter som motvilje fra skolens side, forstås som at skolen ikke ønsker å skille mellom elevene, jf. likhetstankegangen. Kanskje kan det hende at det blir for kostbart å bringe elevene til skolen i taxi. Imidlertid reiser det spørsmål ved om fleksibilitet fra skolens side kunne økt elevenes oppmøte i skolen.

6.4.3 Behov for trygghet og tillit

Under intervjuet fortalte far i familie 1 om konfliktene som det siste året har preget rommiljøet. Hendelsene det ble fortalt om oppfatter jeg som alvorlige. At barna var til stede under hele intervjuet med familie 1 kan fortelle noe om oppfatningen av barnets posisjon i familien, slik jeg har beskrevet i delkapittel 2.5.3. Det virker ikke å være noen bevissthet om at barna bør skjermes fra samtaler som omhandler alvorlig tematikk. Selv om barn i utsagnet under refereres til som egen kategori, skilles det ikke mellom ”barneverden” og ”voksenverden”, barn inkluderes i ”voksenverden”. Informanten i familie 1 fortalte følgende:

Skolene har ikke noen forståelse for norske rom. [...] Det har vært så mye krig ikke sant, og da hører jo barn og alle som er der, og de er redde for at de skal komme til mitt hus og drepe meg, er veldig bekymra for det. Da har et av barna også sagt at ”jaja, vi går og tar en kniv og dreper han mannen som skal drepe”. Han sa det til sine venner da, på skolen. Skolen har ikke tatt hensyn til at de er barn. Han [representant for skolen] har ikke tatt hensyn til å undersøke hvorfor han har sagt det, ringe faren eller høre hva de sier. Kan du forklare hvorfor dine barn gjør sånn og sånn? De gikk rett og slett over streken, de gikk til barnevernet, kontaktet barnevernet, og barnevernet kom, henta de barna fra barneskole, og plasserte dem i

en annen familie. Og de måtte vente to måneder før de fikk sine barn tilbake. Og det er sånne saker som ikke er normalt. (1)

Sitatet viser at den utryggheten som følger av de omtalte konfliktene ikke bare påvirker de voksne, men også barna. Det omtalte barnets måte å uttrykke seg på peker i retning av at barnet opplever situasjonen som utrygg. Vi får inntrykk av sitatet at dette ikke er en hendelse som omhandler barna i informantfamilie 1, noe som gjør at hendelsen informanten forteller om kan ha flere nyanser enn det som faktisk kommer fram i informantens framstilling. Like fullt belyser utsagnet hvordan hele familier lever i konstant usikkerhet, ikke bare på grunn av konflikten, men også for å bli fratatt egne barn. Hvorvidt skolen i denne situasjonen har handlet profesjonelt kan diskuteres, i den grad de ikke har tatt kontakt med hjemmet etter hendelsen. Samtidig fremhever utsagnet at familien informanten omtaler ikke har maktet å skape trygghet for sine barn.

Informantens uttalelse kan også tolkes dithen at skolen og informanten har ulike oppfatninger av hva de legger i å "ta hensyn til at de er barn". Fra informantens perspektiv kan det synes som at det å ta hensyn til at de er barn betyr at man ikke må ta det barn sier så bokstavelig eller så alvorlig. Slik jeg forstår far i familie 1, er det nettopp det han mener skolen har gjort feil, ved å ta barnets uttalelse alvorlig og koble inn barnevernet. Mens skolen har satt inn tiltak for å beskytte barnet, ses tiltaket på av informanten som å "gå over streken". At barnet omtalt over og de voksne i familie 1 opplever en utrygg livssituasjon både uavhengig av og i forhold til skolen, er klart. Å redusere frykten blir det dominerende behovet. Når barnets og foreldrenes trygghet og sikkerhet ikke er ivaretatt, er det nærliggende å tro at skolegang ikke kommer i første rekke.

6.4.4 Barnas fremste sosialiseringstanser og skolen som sosialiseringstarena

Familiefellesskapet virker å være den fremste sosialiseringstansen for rombarn (Lidén og Engebrigtsen, 2010b). Det kommer ikke fram i intervjuene hvorvidt barna er involvert i fritidsaktiviteter eller går på Aktivitetsskolen (skolefritidsordning) etter skoletid. Grunnen til at det ikke nevnes kan være fordi barna ikke deltar på andre fritidsaktiviteter enn de som foregår innad i romgruppen. Rombarna snakker et annet språk i skoletiden enn hjemme. Far i familie 1 peker imidlertid på at hans barn er flinke i norsk, noe som kan tyde på at norskspråklige ferdigheter ikke anses å være et problem fra familiens side. I og med at mange rom søker å minimere påvirkningen fra storsamfunnet, er det rimelig å anta at det først og fremst er i skolen barn med rombakgrunn omgås barn som ikke er rom. Når barn ikke går på

Aktivitetsskolen eller organiserte fritidsaktiviteter i regi av majoritetssamfunnet, har de kortere skoledager og i mindre grad en oppvekst som er institusjonalisert, sammenlignet med barn som går på Aktivitetsskolen og deltar på organiserte fritidsaktiviteter. Prosjektet *Kelasame* "Vi leker!" er imidlertid et fritidstilbud drevet av rom for rom, som tilbyr aktiviteter og utflukter tre dager i uken, spesielt tilrettelagt for rom. En av informantene i informantgruppe 2 jobber med *Kelasame*-prosjektet. Hun er selv rom og uttaler at hun ikke tror foreldrene hadde latt sine barn delta på tilbudet hvis det ikke hadde vært for at det er voksne rom som jobber på prosjektet. Det handler ifølge henne om tillit: "[...] de vet at barna har det bra når det er andre romer som er der og passer på dem". Ifølge henne er det også et spørsmål om respekt: "rom-barna hører nok mere på oss enn på andre norske voksne". Samtidig reiser denne formen for spesielt tilrettelagte tilbud spørsmål om rom stadig ønsker å skjerme sine barn fra storsamfunnets påvirkning. I så tilfelle kan det tjene som et eksempel på en form for skjermet sosialisering.

Skolen som sosialiseringsarena

Når det gjelder trivsel på skolen, forteller barna i familie 1 at de liker å gå på skolen. Far i familien formidler at "når du er barn er alt moro". I familie 2 forteller et av barna om en episode som reporteren i radiodokumentaren setter i sammenheng med mobbing. Informanten forteller om at han opplever å få skylden for flere hendelser som skjer i skoletiden:

For jeg er den eneste sigøyneren på skolen, ikke sant. [...] Og så sier de til meg, hvis det skjer noe eller hvis det er noe, så er det alltid jeg som får skylden. [...] Hvorfor akkurat jeg, er det fordi jeg er den eneste sigøyneren? Men så sier de, men du gjør alltid noe galt. Jeg sier nei, det gjør jeg ikke. Jeg vet ikke hva problemet deres er. Jeg får alltid skylda, jeg må alltid opp til rektor når noe skjer, og det liker ikke jeg. Alltid meg, alltid meg. Jeg blir lei. (1)

Eleven forteller om dette i forbindelse med at en spesifikk situasjon har kommet opp. En mobiltelefon har blitt stjålet i en kroppsøvingstime og eleven fra familie 2 har fått skylden. Informanten gir uttrykk for at han, med hans egne ord, alltid får skylden når noe galt har skjedd. Det kommer fram i intervjuet at han opplever det som urettferdig. Det er ikke avgjort at det er på grunn av hans etnisitet at eleven får skylden, men det oppleves slik for han: det er fordi han er rom han pekes ut. Mange skoler har i dag fokus på mobbing, men et spørsmål er om skolene har fokus på etnisk diskriminering. Et annet spørsmål her er hva opplevelsen av mobbing betyr for elevens sosialisering. Flere (bla. Lidén, 2005; Bay, 2002; Gjerde, 1996) har belyst at mange foreldre med rombakgrunn er bekymret for at barna utsettes for mobbing, trakassering og rasistisk vold i skolen.

