



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i Kulturmøte

Tatere og skolen

Studiepoeng (60)

Jan Sindre Andreassen

Desember 2013

**HØGSKULEN I VOLDA | BOKS 500 | 6101 VOLDA
WWW.HIVOLDA.NO | T:70 07 50 00 | F: 70 07 50 51**

Høgskolen i Volda

Historisk institutt

Emne: KUM 306 Masteroppgave i Kulturmøte

Tatere og skolen.

En studie av forholdet mellom tatere og skolen.

**Hva er taternes og skolens erfaringer med skolesituasjonen
for elever med taterbakgrunn?**

Av Jan Sindre Andreassen

Veileder: Arnljot Løseth

Medveileder: Randi Myklebust

Summary

The national minority “Travellers and school”, is the topic of my thesis. There has been research on the people since pioneer and social scientist Eilert Sundt first began to take an interest in them in the mid-1800s. Especially the last twenty years there has been an increase in the interest of national minorities in Norway, such as Travellers. In at least five centuries, these people have lived in Norway and attempts have been many to try to integrate the people. Such integration requires a determination of the integrated party to be integrated. And here are my findings equivocal. Travellers want to be regarded as "one hundred percent" Norwegian, yet they are clear that they are in many ways very different from "the others". The school is the arena in the egalitarian Norway, which is best suited to represent the integration process. It's still been seen as a paradox that Travellers "need" to undergo some kind of integration process after five hundred years in the country. It bears witness to a people who have a strong internal culture to stand out and preserve their traditions. A people who see themselves as different and to some degree strongly want to be. The society around will also perceive Travellers as different. It looks as if the theoretical knowledge is disregarded in favor of the practical teachings. Although the Travellers say they feel school is important, suggests the practice and their actions to the contrary. Absence rate is too high. Education is essential to have the opportunity to participate in society. Lacking of it is likely to exclude people from society. The parents say that they understand this, but still do not manage to motivate their children for schooling. Some parents express a clear distrust and fear of authorities. The school is also an authority. Individual experiences are transferred to the next generation and help to shape both the parents and the children's views on whether the school is important. This transferred collective memory must be processed and be overcome if schools are to succeed with children of Travellers. Opportunity for praise and positive feedback are important motivators in their schoolwork. This can only be done with a safe environment and sense of security built up over time. My issue is twofold and therefore the conclusion must also be twofold. Taters experiences with the school situation are mostly positive. Parents expressed appreciation to the efforts they experience school does for their children. They know they are lucky with this school. The school also expresses optimism on Travellers behalf. They see that they have managed to create security and good relations with the families and they also feel they have a certain degree of continuity. My assignment also tries to look at the fact that the school and parents I study are communicating better than most of

the other schools. And therefor are better off and better equipped to succeed in their goal for education for the future Travellers.

Innhold:

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn	8
1.1.2	Tilpasset opplæring	9
1.2	Problemstilling	13
1.3	Begreper	14
1.4	Kilder.....	16
1.4.1	Skolen, lærere og ledelse.....	16
1.4.2	Taterne.....	17
1.4.3	Elevene	17
1.5	Teori	18
1.5.1	Habermas.....	18
1.5.2	Bourdieu	19
2	Metode.....	23
2.1	Metodevalg.....	24
2.2	Intervju.	25
2.3	Intervjuguide.	25
2.4	Transkribering av intervju.....	26
2.5	Analysetilnærming	26
2.6	Etiske vurderinger	27
2.7	Valg av metode: Intervju.....	28
2.8	Utfordringer.....	28
2.9	Intervjuene.....	31
3	Historisk del	33
3.1	Taterne.....	33
3.2	Eilert Sundt.....	37
3.3	Misjonen.....	39
3.4	Jacob Walnum	41
3.5	Svanviken	43
3.6	Frem til i dag.	48
3.7	Kollektivt minne.....	51
4	Skolen og tater i dag - intervjuene.....	52
4.1	Om informantene.....	52
4.2	Hvem er informantene?	54
4.3	Taterfolket fra barn til voksen	55
4.4	Fravær - en utfordring.	59
4.5	Reiseperioder.....	64
4.6	Fravær utenom reiseperioden.	67
4.7	Trivsel og integrering som mål.	74
4.8	Enveis	77
4.9	Særbehandling	79
4.10	Oppsummering av funn.	82
4.11	Utrygghet.....	82
4.12	Patriarkalsk.....	85
4.13	Vegen videre	86
4.14	Tapt skolegang	90
5	Konklusjon	91

6	Kilder og litteratur	95
6.1	Utrykte kilder	95
6.2	Trykte kilder	95
6.3	Referert litteratur	96
6.4	Nettlinker:.....	98
7	Vedlegg	99

Forord

Jeg vil først og fremst takke alle som har bidratt i arbeidet med denne Masteroppgaven. Takk til min kone og mine barn og venner som har blitt avspist tidsmessig i studieperioden. Det blir godt å få bruke litt mer tid på dem.

Takk også til veileder Arnljot Løseth som kastet ut ideen for oss studenter om å skrive om og forske på tatere. Takk også til medveileder Randi Myklebust som på samme måte som Løseth har bidratt med konstruktive innspill og oppmuntring når jeg har følt jeg har stått fast. Dere har vært til uvurderlig hjelp for oppgaven min.

Jeg vil også takke til informanter som har åpnet seg og slik vist frem en verden full av nye erfaringer for meg. Alle foreldre som på en raus og uredd måte har sluppet meg inn i sin tankeverden. Jeg håper dette arbeidet vil føre med seg noe positivt for fremtiden for dem og deres barn.

Jeg må også få takke lærere og ledelse ved skolen i undersøkelsen min. De har vært villige til å dele erfaringer og kunnskaper i en svært travel hverdag. De har latt meg få øse av alt de kan. Og de kan virkelig masse. De gjør en usedvanlig dyktig og gjør en viktig jobb. Rektor har brukt av sin dyrekjøpte tid og jeg er takknemlig for åpenheten og velvilligheten hun har vist.

Jeg må ikke glemme å takke alle som har arbeidet med lignende temaer og skrevet bøker, artikler og hefter som jeg har kunnet fordype meg i. Takk for inspirasjon. Og i samme øyeblikk må også den supre sørvisen som bibliotekansatte både ved Høgskolen i Volda og ved Biblioteket i Ålesund, avdeling Moa har stått for. De er profesjonelle og dyktige. Takk til alle andre som har bidratt med svar på telefon og mail når jeg har tatt kontakt for å grave opp mine opplysninger.

Helt til slutt vil jeg nevne at jeg ser frem til å være litt friere i mitt valg av lesestoff i tiden fremover. Det er masse litteratur som er satt på vent, mens jeg har fokusert lesingen min mot temaet i oppgaven. Selv om at jeg har satt pris på å få fordype meg i alt som har med tatere og skole å gjøre, skal det bli godt få velge å bruke tiden min på å lese noe «unyttig», bare fordi jeg har lyst til det.

1 Innledning

”Jeg kom ikke på skolen i går og har ikke gjort lekser til i dag heller, fordi broren min var syk.”

Omtrent slik ble jeg møtt en dag jeg skulle ha leksehjelp med noen elever etter skoletid. Det litt uvanlige og overraskende utsagnet vekket nysgjerrigheten min og ble innledningen på en samtale med gutten. *”Vi ble hjemme alle sammen”*, fortsatte eleven. Samtalen vekket en interesse i meg og den munner langt om lenge ut i denne oppgaven. Som lærer har jeg en og annen gang måttet forklare elever at skolen og leksene er førsteprioritet, foran alt annet. En brors sykdom er ikke gyldig fravær, tenkte jeg.