Når det gjelder skolen som sosialiseringsarena er det nærliggende å tro at de hyppige byttene av skole mange av rombarna har (også omtalt i kapittel 6.3.2), er av betydning for deres sosialisering. Hva gjør skolebyttene med barna det gjelder? I intervjuet med familie 2 kommer det fram at to av familiens barn har byttet skole åtte ganger. For et av barna tilsvarende dette bytte av skole én gang i året. Han sier:

Jeg har flytta så mye. Med sånne sigøynerproblemer, eller ikke sigøynerproblemer, men problemer som at vi ble kasta ut av huset, fordi styret eller huseieren er rasist, eller sier at "sigøynere skriker så mye", så de kaster oss ut. Og så sier de, det her er ikke bra. Jeg mista alle vennene mine på grunn av det. Jeg gikk på en skole, jeg begynte å bli bedre kjent, jeg hadde gode venner der. Måtte bytte skole, måtte flytte fra alt. (1)

Tidligere har jeg pekt på hvordan hyppige skolebytter henger sammen med at rom søker å unngå skolens krav. Utsagnet over peker på at hyppige skolebytter henger sammen med flere faktorer. Diskriminering på boligområdet påvirker barnets vilkår for skolegang. Skolebyttene går utover elevens sosiale liv. Når eleven begynner på en ny skole bygger han opp relasjoner til medelever og andre lærere. Disse båndene vil med stor sannsynlighet rives opp i det eleven må bytte skole. Selv om ikke informanten selv nevner noe om det faglige, kan det settes spørsmålsteget ved hvordan åtte skolebytter i løpet av åtte skoleår påvirker elevens læringsutbytte. At foreldre med rombakgrunn tar barna ut av skoler hvor det stilles krav til dem peker dessuten i retning av at skolene og romforeldre har ulike forventninger til skolegang og opplæringen. Mindre tilknytning til skolen, mindre motivasjon for opplæring, og etter hvert mindre kontakt med jevnaldrende, er potensielle resultater av de hyppige skolebyttene. Den samme eleven som uttaler seg om skolebytter, beskriver også en positiv opplevelse fra sin skolegang. Eleven snakker om læreren sin:

Vi liker kontaktlæreren vår, og han liker oss. Hvis vi for eksempel skal få anmerkning på tavla, så sier han på slutten av timen, han tar meg med ut, eller får ut alle elevene for å snakke med meg. Så sier han "slapp av, selv om jeg skriver deg opp eller selv om du får anmerkninger, så skal jeg ikke legge det ut på Fronter". Jeg bare greit, fordi han bare "du er en av de favorittlevene jeg har". Jeg bare "OKEI". Jeg begynte å le, til å ha en kontaktlærer og til å være favorittleven så er jeg stolt over det. (1)

Flere forhold gjør dette utsagnet interessant. For det første viser eleven til et "vi". Her vil jeg tro at han sikter til klassen sin, noe som kan tolkes som at han ser seg selv som en integrert del av klassen, av "vi"-et, uavhengig av hans etniske identitet. For det andre viser sitatet at

læreren til denne eleven har klart å opprette en personlig relasjon til eleven. Læreren viser at han liker eleven, noe informanten tydelig setter pris på. Læreren vil jeg hevde framstår som en signifikant person for eleven. Det er nettopp når denne relasjonen er opprettet at en god læringssituasjon kan oppstå. For elever hvor dette skjer, vil gjerne skolen også bli en betydningsfull institusjon, og lærer og elev jobber sammen mot felles mål (Hoëm, 2010). I den grad et slikt interessefellesskap fortsetter mellom læreren og eleven over tid, kan en resosialisering, eventuelt en utvidet sosialisering, finne sted.

Jeg har i dette kapitlet pekt på at formell sosialisering først og fremst skjer innad i familien, men at det finnes unntak. Det jeg har tatt opp i delkapitlet kan både peke i retning av konflikter og fellesskap mellom skolen og rom, og det er nærliggende å tro at det både finner sted resosialisering og skjermet sosialisering i romgruppen.

6.4.5 Foresattes erfaringer fra egen skolegang påvirker barnas skolegang

Foreldrenes holdninger til skolen reflekteres i deres utdanningsbakgrunn og erfaringer og interesse for skolen. Erfaringer de voksne informantene har gjort seg fra egen utdanningssituasjon har innvirkning på hvilke holdninger de formidler til egne barn om skolegang. Barn og unge oppfatter foreldrenes holdninger og verdier (Holthe, 2000). Det har noe å si hvordan foreldre snakker med sine barn om skole, lekser og framtidig skolegang. Foreldre som kommuniserer positive holdninger om skolen, bidrar til det samme hos barna, og omvendt. Det kommer fram i intervjuet at far i familie 1 ikke har spesielt positive erfaringer fra egen skolegang, mens mor fra familie 2 har lite erfaring med skole. Far i familie 1 forteller:

Jeg gikk der [på skolen] bare for å leke. Jeg hadde mine gode venner som var der. Vi var kanskje 20 stykker i klassen. Vi lekte, vi spilte, vi sparket og vi hoppet, gikk hvor vi ville i friminuttene. Vi gikk til senteret, og spiste pølser og lekte, ja. Vi gjorde som vi ville. [...] Vi lærte ingenting. Jeg lærte å skrive og lese hjemme. (1)

Informanten presenterer her en forståelse av at det sosiale ved skolen var sentralt. Han møtte sine venner der, og lek er en viktig del av hans minne om skolen. Når det gjelder det faglige belyser han imidlertid at han ikke lærte noe da han gikk på skolen. Siden informanten påpeker at han lærte å skrive og lese hjemme, er det rimelig å anta at han ikke lærte å skrive og lese på skolen. At informanten lærte ”ingenting” kan peke i retning av at han ikke lærte noe som han anså som nyttig eller anvendelig. Hvis skolegangen ikke resulterer i et konkret yrke, er den da nyttig? Informantens uttalelse om utdanningens resultater kan gi en pekepinn:

Men når vi ser resultatene i dag, har våre lærere vist dårlige resultater. Det samme har det vært på skolen med min far og søsken og de som er eldre enn oss, våre foreldre de har også hatt en romskole, der de fikk være sammen, og gå på skole og lage mat og sånn, de har heller ikke fått noe resultat ut av det. (1)

Far har ikke arbeid, og det kan tenkes at han sikter til manglende jobbmuligheter når han hevder at skolegangen har gitt dårlige resultater. Hvis vi setter denne uttalelsen i en større sammenheng, var det vanligere på den tiden far i familie 1 vokste opp at rom arbeidet som håndverkere, reiste rundt og tilbydde ulike tjenester, og lønnet arbeid ble unngått (Lidén, 1990; Okely, 1983). I det moderne samfunn er det ikke i like stor grad behov for de former for tjenester rom tradisjonelt sett har tilbydd.

Om barna i familien sosialiseres inn i en tradisjon hvor foreldrene har negative erfaringer fra egen skolesituasjon, er det nærliggende å tro at barna selv opplever lite motivasjon for opplæringen. Lite motivasjon vil med stor sannsynlighet medføre lite læring. Olgac (2006) påpeker at når de voksne knapt har skolegang, og selv har negative opplevelser med skole, kan det tenkes at de i noen tilfeller er vanskelig å overbevise om at situasjonen kan være annerledes i dag, og at skolegang kan føre til at barna får arbeid og mulighet til et bedre liv. Hvis de selv har blitt behandlet dårlig i skolen, kan det være vanskelig å tro at barna skal kunne få en annerledes behandling.

6.4.6 Kultur i endring og interesse for utdanning

De økonomiske vilkårene for roms måte for å tjene til livets opphold på, har gradvis endret seg. Dette kan ses i sammenheng med uttalelsen til en informant fra informantgruppe 2, som er svensk rom, har tatt utdanning og jobber i Norge. Hun peker på at rom ikke har en akademisk tradisjon, og at dette blir et problem i møte med skolen:

Vi har ingen akademisk tradisjon, det er der alt brister. Fordi man ikke har gått i skolen, jeg har heller ikke gått i skolen sier mange. Det er ikke så nøye med skolen, det er ikke det [skolen] som blir "the main point". Men man må gå på skolen, og det er det, man har ingen akademisk tradisjon. Har du vært hjemme hos noen rom noen gang som har bokhylle, som har masse bøker hjemme? (2)

At informanten peker på at de ikke ha noen akademisk tradisjon og at "det er der alt brister", reiser spørsmål om innholdet i utdanningen er gjenkjennbart og oppleves som relevant for elever med rombakgrunn. Informanten uttalelse kan forstås som at teoretisk kunnskap, konkretisert med "bøker i bokhylla", ikke anses som verdifull av mange med rombakgrunn. "Bøker i bokhylla"-beskrivelsen kan også ses i sammenheng med tradisjonen for muntlig

kommunikasjon. Det handler mer om å lære å være sigøyer enn å lære innholdet som undervises i skolen. Når skolens innhold ikke speiler elevens språk, kunnskaper, ferdigheter og erfaringer, men bygger på en abstrakt og teoretisk form for kunnskap, er det nærliggende å tro at eleven må gjennomgå en desosialisering og en resosialisering for å finne skolens innhold anvendelig.