Utsagnet kom fra en liten lys og blid gutt med kort hår som sto til alle kanter. Han var et av flere barn med taterbakgrunn ved skolen. Jeg forsto raskt i samtalen at han ikke hadde forutsetninger og språkforståelse nok til å forklare at når én i søskenflokket var syk, ville ikke foreldrene de andre ”så vondt” at de ble sendt til skolen uten den syke. Den forståelsen har jeg fått senere. «Vi er sammen om dette- mentaliteten» bunner i det taterne ser på som en enorm kjærighet fra foreldrene for barna sine. Den sier også noe om det enormt sterke samholdet mellom tater og deres barn. *”Barna er det kjæreste vi har”*, fortalte en far med taterbakgrunn meg. Det mener vel sikkert alle foreldre, men det er likevel noe unikt med taternes måte å vise sin kjærighet for barna sine på. Uttrykkene er annerledes hos dem enn hos mange andre foreldre. Behovet for å ha familien rundt seg er stort. Man må kjenne tankegangen for å forstå logikken. Mye av litteraturen om taterne beskriver en slik inderlighet overfor barna hos taterne¹. Grunnen til at dette kommer frem er at taterne bruker denne kjærigheten til barna som forklaring for sine og barnas handlinger, som igjen kan være forskjellig fra hvordan mange andre lar sin kjærighet til barna komme til uttrykk. Jeg vil komme mer tilbake til dette og noen av årsakene til dette senere i oppgaven.

Erfaringene hos lærere jeg forhørte meg med, bekreftet det samme. Én hadde hørt at de syntes det var uansvarlig av andre foreldre å sende barna sine med skolen til leirskole. Der kan jo ikke foreldrene stille opp for barna sine. Lærernes løfte om å passe på barna hjelper ikke da. Læreren har jo så mange å passe på.

En far fortalte meg at skole er viktig, men etter barneskolen ville han ikke presse sønnen sin om han ikke ville gå mer på skole. Da skulle han heller ta sønnen i lære selv, som håndverker. Og at det er kjærighet til barna som står bak er det faktisk ikke noe tvil om. Han ville ikke

presse sønnen til skolegang om det ikke var det han ville selv. Alle blir lei av skole av og til, tenkte jeg. Men vi tar ikke barna ut av skolen av den grunn. Det ville nok mange kalle en bjørnetjeneste. Men for denne faren var det hans måte å gi omsorg på, nettopp det å gi sønnen den tryggheten at ”om du ikke vil - så slipper du”. Kanskje har ikke faren fullført ungdomsskolen selv. Han har tross alt klart seg godt i samfunnet. Taterfamiliene lar ofte barna gå i opplæring med far eller andre medlemmer i familien. Som frie selvstendige håndverkere har de den muligheten. Selv om de innser at det kanskje hadde vært lurt å fullføre et fagbrev før man gir seg med skolegang (informant 2, presenteres senere).

For mitt lærerhjerter ble det viktig å finne ut hvordan disse barna ble tatt i mot, og om de lykkes i skolen etter læreplanens mål. Skolegang er uunngåelig viktig i dagen samfunn. Klarer skolen å hjelpe disse barna til å fullføre mest mulig skolegang på en best mulig måte? Hvordan er egentlig taterfamilienes syn på dette med skolen, og ambisjoner for barna? Føler de at skolegang er bra og viktig? Spørsmålene ble stadig flere. ”Det beste er vel å spørre dem selv”, tenkte jeg. Videre lurte jeg også på hvor dette folket kom fra. De fleste har hørt om taterne, og noen har kanskje til og med litt erfaring med dem. Men svært få lærere jeg pratet med visste nok om kulturen og folket til å komme med tilfredsstillende svar. Den historiske og kulturelle kunnskapen om taterne er viktig for å forstå dagens taterbarn. Spørsmålene før jeg begynte på oppgaven var mange, og jeg følte det var viktig å få svar på dem.

1.1 Bakgrunn

Taterne har vært i Norge i fem hundre år og er å regne som nordmenn så god som noen. De regnes i dag som en nasjonal minoritet. (Jeg kommer tilbake til mer om nettopp det senere i oppgaven). Dessverre finnes det ingen sikre tall som viser hvor mange som tilhører folkegruppen i Norge. Stortingsmelding 15 fra 2000-2001² hevder at det i hvert fall er snakk om ”noen tusen personer”. Det er i dag enighet om at dagens tater kan deles inn i tre grupper. Noen ønsker ikke å stå frem med bakgrunnen sin og lever som helt ”vanlige” nordmenn. Andre ønsker å gjøre sine barn klar over sin bakgrunn, men velger ikke å leve ut og slik ta vare på kulturen videre. Mens en siste gruppe prøver å leve ut en siste rest av taterkultur som reisende i perioder av året. Regjeringen i Norge ønsker at individene skal få velge selv og sier det også slik:

¹ Gotaas 2000:293

² St.meld. nr. 15 (2000 – 2001) *Nasjonale minoriteter i Norge – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Kommunal- og regionaldepartementet. Besøkt 18.juli 2013

Enhver person som tilhører en nasjonal minoritet, skal ha rett til fritt å velge å bli behandlet eller ikke å bli behandlet som sådan, og det skal ikke oppstå noen ulempe som følge av dette valg eller av utøvelsen av de rettigheter som er knyttet til dette valg.³

De ulike tilnærmingene og tilknytningene gjør det umulig å få en eksakt oversikt over antallet tater i Norge.

Den siste gruppen tater danner bakgrunnen for min oppgave. Når jeg i det følgende omtaler tater eller folk med taterbakgrunn, er det denne delen av den totale taterbefolkningen jeg viser til. Denne gruppen er med rette oppmuntret av sin status og sine rettigheter som nasjonal minoritet. Etter å ha vært utsatt for assimilasjonsforsøk gjennom nasjonsbyggingsperioden og tiden etterpå gjennom 1800- og 1900-tallet, våknet gruppen opp med en ny selvtillit etter at nye innvandrergrupper mot slutten av forrige århundre begynte å kreve sine rettigheter som folk med annerledes kulturbakgrunn, med et ønske om å bevare sitt kulturelle særpreg. Taterne tok også til orde for retten til og viktigheten av å leve ut og ta vare på sin kulturelle arv. Denne forståelsen for verdien av andres kultur har resultert i at både kirken og staten har unnskyldt overgrepene mot taterne, og staten har også finansiert utstillingen om taterkultur som heter *Latjo Drom* ved Glomdalsmuseet.

Videre ble det omtalte prosjektet *Taterfolket fra barn til voksen*, ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) satt i gang etter ønske fra taterforeldre. Foreldrene var bekymret for hvordan det gikk med skolegangen til barna med taterbakgrunn, særlig de som var i familier som praktiserte reising i perioder. Dette var nybrottsarbeid og resulterte i flere praktiske forslag og retningslinjer for samarbeidet mellom skole og tater. Selv om at prosjektet er avsluttet er det viktig å ha fokus på dette samarbeidet og på situasjonene til disse barna. Utfordringene løses ikke en gang for alle, men må løses gang etter gang for hvert enkelt barn. Utfordringene og elevenes rettigheter som nasjonal minoritet, sammen med skolens mål om tilpasset opplæring gjør dette til et dagsaktuelt tema å forske på.