Hva gjelder interesse for utdanning, svarer foreldrene i begge familier på spørsmål om fremtidsønsker for egne barn, at de ønsker at barna skal få en utdanning. Dette jobber også skolen for, således kan man si at foreldrene og skolen har et interessefellesskap. Familie 1 og familie 2 påpeker at de har sluttet å reise, så reisingen skulle ikke være kilde til konflikt mellom skolen og disse hjemmene. Mor i familie 2 forteller om hvordan det var da hun selv var ung. Hennes familie pleide å reise ut i april. Imidlertid forklarer hun at hun ikke tar ut barna fra skolen utover sommerferien:

Det var snakk om å ta barna ut i april, det sa jeg at jeg ikke ønsker. ”Hvorfor ikke det?” Fra juni til august har barna sommerferie, og etterpå skal de igjen på skole, sa jeg. Det var en del som holdt med meg, men de andre var mot. [...] Jeg ønsker også å ta ut ungene og fortsette å reise, men jeg vil ikke gjøre det på grunn av barna. (1)

Det framgår av sitatet at informanten forholder seg til skolens regler for ferier, og det kan synes som at hun prioriterer skolegang for barna over egne kulturelle tradisjoner. Hun belyser at hun møtte noe motstand i rommiljøet da hun tok dette valget, noe som indikerer at det fortsatt er ulike meninger om reising i miljøet. Far i familie 1 forteller også at familien har sluttet å reise, men setter dette valget i større grad i sammenheng med diskriminering på ulike områder. Informantene fra denne familien gir imidlertid også uttrykk for at reisingen ikke var mulig å kombinere med skolegangen for barna. At familie 1 og familie 2 har sluttet å reise, kan peke i retning av at familiene tilpasser seg samfunnet. På spørsmål om hva de ønsker å ta vare på ved kulturen, svarer mor i familie 2:

Vi mister aldri vår kultur, men det er noen endringer. Barna skal på skole, ikke gifte seg så raskt, ikke så tidlig for jentene, ikke ta jentene ut av skolen. Hun [datteren] spurte meg, og jeg sa sånn fungerer det ikke, jeg vil ikke gifte henne bort. Jeg liker deg, til og med når du er førti år kan du være hjemme hos pappa og mamma. Jeg bryr meg ikke, og det er min glede, det er opp til henne [datteren], det sa jeg. Når hun er 18 år kan hun velge sitt liv. Samme som dere norske. (1)

Informanten understreker her at kulturen er i endring. Spørsmålet er om endringen av kulturen kan bety at interessen for utdanning er økende? Det er ikke et entydig svar her. Sitatet fra mor

i familie 2 over, hvor mor forteller om hvilke holdninger hun ble møtt med da hun ville ha barna i skolen, forteller at det er forskjellige holdninger mellom individene i gruppen.

6.4.7 Synet på tid og bruk av tid – en kilde til konflikt med skolen

Det eksisterer forskjellige kulturelle og sosiale konstruksjoner av tid innad i et samfunn. Tidsopfatninger er nedfelt i normative koder, og det vil være sosialt spesifikke vurderinger for hvordan tid skal brukes riktig (Lidén, 2005). En informant i informantgruppe 2 understreker skillet mellom ”norsk” og ”romsk” tidsrytme:

Man faller fort inn i det der mønstret at "vi romer er slik" og "gaže [ikke-rom] er slik". Og så begynner man å se på gažo-livet som kjedelig. Gaže står opp, spiser frokost, går på jobb, kommer hjem, ser på tv og legger seg og slik er det hver dag. I sigøynerlivet er du mer herre over ditt eget liv og det er jo det man blir påvirket av, man føler at man får mer glede og spenning ut av livet. (2)

En kan her se hvordan tid og tidsbruk brukes for å markere en grense mellom det å leve som rom i forhold til ikke-rom, og hvordan det å leve som rom innebærer å være annerledes enn ikke-rom. Informanten uttrykker at han ikke har noen interesse av å leve etter storsamfunnets konstruksjon av tid. Ser en mer spesifikt på forholdet mellom tidsbruk i skolen og hjemmets strukturering av tid, er det klart at tiden på skolen for alle barn er annerledes en resten av dagen på forskjellige måter. Skoledagen har faste tidsrammer som strukturerer dagen, og gjennom faste tidsrammer sosialiseres barna inn i samfunnet. Lidén (2005) påpeker at venners og foreldres tidsbruk virker avgjørende inn på handlingsvalg og forventninger til tidsbruk. Foreldres tidsbruk defineres i høy grad av deres deltakelse (eller mangel på deltakelse) i arbeidslivet. Far i familie 1 og mor i familie 2 har ikke lønnsarbeid. Mor i familie 2 aktualiserer hvordan foreldrenes arbeidsledighet har betydning for barna:

Barna lever jo med oss i voksenlivet. Om vi er arbeidsledige, hvis vi tar det som eksempel, da er vi våkne litt lenger og da sover vi også litt lenger neste dag. Og om barnet er våken til klokken 2-3 om natten så finnes det ingen mamma, eller morsinstinkt som, jeg vekker ikke mitt barn fordi han skal gå til skolen klokken syv på morgenen og det er ti minusgrader ute. Det gjør man ikke. (1)

Informanten setter de voksnes arbeidssituasjon i sammenheng med barnas døgnrytme. Jeg har tidligere vært inn på denne tematikken, i kapittel 5.4, om barnets beste. Da belyste jeg hvordan døgnrytme henger sammen med kulturelt betingede verdier som gjestfrihet, noe som vanskeligjør faste rutiner som å få barna i seng på samme tidspunkt hver kveld. Denne tidsrytmen kommer i konflikt med skolens stramme skjemaer med faste tidspunkt for

skolestart, friminutter og skoleslutt. Ulike prioriteringer når det gjelder tidsbruk kan derfor ses som et eksempel på en kilde til konflikt mellom skolen og hjemmet.

6.4.8 Oppsummering kapittel 6.4

Intervjuet med familie 1 og 2 viser at familiene har andre bekymringer knyttet til utdanningssituasjonen enn det myndighetene har. Fravær, tilpasset opplæring eller språkopplæring nevnes ikke av familiene som temaer de er særskilt opptatt av. Det handler i større grad om bekymringer knyttet til diskriminering og om å bli møtt med forståelse for spesifikke problemer familiene opplever. Når barnets og foreldrenes trygghet ikke er ivaretatt, er det nærliggende å tro at skolegang ikke kommer i første rekke.

Familie 1 uttrykker at de har ofte kontakt med skolen, men at kontakten ofte er knyttet til negative hendelser på skolen. Negativ respons fra skolens side kan henge sammen med en kulturspesifikk oppdragelse, og kan betraktes som en kilde til konflikt, ved at barna i familie 1 ikke nødvendig oppdras til å forholde seg til skolens lærere som autoritetspersoner. Det er nærliggende å tro at denne typen kontakt ikke styrker tilliten mellom skolen og hjemmet. En av familiene gir uttrykk for at de prøver å tilpasse seg skolen, men at de ikke møter noen forståelse fra skolens side når det gjelder usikkerheten de opplever i forbindelse med en truende situasjon i miljøet. Jeg har reist spørsmålet om fleksibilitet fra skolens side på visse områder kan skape mer tillit mellom skole og hjem og øke elevenes oppmøte på skolen.

Familie 1 og 2 forteller at de ønsker utdanning for sine barn, noe som peker i retning av et interessefellesskap mellom skolen og hjemmene. En utfordring synes imidlertid å være manglende referanser til skolens innhold. Barna kjenner seg ikke igjen i skolens språk eller skolens innhold. Noen momenter kan peke i retning av at familie 1 og til en viss grad familie 2, søker å skjerme sosialiseringen til sine barn. Det eksisterer egne fritidstilbud spesielt tilrettelagt for rom, og mange rombarn deltar ikke på majoritetssamfunnet fritidsaktiviteter eller skolefritidsordning.