1.1.2 Tilpasset opplæring

Taternes status som nasjonal minoritet slår fast gruppens rett til å leve ut og ta vare på sin særegne kultur, uten at det skal gå ut over skolegangen. Det vil si at det er skolens plikt å

³ Stortingsproposisjon 80: 1997-98, artikkel 3

legge til rette for at elevene kan følge skole og skolearbeid i reiseperioder. Stortingsmelding 15 (2000-2001) slår fast at:

”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”⁴

Dette innebærer at skolen har ansvar for å legge til rette for at elevene med taterbakgrunn skal kunne få tilpasset opplæring og undervisning i perioder de er på reise. Å tilpasse undervisningen forstår jeg her som å legge til rette for at det skal foregå opplæring i reiseperioder, med oppfølging fra lærer og skolen. Og for å kunne gi et riktig og forsvarlig tilbud til disse elevene må skolen skaffe seg kompetanse om og erfaring fra taternes historie og særegne kulturuttrykk. Det er avgjørende for å ha forutsetning til å forstå reaksjonsmønster og valg taterne gjør i forhold til eleven og skolen. Skolen trenger denne kompetansen for å kunne møte elevene og foreldrene med taterbakgrunn på en respektfull og inkluderende måte. Opplæringsloven er styringsdokument og i § 1-3 omtaler den tilpasset opplæring som en «allmenn rett». Så det er tydelig at det er dette prinsippet som ligger til grunn for Stortingsmeldingen som er nevnt over. Opplæringsloven sier at:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»⁵

Dette blir så i Stortingsmeldingen tolket videre til at det skal gjelde elever som er nasjonale minoriteter og derfor har rett til å utøve nomadisk livsstil, slik at de faller inn under samme kategori. Kunnskapsdepartementet har flere ganger gitt ut skrifter som tar opp prinsippet om tilpasset opplæring. Kunnskapsløftet sier blant annet:

Tilpasset opplæring innanfor fellesskapet er grunnleggjende elementer i fellesskolen. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.

Det gjelder også elever med særlege vansker eller særlege evner og talent på ulike områder.

⁴ Stortingsmelding 15 (2000-2001):46

⁵ <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

*Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen...*⁶

Tilpasning av opplæringen er knyttet til inkludering og likeverd i både Kultur for læring og Kunnskapsløftet: ”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen”⁷. Dette innebærer at opplæringen i utgangspunktet skal skje innenfor fellesskapet:

*”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen”*⁸.

Denne setningen er viktig. Når situasjonen er at taterbarn i perioder ikke er til stede i klasserommet, må skolen altså sammen med familiene, om det er mulig, finne andre løsninger for at elevene kan fortsette å være en del av fellesskapet. Å tilhøre fellesskapet her betyr at skolen plikter å følge opp taterbarn på reise, slik at de fortsetter å være en del av skolefellesskapet sitt. Selv om at dette vanligvis forstås som en understrekning av at klassefellesskapet er viktig og en ikke bør ta elevene ut av det for å gi tilpasset undervisning. Blir det litt omvendt for taterne. Siden mange taterforeldre nettopp tar barna ut av klasseromssituasjonen og har fått fastslått sin rett til å gjøre det, må skolen søke å legge til rette for undervisning der elevene er. Altså undervisning og skolearbeid selv om at elevene er på reise i perioder.

Det var dette prosjektet ”Taterfolket fra barn til voksen” (som jeg kommer tilbake til i kapittel 1.4.1), fokuserte på og ønsket å finne løsninger på. For prinsippet om å tilpasse opplæringen gjelder for elevene med taterbakgrunn også. Dermed er det skolens ansvar å invitere og ta initiativ til et samarbeid for å sørge for at elevene som er på reise også kan fortsette med skolearbeid og fortsatt være inkludert i skolesamfunnet. Med dagens teknologi er det stadig enklere å holde kontakt selv om en er på reise, og det må utnyttes. IKT er blitt et verktøy som skolen bruker for å holde denne kontakten og for å inkludere elevene i miljøet på skolen.

Tilpasset opplæring handler altså om at skolen legger til rette for at opplæringen skjer på en slik måte at eleven får best mulig utbytte av den ut fra sitt ståsted og sine forutsetninger. Vi må i taternes tilfelle også tilføye; ut fra sin kultur. Taterne er i dag et folk som reiser i perioder av skoleåret, og derfor er det skolens utfordring å tilpasse undervisningen for elevene det

⁶ Kunnskapsløftet 2006a:33-34

⁷ KL 2006:85

⁸ KL 2006a:33

gjelder. Skolens erfaring tilsier at det ikke holder å la foreldrene skrive barna ut av skolen og overta ansvaret for opplæringen. Det minner mer om ansvarsfraskrivelse enn inkluderende og tilpasset opplæring slik Kunnskapsløftet løfter frem som viktig.

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.

For å gi elevene og lærlingene bedre tilpasset opplæring vil det blant annet bli satt i verk omfattende kompetanseutviklingstiltak for skoleledere, lærere og instruktører.⁹

Det er vel tvilsomt om det er mange skoler som har fått utviklet kompetansen til lærerne om taternes kultur og historie. Det avdekket også prosjektet ”Taterfolk fra barn til voksen”. Men mange lærere har vært opptatt av elevenes krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra egne forutsetninger og behov. Og det prinsippet er godt kjent i skolesamfunnet. Det samme gjelder prinsippet om elevenes likeverd.

Utdanningsdirektoratet har gitt ut temaheftet: *Om tater som minoritet i et flerkulturelt samfunn*¹⁰, for å synliggjøre og aktualisere temaet. Heftet kommer også med forslag til opplegg som kan brukes i barnehage og skole. Og det tar for seg situasjonen i dag slik forelder og skole opplever det. Heftet har flere av det tidligere prosjektets hovedpersoner som forfattere, og kan sees som et resultat av dette. Selv om prosjektet er ferdig, så finnes elevene og utfordringene fremdeles i skolen og problemstillingen med taterbarnas utfordringer i skolen er ikke løst. Jeg håper å finne at prosjektet har hatt en effekt og at intensjonene i prosjektet og temaheftet følges opp og fungerer i skolen.

Regjeringen har videre gitt ut NOU-meldingen: *Mangfold og mestring* i 2010¹¹ der en tar opp utfordringene som barn med minoritetsfamiliebakgrunn kan møte i dagens Norge. Her kommer en inn på betydningen av foreldrenes interesse for skole og deres ambisjoner på vegne av barna, og den betydning det har for de valg barna gjør i skolekarrieren sin.

Dette viser at Utdanningsdepartementet og skolen er opptatt av utfordringene til barn med taterbakgrunn. Men ennå er det forsket lite på temaet. Bortsett fra prosjektet i Trondheim er

⁹ KL06: 3

¹⁰ Temahefte om tater som minoritet i et flerkulturelt samfunn:
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

¹¹ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> besøkt 18.juli 2013

det lite å finne av forskning om tater og skolen. Det gjør at mitt forskningsprosjekt er et aktuelt og forhåpentligvis viktig bidrag for å belyse forholdet mellom skolen og tater i dag.

1.2 Problemstilling

Temaet for dette prosjektet er taternes skolesituasjon. Skolegang er viktig for at taterbarn skal fungere i det norske samfunnet i dag. Samtidig kan det hevdes at skolegang i vanlig forstand er vanskelig å forene med taternes kultur med reising i perioder. Derfor er både skole og foreldre med taterbakgrunn opptatt av at barna skal få et best mulig skoletilbud som kan kombineres med reisingen. Min forskningsinteresse er både historisk, pedagogisk og sosiologisk, og dreier seg om å undersøke hva som er taternes opplevelse av skolehverdagen for sine barn, og hva som kjennetegner skolens arbeid med å tilpasse opplæringen for elever med taterbakgrunn. Min overordnede problemstilling er følgende:

Hva er taternes og skolens erfaringer med skolesituasjonen for elever med taterbakgrunn?

Jeg er altså opptatt av å få fram de voksne taternes erfaringer med barnas gjennomføring av skolegangen og å belyse skolens egne perspektiver på arbeid med elever med taterbakgrunn. For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å intervju foreldre og skoleansatte om hva de mener kjennetegner taternes gjennomføring av grunnskolen, med særlig fokus på barnetrinnet. Det er interessant å se på hvordan foreldrene tror det er å være elev med taterbakgrunn i en norsk skolekontekst. Og om hvilke ambisjoner både foreldre og skolen har for disse elevene når det gjelder gjennomføringen av skolen. Det går an å spørre den enkelte om de føler de lykkes med å motivere barna for skolegang, men det er vanskelig å få et konkret valid svar på i en slik undersøkelse. Men det er interessant å se på om informantene ser noe som kan gjøres bedre i skolesituasjonen for at elevene skal fullføre grunnskolen og om foreldrenes holdninger fra sine eventuelt dårlige erfaringer med egen skolegang overføres til barna. Det er også interessant å se om taternes oppfatning av skolehverdagen stemmer overens med skolens syn på taternes situasjon ved skolen. Oppfattes ambisjonene forskjellig ut fra om det er foreldrenes eller lærernes perspektiv som gjelder? Og jeg er også interessert i å se på skolens intensjoner om tilpasset opplæring for elever med taterbakgrunn.

Mange av forskningsspørsmålene som problemstillingen avler er bakt inn i intervjuguiden som jeg bruker.

Jeg har tenkt å støtte meg på lærernes og administrasjonens oppfattelse av om de lykkes faglig, men også sosialt i skolehverdagen, og på foreldrenes opplevelser som nok vektlegger nettopp det sosiale og trivsel mer enn det faglige.

Foreldrenes holdninger til og erfaringer med skolegang er svært viktig for om og hvordan barn fullfører grunnskolen. Særlig deres syn på om det er viktig å fullføre grunnleggende skolegang. Dette gjelder for så vidt alle foreldre og barn. Jeg vil forsøke å se om det er en sammenheng mellom foreldre med taterbakgrunn sitt syn på viktigheten av skole, og den virkeligheten som lærene til disse barna opplever sammen med dem i skolehverdagen.

Joar Aasen skriver i sin bok «Flerkulturell pedagogikk»¹² om viktigheten av at det er et visst fellesskap av verdier og interesser i skolens og hjemmets sosialisering. Han sier at om det ikke er samsvar i den kulturen hjemmet om opplæringssystemet står for vil identitetsutviklingen svekkes. Denne utviklingen er altså avhengig av at den første og den videre sosialiseringen har en viss grad av sammenfall, ellers vil eleven oppleve at opplæringens innhold ikke kjennes nyttig og berikende, og dermed demotiverende.

Det er også viktig å belyse at prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter at skolen har kompetanse om tater og kjenner deres kultur og rettigheter som nasjonal minoritet. Jeg ønsker å finne ut om den skolen som er med i min undersøkelse legger til rette for at taterne får benytte seg av retten til å leve ut sin kultur uten at elevene skal tape på det. Eller med andre ord om skolen lykkes i forhold til taterbarna.

Skolehverdagen vil jeg belyse gjennom øynene og erfaringene til både foreldrene og skolen. Jeg har etter ønske fra foreldrene ikke vært i kontakt med elevene selv for å spørre om skolehverdagen. Men likevel vil jeg søke å belyse den best mulig.

1.3 Begreper

Tatere, reisende eller romanifolket. Kjært barn har mange navn sies det. Om det er derfor dette folket har mange navn vites ikke, men dette er de navnene de i dag bruker selv.

Romanifolk peker på språket romani, som ikke skal forveksles med romanes, som er språket sigøynerne (romfolket) bruker. Språket *romani* har røtter tilbake til India, men bruker norske måter å bøye ord på. Språket ble lenge brukt som et ”hemmelig” språk, gjerne brukt når en ikke ønsket at buoen (buro=taternes ord for den fastboende bonden) skulle forstå hva en sa. I dag er det mange som forsøker å revitalisere språket, og å gjøre det muntlige språket om til et

¹² Aasen 2012:92-93

skriftlig språk. De senere års voksende stolthet for taterkultur gjør også at flere ønsker å arbeide for at språket skal bli bevart og brukt. *Romanifolket* som navn er blant taterfolket selv mest brukt på Sør- og Vestlandet¹³. Begrepet egner seg godt som et klart skille mellom romani og rom, både folk og språk er forskjellig. Selv om at noen peker på at de muligens har en felles bakgrunn. Den nasjonale minoriteten *romfolket*, også kalt sigøynere, som finnes i Norge i dag stammer fra en senere innvandring på 1800-tallet. De ankom landet etter å ha oppholdt seg i østlige og sørlige deler av Europa. Romfolket var da influert og utviklet ut i fra sine bosteder i andre land. I mellomtiden hadde romanifolket da allerede vært i Norge i tre hundre år, og hadde utviklet en kultur og et språk som var forskjellig fra de nye innvandrerne. En kan kanskje si at de hadde utviklet et symbiotisk avhengighetsforhold til buroen, og var på mange måter influert og tilpasset et liv med reising, handel og småjobbtillbud på landsbygda i Norge. De to folkegruppene har også holdt en klar adskilt holdning til hverandre.

Reisende er en slags sekkebetegnelse som omfatter alle reisende, men dog særlig romanifolket. Mange av de eldre reisende vil gjerne bruke dette navnet om folket sitt. *Tater* er det mer uenighet om. Noen føler navnet er negativt ladet, mens andre ønsker å bygge opp og rette opp anseelsen til navnet. Derfor er det viktig for dem å bruke det. Andre føler fremdeles at det er for mye negativt forbundet med navnet til at de vil bruke det om seg selv og sin familie. Det samme gjelder navn som *splint*, *fark* og *fant*.¹⁴ Tater er dessuten det opprinnelige navnet på folket som reiste på Østlandet og i Trøndelag. Noen hevder navnet stammer fra en misforstått sammenblanding med tartarene, som var et folk fra Øst-Europa. Navnet dukket først opp i svenske beskrivelser i lovene og der ble folket kalt tattare¹⁵.

Det har knyttet seg diskusjon til navnet av den nasjonale minoriteten, men disse tre navnene er mest brukt.¹⁶ *Fant* og *splint* var mest brukt om de sjøreisende, og de oppfattes som skjellsord den dag i dag. I tråd med ønsket om å gi ordene *tater*, *reisende* og *romani* en positiv konnotasjon, bruker jeg disse navnene i oppgaven min. Navnet *buro*, var som nevnt over taternes navn på bonden, eller den fastboende. Med andre ord de som ikke var tater. Det kan nok hende at de reisende noen ganger hadde et negativt innhold i bruken av ordet, men jeg bruker også dette ordet uten slike intensjoner. Bare for å skille mellom nettopp tater som jeg forsker på, og buro.

¹³ Møystad 2010:100

¹⁴ Møystad 2010 s.99ff

¹⁵ Gotaas 2000: 17-18

¹⁶ Møystad 2010: 100

1.4 Kilder

Informantene presenteres nærmere i kapittel 5.2. Men jeg vil si litt om kildene som bakgrunn for oppgaven her.