Intervjuene kan peke i retning av at elevene i mindre grad har fravær på grunn av reising. Noen barrierer er med dette muligens fjernet, men det gjenstår like fullt en rekke utfordringer, og informantene viser en forståelse av at det fortsatt er avstand mellom romfamiliene og deres kultur og skolen som institusjon. De syv temaene jeg har diskutert viser at det eksisterer noen interesse- og verdikonflikter mellom hjemmene og skolen. Det kommer blant annet fram at tid

og tidsbruk er en kilde til fravær og dermed en kilde til konflikt. Jeg har i kapittelet også påpekt noen momenter som kan være av betydning for romelevers sosialisering når det gjelder skolen som sosialiseringsarena, blant annet mobbing og hyppige skolebytter. Mindre tilknytning til skolen, mindre motivasjon for opplæring, og etter hvert mindre kontakt med jevnaldrende, er potensielle resultater av de hyppige skolebyttene. Samtidig viser en informant fortelling om hans lærer viktigheten den enkelte lærer har når det gjelder rombarns sosialisering.

6.5 Oppsummering kapittel 6

Etter at *Handlingsplan for å bedre levekårene til rom i Oslo* har vært i virke i fem år, anses hovedpremisset når det gjelder utdanning for rombarn å være lite vellykket. Dette kan henge sammen med at utdanningssystemet oppleves av mange som assimilerende.

Fraværet til romelever er et tilbakevendende problemområde som tas opp av alle informantene. Noe av fraværet kan synes å henge sammen med en kulturspesifikk barneoppdragelse som rom praktiserer. Rombarn styres gjennom oppgaver i hjemmet, men det kan synes som at det stilles få krav til barna om å gå på skolen. Jeg har reist spørsmålet om det er akseptabelt at oppdragelse fører til at barns rett til utdanning forhindres. Både av de som jobber med rom og av rominformantene selv påpekes det at reising ikke lenger er like aktuelt i dag. Reising er ikke nødvendigvis hovedutfordringen når det gjelder fravær for romelever, men det synes fortsatt å være utfordringer knyttet til reising. Reiseperioden kan ses på som den perioden hvor rom lærer å være sigøynere. Det som av myndighetene og i skolesystemet regnes som ugyldig fravær, blir av mange rom sett på som selve kjernen i det å være sigøynere. Ved å definere reising som "sigøynernes skole" gjøres utdanning uinteressant og reproducerer roms utenforskap.

Osloskolene har tydelige retningslinjer å forholde seg til når det gjelder elevers ugyldige fravær. Mens *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* legger opp til at opplæring kan forstås på ulike måter, gjøres det gjennom Oslo kommunes føringer klart at opplæring forutsetter oppmøte på skolen, noe som medfører at elever som ikke møter på skolen vil få ugyldig fravær. Politikken kjennetegnes på dette området av en liberalistisk tankegang. Alle elever har like rettigheter og plikter. Således har jeg pekt på at Oslo kommune tydeliggjør at de skolene som måtte ønske å tilpasse opplæringen til reiseperioder, vil ha mindre mulighet til å gjøre

det, samtidig som at det stilles krav til foreldre om å sørge for barnas skolegang. I praktisk forstand legges det ikke opp til at rom møter aksept for den ulikhet de representerer, verken på gruppenivå eller individuelt nivå.

Oslo kommune anser at de har få muligheter til å iverksette sanksjoner for elever som har ugyldig fravær. Blant annet mister barn skoleplassen sin etter en gitt periode, men alle barn har rett til utdanning og vil derfor kunne gå på en annen skole. Jeg har imidlertid hevdet at en utskrivning fra skolen med stor sannsynlighet kan få store konsekvenser for enkeltelever som returnerer etter reiser, siden eleven risikerer å ikke ha noen tilhørighet til skolen når de returnerer til lokalsamfunnet. Jeg vil hevde at en slags oppgitthet og frustrasjon over at myndighetene og rom ikke makter å enes eller finne løsninger som fungerer, kommer til uttrykk i intervjuene med Oslo kommune. Individuelle rettigheter legges til grunn når det gjelder håndtering av fravær. Samtidig er det interessant at de som jobber med rom og med politikken overfor gruppen påpeker at det er et behov for å skille mellom fravær knyttet til kultur og annet fravær. Et slikt ønske kan peke i retning av at gruppebaserte tiltak anses som nødvendige på noen områder når det gjelder utdanning. Samtidig framgår det av diskusjonen i kapittel 6 at det ikke er lett å definere hvor grensen mellom fravær grunnet kultur og fravær av andre årsaker går. Forsøk på en slik definering kan få konsekvenser i den praktiske gjennomføring. På den ene siden kan en definisjon av hva som regnes som kulturelt betinget fravær ses som et uttrykk for anerkjennelse av kulturell særegenhet. På den andre siden står man ved å definere kulturelle særtrekk også i fare for å ”fryse”, eller essensialisere det kulturelle uttrykket, ved å gjøre det til en statisk del av kulturen til noen grupper.

Norske myndigheter synes å legge seg på en linje som bygger på individuelle rettigheter. Fordelingen av midler fra Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet til Oslo kommune for 2013 kan imidlertid tjene som et eksempel på at myndighetene fører en form for positiv forskjellsbehandling når det gjelder rombarn. En slik politikk er i tråd med prinsippet om resultatlikhet, kjennetegnet av at ulike midler må til for å skape likhet. Kjernen når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om å sette inn innsats innenfor det ordinære tilbudet. Om det settes inn nok innsats og midler her, er det da nødvendig med ytterligere særtiltak på gruppenivå? Tilpasset opplæring er imidlertid et prinsipp som er vanskelig å gjennomføre i praksis. Rombarn møter i skolen med en variasjon av utfordringer. I sammenheng med dette uttrykker den ambulierende romlosen at elevene har lite læringsutbytte når det gjelder innholdet i opplæringen. Fokuset legges ikke å tilpasse skolens

innhold til elevenes bakgrunn, men på at elevene skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Også når det gjelder tilpasning av opplæring til elevene og innholdet i opplæringen diskuteres, synes fravær å gjøre seg gjeldende som problematikk. At mange elever med rombakgrunn har et sporadisk oppmøte på skolen, underminerer med stor sannsynlighet elevenes muligheter for faglig utvikling.

En form for mistillit synes å prege mye av kommunikasjon mellom rom og velferdsinstitusjoner, dette kommer til syne både når gjelder personer som arbeider med rom, og fra roms erfaringer. Rom synes å ha kunnskap om systemene som omgir dem, og bruker denne kunnskapen til sin fordel. Jeg har blant annet knyttet denne kunnskapen til hvordan mange familier med rombakgrunn forholder seg til skolesystemet. Det kan synes som at skolene og romforeldre har ulike forventninger til rombarnas skolegang. Mens skoler søker å stille krav til og på ulike måter ansvarliggjør foreldrene, forstås dette ofte som "kjef". Disse skolene unngås ved at de velges vekk. En slik måte å forholde seg til skolesystemet på kan tolkes som at mange rom har egne strategier for å unngå kontakt med skolen. Ved å bytte skole unndrar man seg storsamfunnets kontroll.

7. Konkluderende betraktninger

Spørsmålene jeg har søkt å svare på i denne avhandlingen handler både om hvordan norske myndigheter forholder seg til utdanning for rom, hvordan politikken oppleves av personer som arbeider med rom, og om hvordan rom forholder seg til utdanningssituasjonen. Jeg vil i dette kapittelet søke å krystallisere noen sammenhenger mellom de to analysekapitlene, og se de tre spørsmålene jeg stilte innledningsvis, i sammenheng.

For å svare på hvordan norske myndigheter forstår sitt ansvar når det gjelder grunnutdanning for norske rombarn fra 1999 til i dag, var det innledningsvis sentralt å klargjøre hvilke forpliktelser myndighetene har gjennom ratifisering av *Rammekonvensjonen*. Et av funnene i min avhandling er at rettighetene som angis i *Rammekonvensjonen* først og fremst er formulert ut fra liberalistisk tenkning om rettigheter, hvor individets rettigheter og frihet vektlegges. Det åpnes for at stater som ønsker det kan føre en politikk som bygger på prinsipper i tråd med liberal multikulturalistisk tenkning. Et eksempel på dette er at *Rammekonvensjonen* forplikter statene til å anerkjenne at personer fra nasjonale minoriteter har rett til å opprette og drive egne utdanningsinstitusjoner, men at statene ikke forpliktes til å tilby slike institusjoner til grupper med nasjonal minoritetsstatus.