1.4.1 Skolen, lærere og ledelse

Jeg arbeidet i noen år ved en skole som har flere taterfamilier i elevmassen. Denne skolen fikk være med på siste del av et prosjekt som heter "Taterfolket fra barn til voksen" i regi av Anne-Mari Larsen, Anne Bonnevie Lund, Bente Bolme Moen og Kari Hoås Moen ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Sør Trøndelag og Taternes Landsforening. I følge Bolme Moens uttalelser til lærere ved skolen, er det denne skolen som har flest taterbarn i Norge. Jeg har ingen mulighet til å kontrollere dette, men det gjør uansett skolen til et interessant forskningsobjekt. Det nevnte prosjektet er nå for vår skole avsluttet, men har likevel gitt en positiv effekt for lærere og elever. Noen av de lærerne som har hatt mest med taterbarna å gjøre har blitt kurset om tatere og deres historie, og har fått tips om hvordan man kan gjøre deres skolegang bedre. Selv om at prosjektet er over, er selvfølgelig taterbarna elever ved skolen ennå. I min oppgave kommer jeg inn på deltakelsen i prosjektet og ser at det har hatt en positiv effekt for elevene. Skolen ønsker at denne effekten skal vare og lærerne arbeider for å opprettholde det man har fått til, selv om eksterne midler ikke lenger er tilgjengelige. Det er interessant å høre hvordan skolen tenker å utvikle skoledagen for taterbarna videre. Eller hvordan skolen klarer å utvikle oppfølgingen av sine forpliktelser overfor taterbarna når de er på reise. Dermed er ledelsen og lærere ved fokusskolen min ansett som kilder til min undersøkelse. Ved hjelp av intervjuer og spørreundersøkelser ønsker jeg å forstå hvordan rektor og lærerne tenker i forhold til taterbarna. Jeg håper også å finne ut om ambisjonene og håpene på barnas vegne er de samme som foreldrene har. Og om lærerne møter barn med taterbakgrunn på samme måte som andre barn. Eller om det finnes skjulte holdninger og forutinntatt kunnskap som fargelegger forventningene til disse barna.

På slutten av prosjektet mitt intervjuet jeg også en av de tidligere rektorene ved skolen, for blant annet å høre hva som var bakgrunnen for at taterne valgte nettopp denne skolen som «sin» skole i sin tid. Videre telefonintervjuet jeg rektor ved ungdomsskolen elevene sogner til, og de ansvarlige for skole i kommunen.

1.4.2 Taterne

Barndommen knyttes sterkt til familie og hjemmeliv. Gjennom daglige gjøremål hjemme og sammen med familien tilegner barn seg både praktiske kunnskaper og utallige nyanser i oppfatninger og kommunikasjon. Skolen har barna i opplæring i perioder, mens hjemmemiljøet har barnet i opplæring gjennom hele barndommen¹⁷. Den største delen av barnets opplæring skjer ubevisst og av personer de er nært knyttet til, og derfor er det de lærer hjemme ofte emosjonelt ladet. Grunnleggende oppfatninger dannes her. Kollektive minner, som jeg skal ta for meg som et viktig tema for taterne, har sin kilde i dette miljøet. Derfor er barnets nærmeste viktige kilder i min undersøkelse.

Foreldrene med taterbakgrunn ved undersøkelsesskolen er mine aller viktigste kilder. Jeg vil gjennom intervjuer finne ut mer om taternes syn på skolen. Jeg gjennomfører en kvalitativ undersøkelse der alle foreldrene på undersøkelsesskolen min med taterbakgrunn er informanter og respondenter. Slik kan jeg også finne ut noe om hvordan skolen kan tilrettelegge best mulig for at flest mulig tater vil gå mest mulig og lengst mulig på skole. Det i seg selv er et mål på vegne av taterne. Gjennom den kvalitative undersøkelsen ønsker jeg videre å finne ut hva som er foreldrenes ambisjoner for barna. Jeg ønsker å finne ut om taterne i dag opplever skolen som en viktig arena for sine barns fremtid. Vi vet at foreldrenes holdning til skolen er avgjørende for hvordan barna lykkes i skolehverdagen og i skoleløpet. Kunnskapsdepartementets NOU serie 10:7¹⁸ setter fokus på forbindelsen mellom foreldrenes bakgrunn og interesse for skolen og barnas prestasjoner. Jeg ønsker å finne ut om det er samsvar mellom skolens og foreldrenes ambisjoner og holdninger. Det er forsket mye på forholdet mellom foreldre og elevers prestasjoner, blant annet av Pierre Bourdieu. Hans teorier skal jeg se nærmere på i et senere kapittel. Nærheten til informantene har gjort at jeg har kunnet få presiseringer og manglende detaljer på plass underveis i mange tilfeller.

1.4.3 Elevene

Selvsagt kunne jeg også spørre barna om de har tanker om sin egen skolegang. Eller om hva de vil bli når de blir store. Slik kunne jeg undersøke om informasjonen innebærer at de må planlegge utdanning og skolegang, og i så fall på hvilket nivå. Men etter å ha forhørt meg litt med foreldrene, fikk jeg vite at de ønsket ikke at barna selv skulle være en del av

¹⁷ Lidén 2005: 67

¹⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/5/3.html?id=606182>

undersøkelsen. Elevene er så vidt jeg vet lykkelig uvitende om at mitt prosjekt omhandler dem. Men selv om jeg har bestemt meg for ikke å intervju elevene, har jeg gjennom vanlig kontakt med elevene likevel fått et inntrykk av holdninger, problemstillinger, ambisjoner og trivsel hos dem. Dette vil være med i min bearbeidelse av stoffet jeg samler inn. Dette til tross for at elevene ikke er informanter i seg selv.

1.5 Teori

Kan Jürgen Habermas og Pierre Bourdieus teorier brukes i forbindelse med møtet mellom skolen og taterforeldre? Jeg skal se på to av de største samfunnsforskerne i vår tid, og noen av deres tanker som passer å bruke på dette kulturmøtet mellom tatere og skolen.

1.5.1 Habermas

I en artikkel for Norsk Pedagogisk Tidsskrift skriver Bente Bolme Moen¹⁹ at møtet mellom foreldre og lærer er et asymmetrisk møte i den forstand at foreldrene kommer til skolen som nettopp foreldre. De kommer ikke til skolen som en del av systemet som skolen representerer. Læreren kommer derimot som en del av systemet, en representant for systemet. Han skal representere samfunnet og har et mandat å ivareta. Læreren har også ansvaret for at samarbeidet kommer i stand og fungerer. Den tyske filosofen Jürgen Habermas kaller de to verdenene for systemverden og livsverden. Livsverden er det enkelte menneskets subjektive verden av normer og verdier,²⁰ den verden vi lever i. Livsverden tilsvarer den enkeltes grunnleggende virkelighet og danner utgangspunktet for en felles oppfatning og forståelse av bestemte forhold i hverdagen. Systemverden er den verden der for eksempel lærere har en rolle som lærere, og det er noe fundamentalt annet enn familiens livsverden. Livsverden representerer de myke og følsomme verdiene, mens systemverden representerer de mer harde delene av livet, de harde fakta. Kommunikasjonen og samspillet i de to verdenene er ganske forskjellige. I systemverden er kommunikasjonen nettopp preget av det forholdet aktørene har til systemet. De har ulike roller som de agerer ut ifra. Dette preger selvsagt relasjonen dem imellom. Kommunikasjonen mellom aktørene i systemverden kaller Habermas strategiske handlinger. Habermas hevder at livsverden i den vestlige kultur er oppsplittet i ulike undersystemer, der systemverden, inkludert systemet av økonomi og regler, representerer en egen atskilt kategori. Når systemverden med sine krav til effektivitet og kontroll griper inn i livsverden, snakker Habermas om at det skjer en kolonisering. Systemverdens idealer kan da

¹⁹ Bolme Moen 2009

ta over og invadere de mest sentrale verdiene som livsverden representerer. Dette kan påvirke forholdet mellom brukeren og den profesjonelle, når den profesjonelles oppfatninger og verdier blir styrende. I livsverden samhandler menneskene uavhengig av maktforhold og posisjon, og Habermas kaller kommunikasjonen og relasjonen for kommunikative handlinger²¹. Et møte mellom foreldre og læreren må derfor kalles et møte mellom mennesker i forskjellige verdener, altså asymmetrisk møte. Kommunikasjonen dem imellom er preget av den ene partens strategiske handlinger og den andre partens kommunikative handlinger. Når taterne - som andre foreldre- kommer til skolen, vil det derfor alltid være en lærer som er en del av skolesystemet, foreldrene møter. Dette er også foreldrene klar over. Læreren er skolen. Læreren er myndighetene og systemet. Habermas er kritisk til at systemverden koloniserer livsverden, og hans forslag til løsning er at det moderne samfunnet må streve etter å skape en "herredømmefri" dialog, hvor vi på demokratisk vis sørger for at alle argumenter blir vendt og vi dermed frigjør oss for undertrykkende forhold. I møtet mellom lærer og taterforeldre ligger det et stort ansvar på læreren om ikke å møte med en kald og steil «koloniserende» holdning, men heller en inkluderende og forståelsesfull holdning.

1.5.2 Bourdieu

Det er også nyttig å se på Pierre Bourdieu sine teorier om det å gjenskape sosial status i neste generasjon. Begreper som felt, disposisjoner, kapital og habitus er nærliggende å se på, og jeg kommer inn på begrepene i det følgende. Kanskje er det slik at foreldrenes dårlige erfaringer med skole og myndigheter gir barna en kapital som er vanskelig å forandre på. Denne kapitalen setter sitt preg på elevenes syn på skolen og deres ønske om å lykkes blir deretter. Er skolen viktig for taterbarna, eller er det bare noe en må gjennom på vei mot for eksempel et håndverk de lærer av foreldrene sine? Kapitalbakgrunnen er også viktig for hvordan foreldrenes syn på skolen er. Kanskje er det teorien om en selvoppfyllende profeti både fra foreldrene og elevene om at "jeg kan ikke og trenger ikke å lykkes i skolen", som ligger bak elevenes eventuelle motvilje mot skolen. Det er viktig å undersøke skolens forventninger. Kanskje er de med på å gjenskape den samme holdningen til skolen for neste generasjon taterbarn.

Med habitus mener Bourdieu "et system av disposisjoner for handlinger og tenkning". Det er resultatet av sosiale erfaringer og kollektive minner, som er risset inn i et menneskes kropp og

²⁰ Madsen 1995

²¹ Madsen 1995

sinn, gjennom de livsvilkårene vi har levd under. Disposisjonene er ubevisste praksisgenererende prinsipp som kan generere uendelig mange handlinger, tanker og uttrykk. Disse prinsippene fører til en livsstil sier Bourdieu. Disposisjonene er handlingstilbøyeligheter i habitus, og de er svært grove. Som for eksempel tradisjonalisme knyttet til kjønnsroller. Fordi disposisjonene er svært grove, vil de sette et felles merke, en samklang, på vår praksis på ulike områder i livet. Disposisjonene vil kunne finnes igjen i alle våre handlinger på helt ulike områder. En persons habitus er avgjørende for alt fra musikksmak, kunstinteresse og til matsmak. Den er med på å avgjøre hva en person syntes er fint og hva som er godt, og selvsagt hva som er viktig.

Kapital er verdier og ressurser som er objektivt verdifulle i et sosialt felt/samfunn. Bourdieu forteller i boka Distinksjonen²² at kapital kan deles i fem typer. Økonomisk, utdannings-, kulturell, politisk og sosial kapital. Det foregår en sosial reproduksjon av sosial posisjon hver dag. Økonomisk, utdannings- og kulturell kapital konverteres via utdanningssystemet til neste generasjon. Den kulturelle kapitalen inneholder foreldrenes syn på hva som er viktig i livet i følge Bourdieu. For eksempel foreldrenes ambisjoner, forventninger, ønsker og håp for barnets skolegang. Forventer foreldrene at barnet skal lykkes med skolegangen og at det er viktig, vil sannsynligheten for at barnet lykkes forbedres. Og omvendt, om ikke foreldrene vektlegger at skole er viktig vil det være mindre sannsynlig at barnet lykkes i skolen. Kanskje vil taterbarna møte slike negative forventninger både fra foreldrene og fra skolen selv, og dermed ha enda mindre sjanse for å lykkes med skolegangen sin.

Skolen er et sosialt felt der det norske samfunnet ønsker like muligheter. Likhetsprinsippet er et av de viktigste og mest særpregede i den norske skolen. Gratis skolebøker og studiefinansiering er med og underbygger dette målet. Men myndighetene kan lite gjøre med den sosiale arven hvert enkelt barn har med i skolesekken sin. En sosial arv som gir en kulturell kapital som igjen gir en sosial posisjon og status. Vi kan lett ende opp med selvoppfyllende profetier i dette kulturmøtet. Elever med taterbakgrunn føler kanskje ikke at skolegang og utdanning er viktig på grunn av sin habitus og kapital. De har i hvert fall stor sannsynlighet for å droppe ut av skolen viser min undersøkelse.

Utdanningskapitalen som overføres fra foreldre til barn underbygger det samme. Jo lengre skolegang foreldrene har jo mer sannsynlig er det at barna tar lang utdanning. Skole blir viktig som et mål i seg selv. Ikke bare for å sikre en god fremtid.

²² Bourdieu 1995

Den økonomiske kapitalen er nok mer utslagsgivende i andre land enn Norge, men også her kan man til en viss grad kjøpe plass ved private skoler som for eksempel BI til barna sine, selv om at Handelshøyskolen i Bergen har mere prestisje for studentene i økonomiske fag. I andre land er private prestisjeskoler gjerne et statussymbol i seg selv å ha på CV`en sin. Foreldre med mer økonomisk kapital enn kulturell kapital som benytter seg av denne muligheten om det er mulig. I Norge som er et relativt egalitært land, er denne problematikken mindre utbredt, men skal likevel ikke undervurderes. Det er uansett liten tvil om at foreldrenes økonomiske kapital hjelper studenter som mottar økonomisk støtte, og dermed i større grad kan konsentrere seg om skolegang heller enn å arbeide ved siden av studier for å overleve. Bo- og levekostnadene for dagens studenter klarer for eksempel ikke myndighetene å utligne i dagens samfunn, ved hjelp av studiefinansiering.

Skolen kan med Bourdieus ordforråd sees på som et felt der den nedarvede og overførte kapitalen brukes. I det feltet som skolen representerer er den kulturelle kapitalen og utdanningskapitalen viktig. De holdningene foreldre og foresatte innehar i forhold til skolen gjenspeiler seg i elevene og gjenskapes i dem. Kapital og habitus styrer elevenes handlinger i feltet skolen. Bourdieu skriver i boka "Den kritiske ettertanke"²³ at en kapital eksisterer ikke og fungerer ikke uten i forbindelse med et felt. I et sosialt felt er det kamper og historie, og utfallet er avhengig av den kapitalen og habitusen spilleren, her eleven, har. Bourdieu ser på sosiale felt som et mikrokosmos skapt av historiske differensieringsprosesser og som har en struktur definert av kapitalsammensetning for å forsøke å si det enkelt. I feltet skolen, er altså foreldres holdninger til skole og skolegang viktig for elevens oppfatning av det samme. Foreldrenes holdninger er igjen formet av egen erfaring og opplevelse av det å lykkes i skolen. Foreldrenes utdanning og lengde på utdanning gjenspeiler seg også i holdningene de overfører til barna sine om viktigheten av skole. Det meste av forskning på dette feltet er gjort på høyere skoleslag, men sannsynligheten for at den gjelder også i barneskolen er stor.