Jeg har funnet at politikken som beskrives i *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* også baseres på en liberalistisk tankegang og at de nasjonale minoritetenes behov så langt det er mulig skal innpasses innenfor de allerede eksisterende ordningene. Således viderefører *Stortingsmeldingen* likhetstankegangen som har vært et kjennetegn ved norske myndigheters politikk. Den samme tendensen kommer klart uttrykk i det tredje dokumentet jeg undersøkt i denne avhandlingen, som til dels svarer på min andre spørsmål: hvordan har myndighetene fulgt opp sine forpliktelser når det gjelder grunnutdanning for norske rombarn? De valg som er tatt i *Handlingsplanen* begrunnes i Opplæringsloven, som legger til grunn individuelle og like rettigheter. Når man ser disse tre dokumentene i sammenheng, er den dominerende oppfatningen at norske myndigheter ikke anser å ha ansvar for å legge opp til gruppebaserte tiltak for rom på utdanningsområdet. En slik politikk betyr at rombarn har like rettigheter som andre barn. Spørsmålet er om de har like muligheter, slik *Rammekonvensjonen* forplikter myndighetene til å sørge for.

Et sentralt prinsipp i *Rammekonvensjonen* er at nasjonale minoriteter skal kunne opprettholde og utvikle sin kultur og sine tradisjoner. I forhold til dette prinsippet har jeg vist at det oppstår

dilemmaer, særlig når det gjelder familier som har reising som en del av livsstilen. *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* identifiserer reising som en del av roms livsstil. Dette kan ses på som en form for anerkjennelse av roms særegne tradisjoner. Fordi det er vanskelig å kombinere en seminomadisk livsstil med opplæring i skolen, antyder *Stortingsmeldingen* at gruppebaserte tiltak kan være aktuelt for å oppfylle *Rammekonvensjonens* forpliktelser. *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* åpner her også for at opplæringen kan tolkes alternativt. Dette innebærer at opplæring ikke nødvendigvis forstås som skolegang, men at reiseperioder anses som en del av elevens skoletid, og at elevene får opplæring via IKT-baserte systemer mens de er på reise. Jeg har også argumentert for at det kan være noen fallgruver ved en politikk som identifiserer gruppers særegenhet, fordi en slik politikk underbygger en forestilling om at en seminomadisk livsstil er en fast og uforanderlig del av roms kultur. Her er vi ved kjernen av kritikken som har rammet multikulturalistisk tenkning, og det viser samtidig hvor vanskelig det er for myndighetene å utvikle særrettigheter på et grunnlag de selv ikke skal definere.

Et annet spørsmål er om politikken knyttet til alternative undervisningsformer i reiseperioder har blitt fulgt opp i praksis. Når det gjelder *Stortingsmeldingens* forslag om særtiltak, følger ikke *Handlingsplanen* opp. Det kan hevdes at *Handlingsplanen* i liten grad har tatt hensyn til *Rammekonvensjonens* bestemmelser, eller roms tradisjon for reising. Slik det framstilles i *Handlingsplanen*, hører reising, som en del av roms kultur, til privatsfæren. Dette kan begrunnes ut fra *Handlingsplanens* forståelse av utdanning som rettighet. *Handlingsplanen* impliserer at det stilles samme krav til rombarn som til andre barn. Likhetsanken medfører at forskjeller må elimineres, og rom må tilpasse seg de overordnede normene innenfor samfunnet for å nyttiggjøre seg av mulighetene til utdanning. Jeg vil således hevde at *Handlingsplanen* kan peke i retning av en assimileringstankegang. Et interessant aspekt her er imidlertid at rominformantene ikke praktiserer en reisende livsstil. Begge familiene er bofaste og hadde et uttalt ønske om at barna skulle få utdanning. Like fullt har noen familier fortsatt reising som en del av livsformen. Utdanning i forbindelse med reising er uinteressant, det er på reise de lærer å være sigøynere. Opplæring i skolens innhold blir dermed ikke interessant mens elevene er på reise. Samtidig har rom status som nasjonal minoritet, og dermed må opplæring omfatte noe mer enn det å lære og være sigøynere.

At rominformantene eksplisitt uttrykker at de ønsker utdanning for sine barn, kan virke noe paradoksalt når man ser nærmere på konflikter som oppstår mellom skolen og hjemmet.

Fravær fra skolen og et sporadisk oppmøte har vært et tilbakevendende tema i min avhandling. Jeg har pekt på at fravær og negative reaksjoner fra skolen kan henge sammen med en kulturspesifikk oppdragelse og at hjemmet og skolen har ulike verdier når det gjelder tid og tidsbruk. Grunnleggende verdier som gjestfrihet og samhold i og mellom familier kan komme i konflikt med skolens tidsrammer, fordi det innebærer at mange rombarn ikke følger storsamfunnet tidsrytme. Dessuten har spørsmålet om hvorvidt foreldrenes tradisjoner skal være avgjørende for barnets muligheter til utdanning, vært interessant. Jeg har diskutert hvordan myndighetene ser sitt ansvar i forhold til dette spørsmålet. Her er det relevant å trekke fram *plikten* til opplæring som Opplæringsloven fastslår. Norske myndigheter uttrykker gjennom intervjuer en frustrasjon over at man i liten grad har sanksjoner som fungerer når romforeldre ikke følger opp plikten til opplæring. Nasjonal lovgivning skal prioriteres over internasjonalt rammeverk når det er konflikt mellom de to. Rominformantene opplever at skolen forholder seg til det norske lovverket. Rominformantene møter derfor lite forståelse for de behov de har, eller de avvik de representerer. ”Sånn er regelen”, kommenterer en far om skolens svar på familiens forespørsel om hjelp. I og med at alle skal behandles likt, åpnes det ikke for fleksibilitet for familiens behov. Ut fra rominformantenes fortellinger har jeg antydnet at skolen med fordel kan være mer fleksible på noen områder. Kanskje kan det bidra til å bygge tillit mellom skolen og hjemmet og i en forlengelse av det at flere rombarn møter på skolen.

Utover tiltaket knyttet til reising, baserer *Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001)* politikken på allerede foreliggende ordninger når det gjelder å gjøre skolegang lettere tilgjengelig for romgruppen. Det vises til prinsippet om tilpasset opplæring og språkopplæring. Således innfører ikke *Stortingsmeldingen* en ny politisk satsning for å sikre romelever like muligheter til utdanning. Det gjør heller ikke *Handlingsplanen* i praksis. *Handlingsplanen* slår fast at det er overnevnte prinsippene som gjelder. Ut fra min diskusjon om tilpasset opplæring er det klart at prinsippet kan forstås på ulike måter. Tenker man tilpasset opplæring som fordeling av ressurser, ser man at *Stortingsmeldingen* vektlegger en annen politikk enn den som kommer til uttrykk i praksis i dag. *Stortingsmeldingen* legger opp til en likhetsideologi som bygger på ressurslikhet. I dag får skoler med romelever tildelt ekstra midler. Denne tankegangen kan betegnes som resultatlikhet, og er interessant fordi det legges til grunn at ulik behandling er lik like muligheter. Her vikes det fra likhetsideologien i praktisk forstand, noe som kan vurderes som at myndighetene erkjenner at romgruppen har kollektive behov. Samtidig har mine informanter beskrevet variasjonen av problemer og kunnskaper elever med

rombakgrunn møter i skolen med. Det viser at det ikke handler om å tilpasse opplæringen til kollektive behov, men at det er viktig at skolen møter den enkelte elev og tilpasser opplæringen deretter. Mine funn kan også peke i retning av at prinsippet om tilpasset opplæring er vanskelig å realisere. Informantene som jobber med rom peker på at romelever har lite læringsutbytte av skolegang og at det sporadiske oppmøtet vanskeliggjør tilpasning av opplæringen. I praksis synes tilpasset opplæring å bety opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Hvordan skolene tilpasser opplæringen til elevenes bakgrunn, synliggjøres i liten grad. Ut fra mitt materiale vil jeg stille spørsmål ved om tilpasset opplæring er tilstrekkelig for å oppfylle forpliktelsen til å sikre like muligheter til utdanning.

Mens jeg i kapittel 5 antydte at mange rom synes å mangle en forståelse for systemene som omgir dem, og at det dermed blir vanskelig å nyttiggjøre de rettighetene de har, kan funnene i kapittel 6 peke på at rom kjenner systemene, og bruker denne kunnskapen til sin fordel. Strategier for å unngå samfunnets kontroll synes å gjøres aktuelle i dag. Når det gjelder skole synes rom å bruke kunnskapen til å kontrollere storsamfunnets påvirkning. Dette kommer til uttrykk ved at mange gjør hyppige bytter mellom skoler, og at det er skolene som *ikke* prioriterer romelever som foretrekkes. Jeg har argumentert for at en slik praksis fremhever at interessen for utdanning ikke er sterk blant rom.