Dag Østberg²⁴ forklarer i en innledning til den norske oversettelsen av Pierre Bourdieus bok Distinksjonen, at ordet distinksjon har på fransk en dobbel betydning. For det første kan det bety det å lage eller se forskjeller mellom begreper eller ting. Men det har også en betydning som på norsk kan kalles distingverthet. Altså å skille seg ut fra andre på en bestemt måte. Den distingverte er en som forstår å lage distinksjoner. Bourdieu ønsket at hans forskning skulle være med på å forandre samfunnsforholdene. Når man blir klar over hvordan menneskene

²³ Bourdieu 1993: 87

²⁴ Østberg i Bourdieu 1995:11

fungerer med habitus, felt, kapital og disposisjoner kan man også makte å forandre på de nevnte. De er altså ikke konstante, men de er vanskelige å forandre på og det krever mye av den som skal gjøre det. Det vil kreves mye av elevene med taterbakgrunn for å bryte med sine disposisjoner og sin habitus for å kjempe seg til eller bryte med kapitalen han har med seg inn i et felt. Det vil kreves mye av en med taterbakgrunn å bli en skolevinner og nå langt i utdanningssystemet, men det er mulig. I følge Bourdieu skal de som ikke har lang avstand til det mest nødvendige, ha en tung habitus²⁵. En habitus som skaper en smak og en livsholdning der det å overleve er det viktigste, vil gjenspeile seg i smaken for enkel og tung mat for eksempel. Kanskje har men da ikke tid og ork til å tenke på skolearbeid og den slags høytflygende og lite matnyttige tanker. Hos taterne ser vi det igjen i synet på at praktisk lærdom er viktigere prestisjemessig og mer livsnyttig enn teoretisk kunnskap.

I det hele omfatter Bourdieus teorier, tanker og forskning mye mer enn det jeg kan komme inn på her, men gjenskapingen av kapital og habitus mellom generasjonene er nok helt reelt i forholdet mellom tater og skole i dag. De fleste tater som lever ut kulturen med reising, har trolig et anstrengt forhold til skolen. Foreldrene har i de fleste tilfeller begrenset med skolegang selv, og har liten mulighet til å hjelpe barna sine med lekser og skolearbeid hjemme eller på reise. Samtidig er de avhengig av å ha et tillitsforhold til skolen når de skal reise. Oppnår de ikke det, ender det opp med et mistillitsforhold som igjen vanskeliggjør skolehverdagen for barna, og kan gjenskape mangelfull skolegang i neste generasjon. Feltet skole er for taterne et felt de ikke tradisjonelt har lyktes i. Det er forbundet med dårlige følelser og opplevelser. Slike erfaringer er ikke et bra utgangspunkt for å bryte ut av en dårlig sirkel og endre habitus, disposisjoner og kapital. Det krever mye vilje og kunnskap fra både foreldre og ikke minst fra skolen for å endre på dette. Det er mulig skolen må ta det største ansvaret for at det skal være håp om å endre denne spiralen, fordi taterforeldrene ikke har den rette kapital²⁶ og ressurser til å klare å gjøre det som kreves for å skape endring i skolefeltet.

²⁵ Bourdieu 1995:26

²⁶ Blackledge 2001

2 Metode

”Uten muntlige kilder, ingen historie.” Utsagnet kommer fra en liten bok om intervjulære, og den viser til at det å bruke muntlige kilder ikke er mindre verd enn andre kilder. Det har jeg støttet meg på i min metodedel av oppgaven.²⁷

I denne oppgaven forsøker jeg å finne ut og forstå taternes og skolens erfaringer med skolesituasjonen for elever med taterbakgrunn. I oppgaven vil jeg også forsøke å se om det er samsvar mellom skolens ambisjoner på vegne av barn med taterbakgrunn, og foreldrene sine ambisjoner. Dette gjøres gjennom en kvalitativ undersøkelse ved en skole i en mellomstor kommune i Norge. Undersøkelsen skjer gjennom intervjuer av foreldre med taterbakgrunn og med lærere som arbeider med elever med taterbakgrunn daglig. De kvalitative undersøkelsene består først og fremst av intervjuer av fire taterfamilier som har valgt å leve ut taterkulturen med tilhørende reising i perioder, og som tar med seg familien i reisepriodene. Det betyr at elevene blir tatt ut av skolen og er avhengig av oppfølging fra skole og foreldre i reisepriodene. Skolen i undersøkelsen har i årevis hatt et godt forhold til taterne og gjensidig respekt trekkes frem som et stikkord fra begge parter. Det bekreftes av informantene, at skolen ikke er representativ for skoler generelt på den måten at taterne sier selv at denne skolen er mer forståelsesfull og imøtekommende overfor taterne enn de erfaringene de har med andre skoler. Også i forhold til erfaringene taterforeldre får i samtale med tater i andre kommuner rundt omkring i landet. På den annen side kan dette skyldes at fokusskolen ligger i forkant av utviklingen, ved at de har inkludert og tatt taterne på alvor slik det forventes at alle norske skoler på sikt skal møte elever med taterbakgrunn. Skolen har godtatt taternes kulturelle uttrykk og behov som nasjonal minoritet, og har lagt til rette for at elevene skal kunne fortsette skolegangen i reisepriodene også. Det forutsetter god kommunikasjon mellom skolen og taterne, både før og under reiseprioden.

Som nevnt har jeg gjort samtaleintervjuer av foreldre med taterbakgrunn, og de danner grunnlaget for den vitenskapelige undersøkelsen jeg utfører. For å balansere funnene valgte jeg å gjøre intervju av rektor og to lærere med god kjennskap til elevene med taterbakgrunn. Dermed kan jeg undersøke om det er samsvar mellom det foreldrene uttrykker og skolens perspektiv. Særlig ville jeg undersøke kulturmøtet mellom skole og tater, og undret meg om det var sammenfall eller korrelasjon i syn mellom om elevene (gjennom foreldrenes øyne) og

²⁷ Titlestad 1982.

skolen. Det er mye som kan være interessant å gripe tak i. Men jeg ønsker å holde meg til problemstillingen min der jeg ser i perspektiv fra både tater og skolefolk.

2.1 Metodevalg

«Metode er veien til målet» står det i boken «Det kvalitative forskningsintervju»²⁸. Det beskriver godt intensjonen med å gjøre et metodevalg. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av metoder i forskningen. Kvantitativ og kvalitativ metode. Den førstnevnte forskningsmetoden søker å fremskaffe målbare tall og fakta som kan telles og tolkes i etterkant. Kvantitative metoder er altså forskningsmetoder som befatter seg med det som er målbart (kvantifiserbart).

Den kvalitative forskningsmetoden har et annet utgangspunkt. Nettstedet etikkom.no²⁹ forklarer kvalitativ forskningsmetode slik:

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv.

Tove Thagaard³⁰ (2009) sier at kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning av sosiale fenomener. Slike studier er preget av nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Studiene preges av deltakende observasjon eller intervju. Hun deler kvalitative studier inn i fire typer³¹ :

- Observasjon i felten: Metoden gir et godt innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre.
- Analyser av verbale uttrykk: Gir relevant informasjon om mønstre som preger måter vi kommuniserer på.
- Analyser av visuelle uttrykksformer: Gir forståelse av trekk som er karakteristiske for vår kultur.

²⁸ Kvale og Brinkmann 2009:121

²⁹ <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-quantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

³⁰ Thagaard 2009:12

³¹ bygd på Silvermans bok Interpreting Qualitative Data

- Intervjusamtaler: Er et godt utgangspunkt for å få kunnskaper om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over egen situasjon.

I Norge føres tradisjonen med kvalitative (og kvantitative) studier tilbake til Eilert Sundt som fremhevet betydningen av observasjon og intervju for å få kunnskaper om problemene han var opptatt av. Valg av metode har sammenheng med de temaene vi studerer og hva problemstillingene fokuserer på, og av tilgjengeligheten av informanter. Metoden egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner, og der forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant, i følge Thagaard.³²

2.2 Intervju.

Hva karakteriserer et intervju?