Spørsmålene jeg har søkt å svare på i denne avhandlingen, kan i stor grad relateres til om rettighetene som nedfelles i *Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter* er formelle eller reelle. Når det gjelder språk, forplikter *Rammekonvensjonen* statene til å anerkjenne at minoritetene har rett til å lære sitt minoritetsspråk. Jeg har pekt på at romanés ikke eksisterer som egen kategori i Utdanningsetatens systemer, noe som kan tyde på en manglende anerkjennelse av minoritetsspråket. Videre har jeg satt spørsmålsteget ved om en anerkjennelse av rettigheter er tilstrekkelig for en gruppe som i så stor grad lever på siden av samfunnet. At romelever har et fravær fra skolen på mellom 60 og 70 prosent i årene mellom 2011-2013 peker i retning av at *Rammekonvensjonens* bestemmelse om å sikre like muligheter for tilgang til utdanning ikke realiseres.

7.1 Etterord

Avslutningsvis vil jeg nevne at Interkulturelt museum i september 2014 åpnet en utstilling med navnet *Norvegiska romá - norske sigøynere. Ett folk - mange stemmer*. Utstillingen viser bruddstykker fra norske roms historie, kultur, tradisjon og liv i dagens Norge gjennom film, fotografi, intervjuer, avisutklipp, tekst, gjenstander og andre kilder (Oslo bymuseum, 2014). Statsminister Erna Solberg var tilstede på åpningen av utstillingen, og ble i den sammenheng oppfordret til å komme med en unnskyldning til norske rom for den behandlingen de ble utsatt for under andre verdenskrig. Solberg beklaget ikke, men det har i media blitt spekulert i om regjeringen vil komme med en unnskyldning når Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter om kort tid gir ut en utredning om behandlingen av norske rom under andre verdenskrig. Kanskje kan en beklagelse øke tilliten mellom norske rom og norske myndigheter, og bidra til et framtidig samarbeid om å sikre at barnas beste blir ivaretatt.

Litteraturliste

- Bangstad, S. (2011). *Multikulturalismen og dens kritikere*. I Bø Puntervold, B. (red). *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser. Artikler om norsk minoritetspolitikk*. (s. 21-45). Oslo: Abstrakt Forlag
- Barnes, C. (2001). *Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter. Veiledning for NGOer*. Oslo: Antirasistisk senter.
- Barth, F. (1998). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Barry, B. (2001). *Culture and equality: an egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge: Polity.
- Bay, T. (2002). *Før det er for sent, Sigøynernes livsbetingelser i Norge*. (Hovedfagsrapport) Oslo: Høgskolen i Oslo
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnets beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bielenberg, T.J. (2012). *Roma/Sigøynere: i dag, i går, i morgen*. Oslo: Marxist forlag.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford, Oxford University Press.
- Dale, E. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Døving, C.A. (2009). *Integrering. Teori og Empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Eidheim, H. (1971). *Aspects of the Lappish minority situation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebrigtsen, A. (1992). Om stigma og sigøynere i Norge. I Long Litt Woon (red.) *Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge*. (s. 67-87) Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebrigtsen, A. (2007). *Exploring Gypsiness: power, exchange and interdependence in a Transylvanian village*. New York: Berghahn Books.
- Engebrigtsen, A. (2012). *Tiggerbander og kriminelle bakmenn eller fattige EU-borgere? Myter og realiteter om utenlandske tiggere i Oslo*. Rapport nr. 12, 2012. Oslo: NOVA.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T.H. (1996). Multiculturalism, Individualism and Human rights: Romanticism: The Enlightenment and Lesson from Mauritius. I Wilson, R. (red.) *Human rights, Culture and Context, Anthropological Perspectives*. (s. 17-47). London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

- Eriksen, T.H. (2007). *Mangfold versus forskjellighet*. I Fuglerud, Ø. og Eriksen, T.H. (red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. (s. 111-130). Oslo, Pax Forlag.
- Eriksen, T.H. og Sajjad, T.A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglevik, A. (2014). *Norske myndigheters skoletilbud til norske rombarn (1973-1992)*. (Masteravhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Gjerde, L. (1996). Rom i Norge og deres barns skolegang. I heftet *Om sigøyerne i Oslo. "Rom-prosjektet"*. Tilpasset undervisning for sigøyerbarn i samarbeid med deres foreldre". Oslo: Nedre Bekkelaget skole.
- Goffmann, E. (2011) *Stigma. Den avvikandes roll og identitet*. Stockholm: Norstedt.
- Gressgård, R. (2007). 'Det beste fra to kulturer': Frihet og fellesskap. I Fuglerud, Ø. og Eriksen, T.H. (red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. (s. 80-110). Oslo, Pax Forlag.
- Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gule, L. (2008). *Profesjon og flerkulturalitet*. I Molander, A. og Terum, L.I. *Profesjonsstudier*. (s. 233-250). Oslo: Universitetsforlaget
- Hanisch, T. (1976). *Om sigøynerspørsmålet: en undersøkelse av bakgrunnen for sosial konfrontasjon*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M.S. (red.) *I forskningens lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen*. (s. 231-252) Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Holthe, V.G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofman, S. (2010). *Hensyn til kultur – til barnets beste?* Kvinnerettslig skriftserie nr. 84. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.jus.uio.no/ior/forskning/omrader/kvinnerett/publikasjoner/skriftserien/dokumenter/84-sanne-hofman.pdf>
- Høstmælingen, N. (2012). *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, G. (2010). *Elevers verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E.S. og Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*. Vol 3, nr. 1, art. 13. Hentet fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Johansen, J.O. (1989). *Sigøynernes holocaust*. Oslo: Cappelen
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelstadli, K. (2010). Fra innvandrere til minoriteter. I Moen, B.B. og Lund, A.B. (red.) *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kongsvik, H.O. (1996). Sigøyerne – en minoritet i storsamfunnet Norge – utdanning for sigøyerne. Comenius-prosjekt: Om sigøyerne i Oslo. ”Rom-prosjektet”. *Tilpasset undervisning for sigøyerbarn i samarbeid med deres foreldre*. Oslo: Nedre Bekkelaget skole
- Kongsvik, H.O. (udatert, mest sannsynlig 1999). *Rom-prosjektet Nedre Bekkelaget Skole, ”Tilpasset undervisning for sigøyerbarn i Oslo i samarbeid med deres foreldre”*. Oppsummerende rapport. Oslo: Nedre Bekkelaget skole
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1997). *States, nations and cultures*. Amsterdam: Van Gorcum.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford University Press
- Larsen, A.M., Moen, K., Gustavsen, A., Lund, A.B., Moen, B.B (2009). *Taterfolket fra barn til voksen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole, Taternes landsforening og Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Lidén, H. (1990). *Vokse opp som sigøyer. Sosialisering i en etnisk minoritetsgruppe i Norge*. (Magistergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. I Lien, M. E., Lidén, H., Vike, H. *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (s. 68-109) Oslo: Universitetsforlaget

- Lidén, H. (2005). *Barn og unge fra nasjonale minoriteter. En nordisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Hentet fra <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2005/2005-007>
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lidén, H. og Engebrigtsen, A. (2010a). De norske rom – og deres historie. I Moen, B.B. og Lund, A.B. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. (s. 87-96) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lidén, H. og Engebrigtsen, A. (2010b). Å finne sin plass som minoritet – Rombefolkningen i Norge i dag. I Moen og Lund. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. (s. 199-211). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lidén, H. og Engebrigtsen, A. (2011). Norske rom. *Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter*. Hentet 13. mars 2014 fra <http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/norske-rom/norske-rom->
- Lile, H.K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettsosnologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Lillejord, S. og Tolo, A. Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2006 (nr. 02). (Side 120-132) Hentet fra www.idunn.no
- Lundberg, M. (1998). Working paper 1998:6: *Survey of Instruments which contain or affect the Rights of Members of Minorities*. Universitetet i Oslo, Institutt for menneskerettigheter
- Lundby, M-J. (2013). *Inkludering av romelever i skolen. En kvalitativ analyse om inkludering av romelever i skolen med fokus på kulturforståelse og systemperspektiv*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Midtbøen, A.H., Orupabo, J., Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Rapport 2014: 10. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Minken, A. (2009). *Tatere i Norden før 1850. Sosio-økonomiske og etniske fortolkningsmodeller*. Doktorgradsavhandling. Tromsø, Universitetet i Tromsø
- Moen, B.B. og Lund, A.B. (2009). Taterne og skolen – hva må til for å bedre taternes skolesituasjon? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2013, Vol. 97 (04-05), s. 259-268.

- Moen, B.B. og Lund, A.B. (2010). Innledning. I Moen, B.B og Lund, A.B. (red.) *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (2002). *Undervisning av de norske sigøynere 1971-2002*. Oslo: Skoleadministrasjonen.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, Humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Niemi, E. (2005). Nasjonale minoriteter – en oppfinnelse? Om Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter og Norge. I Alhaug, G., Mørck, E. og Pedersen, A-K. (red). *Mot rikare mål å trå. Festskrift til Tove Bull*. (s. 170-189). Oslo: Novus.
- Niemi, E. (2007). *Fiendebilder og norsk minoritetspolitikk: et historisk perspektiv*. I Raaen, P.S. og Verdal, O.S., *Fiendebilder*. (s. 37-58) Verdal: Stiklestad nasjonale kultursenter.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordby, M-J. (2013). *Inkludering av romelever i skolen*. (Masteravhandling.) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Okely, J. (1983). *The traveller-gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olgac, C.R. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot til möjlighet*. (Doktoravhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Persson, J. M. (2014) *Rom for forskjell? Barnevernarbeideres forståelser, vurderinger og handlinger i arbeid med norske romer*. (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (red.) *Frihetens kår – en bedre skole*. (s. 128–143) Oslo: Liberalt forskningsinstitutt.
- Pihl, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge – utsyn. I Moen, B.B. og Lund, A.B. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. (fra s. 251-262) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. London: Sage.
- Rosvoll M., Bielenberg, N. (2012). *Antisiganisme, stereotypier og diskriminering av rom*. HL-senterets temahefte nr. 14. Oslo: Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter

- Scott, J. (1990). *A matter of record*. Cambridge: Polity Press.
- Simonsen-utredningen (2011). *Utredningen om forholdet mellom nasjonal og internasjonal rett på opplæringsområdet for romfolket*. Oslo: Simonsen law.
- Språkrådet. (udatert). *Sensitive ord*. Hentet 30. mai 2014 fra http://www.sprakradet.no/Sprakhjelp/Raad/Sensitive_ord/
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I Gutmann, A. (red.) *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tolo, A. (2014). *Utforming av utdanningpolitikk på det flerkulturelle området*. I Westrheim, K. og Tolo, A. *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i flerkulturelle Norge*. (s. 96-118) Bergen: Fagbokforlaget
- Vike, H., Lien, M.E., Lidén, H. (2001). Likhetens virkeligheter. I Vike, H. (red.) *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vonen, A.M. (2013, 12. november). Kronikk: når orda røper verdiane våre. *Språkrådet*. Hentet 15. juni 2014 fra: <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Aktuelt/Nar-orda-roper-verdiane-vare/>

Kilder

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Handlingplan for å bedre levekårene for rom i Oslo*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/SAMI/Handlingsplan_2009_rom_osl_o.pdf
- Arneberg, H. (2014, 20. juni). Syv år for drapsforsøk på Karoli. *Aftenposten*, del 1, side 7.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet (2019, 7. april). Brev til Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. Oslo: Barneombudet. Hentet 1. august 2014 fra <http://www.nrk.no/contentfile/file/1.8032173!Ombud-handlpl.pdf>
- Barnetrygdloven. (2003). *Lov om barnetrygd (barnetrygdloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-03-08-4?q=barnetrygd>

- Europarådet. (1995). *Frame convention for the protection of National Minorities and Explanatory Report*. Strasbourg: Europarådet.
- Europarådet. (2012, mai). *Factsheet, Protection of National Minorities*. Council og Europe.
Hentet 12. august 2014 fra
http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/6_Resources/PDF_NatMin_FactSheet_final_2012_en.pdf
- Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. (2013, 19. mars). *Søknad om tilskuddsmidler for 2013 – Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo*. Brev til Oslo kommune, byrådsavdeling for kunnskap og utdanning. Upublisert materiale. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet.
- Foss, A.B., Jonassen, A. (2008, 11. april). -Sigøynerpolitikken helt feilslått. *Aftenposten Nyheter*, del 1, s. 4
- Gaare, G.K. (2014, 10. januar). Flykter fra trusler i Oslo. *Morgenbladet*, del 1, side 4-5.
- Grunnskolen informasjonssystem (2013-2014). *E. Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige minoriteter*. Hentet 14. September 2014 fra
<https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>
- Konvensjon om sivile og politiske rettigheter. (1966). *FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter av 16. desember 1966*. Hentet fra
<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (udatert). *Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter* (norsk oversettelse). Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/stprp/19971998/stprp-nr-80-1997-98-/10.html?id=202023>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2001) *Norges første periodiske rapport til Europarådet om gjennomføring av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter*. Hentet fra
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale_minoriteter/midtpalte/rapport_eringer-pa-rammekonvensjonen.html?id=458136
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2010). *Norges tredje periodiske rapport til Europarådet om gjennomføring av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter*. Hentet fra
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale_minoriteter/midtpalte/rapport_eringer-pa-rammekonvensjonen.html?id=458136

- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2010, 4. februar). Proposisjonar og meldingar. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kmd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar.html?id=534>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014, sist oppdatert 6. juni). Fordeling av tilskudd til nasjonale minoritetetar. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale_minoriteter/midtspalte/fordeling-av-tilskudd-til-nasjonale-mino.html?id=516798
- Konvensjon om sivile og politiske rettigheter. *FNs konvensjon av 12. desember 1966 om sivile og politiske rettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>
- Læreplan for Kunnskapsløftet. (2006). Prinsipp for opplæringa. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipp_1k06.pdf
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov og styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- NOU 1995:12 (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/6.html?id=140258>
- NRK, P2 (2013, 12. januar). *En sigøynermammas reise*. [radiodokumentar]. Oslo: NRK P2 Radiodokumentarer.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo bymuseum. (udatert). *Norvegiska romá – norske sigøynere*. Hentet 10. november 2014 fra <http://www.oslomuseum.no/interkulturelt-museum/interkulturelt-museum-utstillinger/norvegiska-roma-norske-sigoynere>
- Oslo kommune. (udatert, trolig 2014). *Sluttrappport romlosen på Sinsen skolen*. Upublisert materiale. Oslo: Utdanningsetaten
- Oslo kommune. (2005). *Rundskriv 7/2005. Behandling av ugyldig fravær i grunnskolen i Oslo*. Oslo: Utdanningsetaten. Hentet fra [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Dokumenter/rundskriv/Rund_ugyldig.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Dokumenter/rundskriv/Rund_ugyldig.pdf)

- Oslo kommune. (2011, 21. september). *Forslag i tilknytning til tiltak 10 i "Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo"*. Notat til barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet. Oslo: Byrådsavdeling for kultur og utdanning.
- Oslo kommune. (2012). *Romtiltaket: Rapport 2012*. Hentet 1. november 2014 fra http://www.skullerud.oslovo.no/filarkiv/images/Rapport_Romtiltaket_2012.pdf
- Oslo kommune. (2014). *Rundskriv 11/2014. Oslostandard for behandling av søknader om permisjon fra grunnskoleopplæringen*. Oslo: Utdanningsetaten. Hentet fra [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UD E\)/Internett%20\(UDE\)/EFP/Dokumenter/Oslostandard%20for%20behandling%20av%20permisjonss%C3%B8knader.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UD E)/Internett%20(UDE)/EFP/Dokumenter/Oslostandard%20for%20behandling%20av%20permisjonss%C3%B8knader.pdf)
- Oslo kommune (2014). *Opplæring for elever frå språklige minoriteter*. Hentet 13. september 2014 fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/grunnskole/minoritetspraklige-elever/?_ga=1.118862153.1390918976.1397118086
- Regjeringen. (2013, 4. desember). Norske regjeringer siden 1945. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer.html?id=438715
- Regjeringen. (2014, 22. mai). Norske departementer siden 1945. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/statsradet-siden-1945.html?id=438700#1990-
- Romtiltaket. (udatert). *Om romer*. Hentet 6. desember 2013 fra http://romtiltaket.no/?page_id=23
- Skogstrøm, L. (2013, 6. april): Frykter angrep, tør ikke sende barna på skolen. *Aftenposten morgen*, del 1, s. 6-7.
- Skirbekk, G. (2014, 27. juli). Niqab og davidsstjerne. *Aftenposten morgen*. Del 2, s. 10-11.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013). *Elevar i grunnskolen. Tabell: 03742: Elevar med morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring, etter morsmål (F)*. Hentet 4. september 2014 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=ElevMorsm&KortNavnWeb=utgrs&PLanguage=0&checked=true>
- Stortingsproposisjon nr. 80 (1997-1998). (1998). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/stprp/19971998/stprp-nr-80-1997-98-.html?id=202013>

- Stortingsmelding nr. 15 2000/2001. (2000). *Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Svenske offentlige utredninger. (2010). *SOU 2010:55 Romers rätt – en strategi för romer i Sverige*. Sverige (by?) Delegation för romska frågor. Hentet 1. september fra <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/00/25/baf09ba7.pdf>
- Sætre, S., Gaare, G.K. (2013, 20. desember). Kong Karoli. *Morgenbladet*, Side 8-15, del 1.
- Universitetet i Oslo. (2013, 6. februar). Arbeidsgruppe for romske barns rettigheter. Hentet 17. mars 2014 fra <http://www.jus.uio.no/ikrs/forskning/prosjekter/arbeidsgruppe-for-romske-barn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 25. august). *Informasjonsmateriell om nasjonale minoriteter*. Hentet fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Nasjonale-minoriteter/Informasjonsmateriell/>
- Vårt Land (ingen forfatter). (2014, 14. september). *Solberg sa ikke unnskyld*. Vårt Land. Hentet 10. november 2014 fra <http://www.vl.no/samfunn/solberg-sa-ikke-unnskyld-1.119720>

Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv

Informasjonsskriv om prosjektet ”Utdanningssituasjonen for rom som nasjonal minoritet”

Dette er et mastergradsprosjekt ved fakultet for lærerutdanning og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus, med fordypning i flerkulturell og internasjonal utdanning. Jeg, Kristine Bjørndal, skal samle inn datamateriale, og gjennom oppgaven min analysere og drøfte det innsamlede materialet. Oppgaven ferdigstilles etter planen 1. august 2014.

Oppgaven er et todelt kvalitativt studium. Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter var mitt utgangspunkt. En av konvensjonens artikler forplikter norske myndigheter til å legge til rette for at rom skal kunne opprettholde sitt språk, sin kultur og sin identitet. Jeg vil gjøre en analyse av hva prinsipper fra internasjonale konvensjoner sier om nasjonale minoriteter, når det gjelder utdanning, og hvordan norske myndigheter ser sitt ansvar. For det andre ønsker jeg å undersøke rombefolkningens opplevelse av utdanningssituasjonen siden anerkjennelse som nasjonal minoritet i 1999 og fram til i dag.

Mine foreløpige forskningsspørsmål lyder som følger:

Hvordan har norske myndigheter fulgt opp sine forpliktelser med hensyn til utdanning overfor norske rombarn?

- 1 Hva sier prinsipper fra internasjonale konvensjoner om nasjonale minoriteter, når det gjelder utdanning?
- 2 Hva forstår norske myndigheter som sitt ansvar?
- 3 Hvordan er skoletilbudet i praksis?
- 4 Hvordan er utdanningssituasjonen for romelever i dag?

Vedlegg 2: intervjuguider

Informantgruppe 1: rominformantene

Temaer og eksempel på spørsmål:

Bakgrunnsopplysninger:

- Hvem bor du sammen med?
- Hvilke språk snakker du?
- Har du gått på skole?

Kontinuitet i skolegangen/reising

- Pleier familien din å reise deler av året?
- Er barnet ditt ofte borte fra skolen?
- Hvis ja: Hvordan reagerer skolen hvis barna er borte?

Innhold i skolen: fag, aktiviteter, trivsel

- Hva tenker du er viktig barnet ditt lærer gjennom skolegang?
- Er det noe du mener ikke er så viktig på skolen?
- Er det noen fag du opplever at barnet ditt liker/ikke liker?
- Har du inntrykk av at barnet ditt trives på skolen?

Foreldrenes erfaringer fra egen skolegang

- Hvis du tenker tilbake på de årene du har gått på skole, kan du tenke deg en lærer du hadde som du likte godt?
- Kan du tenke deg en lærer du hadde som du ikke likte så godt?

Kommunikasjon mellom skolen og hjemmet

- Hvordan kommuniserer dere med skolen?
- Hvor godt føler du at du kjenner de ansatte på skolen til barnet ditt?
- Hva ønsker du at barnet ditt gjør når han/hun er voksen?

Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo

- Kjenner du til Handlingsplanen for å bedre levekårene til rom i Oslo?

Annet

- Er det noe annet du har lyst å fortelle, som jeg ikke har spurt deg om?

Informantgruppe 3: informanter med kjennskap til rom

Temaer og eksempel på spørsmål:

Handlingsplanen for å bedre levekårene for rom i Oslo

- Hvem tok initiativet til utvikling av Handlingsplanen?
- Hva var motivasjonen for å lage en Handlingsplan?
- Hvordan ble det gått fram i arbeidet med utarbeidelse av Handlingsplanen?
- Hvordan jobber dere med å følge Handlingsplanen?

Skolesituasjonen for rombarn

- Hva er de viktigste tiltakene i dag?
- Hva gjør du/dere i forhold til skolesituasjonen for rom?

Fravær

- Hvordan jobber dere for å minske fravær?
- Hvordan håndterer dere det når dere får beskjed fra skoler om romelever som er vekke over lengre tidsrom?

Kultur

- Har du inntrykk av at kulturen til rom ivaretas?

- Hvordan håndteres forpliktelser til at rom skal kunne opprettholde og utvikle sin kultur?

Tilpasset opplæring

- Hvordan sikres det at elevene får tilpasset opplæring på skolen?

Intervjuguide: den ambulerende romlosen

Temaer og eksempel på spørsmål:

Romlosens jobb

- Hva er dine hovedoppgaver?
- Hvor stor frihet har du?
- Underviser du romelever?
- Hvordan kommuniserer du med skolen og med aktuelle hjem?

Oppmøte på skolen

- Hvordan er romelevenenes oppmøte på skolen?
- Hvordan håndteres søknader om permisjon?
- Hva tenker du må til for at romelever skal fullføre skolegangen?

Reiseperioder

- Hva tenker du om kulturelle rettigheter, for eksempel til å reise?
- Hva er ditt inntrykk av skolens praksis knyttet til elevers reiseperioder?
- Har du inntrykk av at skolen og hjemmet har kommunikasjon ved reising?

Trivsel på skolen

- Erfarer du at romelevener opplever mobbing eller konflikter?

Skoleresultater og språk

- Hvordan klarer romelever seg faglig på skolen?
- Kan rombarn norsk når de begynner på skolen?
- Har språkferdigheter noen betydning i skolesammenheng?
- Eksisterer det språkopplæring for rombarn?

Tilpasset opplæring

- Hvordan jobber skolene med å tilpasse undervisningen til romelever?

Marit Storhaug

Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 02.10.2013

Vår ref: 35249 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35249

Skoletilbud til rom som nasjonal minoritet

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Marit Storhaug

Student

Kristine Bjørndal

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Bjørndal Dalsbergstien 6D 0170 OSLO

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35249

Formålet med prosjektet er å undersøke personer med rombakgrunn sin opplevelse av egen utdannings situasjon. Utvalget består av barn, ungdom, samt foresatte med rombakgrunn. Utvalget rekrutteres via Romtiltaket i Oslo kommune, og eventuelt via personer med tilknytning til miljøet, samt skoler og organisasjoner.

Personvernombudet finner revidert informasjonsskriv til utvalget mottatt 30.09.2013 tilfredsstillende utformet. Det vil bli gitt tilpasset muntlig informasjon til deltakerne etter behov jf. epostkorrespondanse med student 19.09.2013. Det innhentes samtykke fra foreldre/foresatte for deltakere som er under 18 år.

Det vil innhentes direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger i prosjektet, samt sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Personvernombudet gjør oppmerksom på utfordringer knyttet til forskning på grupper som tidvis kan være særlig utsatte eller sårbare, og viser til de hensyn NESH omtaler i forbindelse med forskning på bestemte etniske grupper:

<http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Etniske-grupper/>

Forventet prosjektslutt er 01.08.2014. Lydopptak og samtykkeerklæringer slettes. Datamaterialet anonymiseres ved at direkte personidentifiserende opplysninger (navn og telefonnummer) slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (bostedskommune, kjønn, alder, yrke, skole) fjernes, omskrives, eller kategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.