Thagaard skriver videre at intervju og deltakende observasjon er de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning. *Intervjuene* egner seg godt til å gi informasjon om opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Informantene kan fortelle om sine synspunkter og hvordan de opplever sin situasjon eller sin versjon av en problemstilling. Deltakende observasjon er mye brukt innen skoleforskning, sosiologi og antropologi. Metoden egner seg godt for å skaffe informasjon om personers forhold til hverandre. Begge metodene forutsetter at forskeren etablerer en direkte kontakt med personene som studeres. Relasjonene mellom forsker og informant blir viktig for hvilket materiale som fremskaffes. Forskeren er et middel for å få informasjon i direkte kontakt med informanter i felten. Dokumentstudier eller analyser av foreliggende tekster benyttes ofte som et supplement til observasjon og intervju. Både offentlige dokumenter og private dokumenter som brev og dagbøker representerer relevante kilder for dokumentstudier. Et fellestrekk for de fleste kvalitative studier er at de data som forskeren analyserer uttrykkes i form av tekst. Enten som beskrivelser av handlinger, utsagn eller kroppsspråk.

2.3 Intervjuguide.

Til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg). Den inneholdt temaer jeg ønsket å komme inn på under intervjuene. Jeg prøvde så godt det lot seg gjøre å la informantene styre

³² Thagaard 2009:12

tema i intervjuene, og så kunne jeg foreslå temaer som vi ikke hadde vært innom til slutt. Jeg måtte tenke nøye gjennom hvilke tema som var nødvendige og viktige for problemstillingen i oppgaven min. Men jeg var åpen for at det kunne dukke opp interessante vinklinger av seg selv i intervjusituasjonen.

2.4 Transkribering av intervju.

De fleste intervjuene ble det gjort lydopptak av. To informanter ville ikke at jeg skulle gjøre opptak av dem. Det er en fordel at intervjuene ble gjort med lydopptak, for da er jeg som intervjuer friere til å delta mer i "samtalen" og observere kroppsspråk hos informanten. Uten opptak blir en del av fokuset på å notere ned etter hvert som intervjuet går, og mengden av data vil derfor bli mindre fyldig.

Etter intervjuene satte jeg meg ned og transkriberte intervjuet. Intervjuet fremsto da i en muntlig nedskrevet form. Jeg passet på å få med alle vendinger der informanten for eksempel nølte eller stoppet opp og tok en pause midt i en setning, og fortsatte med et annet utsagn. Videre kunne det forekomme interjeksjoner og utypisk ordstilling, men jeg har prøvd å gjengi så korrekt som mulig. Dette bærer sitatene jeg bruker preg av og det er gjort med overlegg for å fange opp litt mer enn det muntlige språket. Transkribering av lydmateriale er en møysommelig og tidkrevende prosess. Men for et forskningsprosjekt som bruker kvalitativ metode og baserer seg på intervju, er det en avgjørende og nødvendig del av prosjektet.

2.5 Analysetilnærming

Etter at intervjuet er utført og transkribering gjort gjenstår det å tolke og analysere materialet man sitter med. Her er det det kvalitative innholdet i materialet som skal analyseres og bearbeides. Det er vanlig å dele den analytiske tilnærmingen i to ulike vinklinger. En må velge om det er *temaer* eller *personer* fremstillingen skal omhandle. Når temaer er i fokus som i mitt prosjekt, sammenligner jeg som forsker informasjon fra alle informantene om hvert tema. Et hovedpoeng er å søke å gå i dybden i hvert tema, for å få en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema³³. Innvendingene mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, er først og fremst rettet mot temasentrerte tilnærminger. Når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. For å ta vare på det helhetlige perspektivet er det viktig at informasjonen fra hver enkelt informant eller situasjon settes inn i den sammenhengen som tekstutsnittet var en del av. Jeg etterstreber

å rapportere resultatene i en slik form at de gir et velstrukturert og så klart som mulig overblikk over de viktigste resultatene. Målet er at undersøkelsen skal avspeile resultatenes reliabilitet og validitet. Om resultatene er generaliserbare er vanskelig å hevde i en så liten undersøkelse og under så spesiell kontekst, men en del av resultatene har muligheter for overførbarhet til lignende situasjoner.

2.6 Ethiske vurderinger

I en studie der jeg som forsker intervjuer informanter som er lett å kjenne igjen og som på sett og vis er sårbare, er det viktig å reflektere over studiets etiske aspekter. Mine intensjoner med studiet er utelukkende gode. Jeg ble nysgjerrig på et problem som jeg ønsket finne ut mer om i den hensikt å hjelpe alle involverte, både skole og tatere. I tillegg er det en del prinsipper som må på plass i en slik studie. NSD har godkjent spørsmålene og temaene i intervjuguiden. Videre var det viktig for meg å skape trygghet hos informantene for mine intensjoner og deres rettigheter i forskningsprosjektet.

Intervjuene startet med at jeg overfor informantene presiserte tre viktige etiske retningslinjer innenfor kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av at de deltok i studien min. Alle skrev under på samtykket og ble informert om at intervjuet var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten grunn hvis de følte behov for det, og uten at det skulle legges press om å fortsette. Jeg understreket videre at de ville være helt anonyme og at ingenting de sa ville kunne spores tilbake til dem eller overbringes til andre, hverken lærere eller ledelse ved skolen, eller noen andre for den saks skyld. Jeg forklarte at jeg ønsket at de skulle prate fritt rundt de emnene jeg spilte inn. Der jeg ønsket presiseringer spurte jeg etter det. Når de først kom i gang, pratet de alle villig vekk og delte tanker og bekymringer, gleder og sorger med meg. Noen ganger beveget de seg utenfor tema, men jeg lot dem snakke videre både for å vise respekt og for å se om det dukket opp noe interessant. Det å skape trygghet var åpenbart viktig for å oppnå kontakt og få praten i gang. Derfor startet vi gjerne med litt løst prat, der jeg viste at jeg visste hva de var og at vi var likeverdige, og at de ikke trengte å skjule sin bakgrunn. Jeg hadde også med meg rektor da jeg tok imot foreldrene før vi gikk alene til intervjurommet.

³³ Thagaard 2009:171

2.7 Valg av metode: Intervju

Siden tatere i min undersøkelse utgjør en liten gruppe i antall i et stort skolesamfunn, var det naturlig å velge en kvalitativ undersøkelse for å forsøke å finne svarene i problemstillingen. Temasentrert, halvstrukturert intervju kan minne om en uformell samtale, og derfor egnet det seg godt siden temaene kunne oppfattes som sensitive og personlige, og siden informantens skepsis mot myndighetsrepresentanter forutsatte at jeg søkte å skape et tillitsforhold til informantene for å få kontakt og svar på mine spørsmål.

Alle familiene med taterbakgrunn ble ansett som informanter i min undersøkelse, så her var ikke rom for en utvelgelse, utover valget av skole. Jeg intervjuet alle foreldre med taterbakgrunn som frivillig ønsket å stille opp til intervju. Av åtte foreldre var det fem som takket ja til å bli med på spørreundersøkelsen. Heldigvis var det minst en frivillig representant fra hver av de fire familiene med taterbakgrunn, så alle familiene er representert i undersøkelsen. Familiene har totalt ni barn på skolen. Med så få informanter ga det en mulighet for å gå i dybden for å finne svarene og de bakenforliggende holdningene. At skole er viktig ville for eksempel være altfor lett å svare positivt på i en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg ønsket heller å søke bakenfor de enkle svarene, for å finne ut hvorfor skole er viktig eller eventuelt hva som gjør at den kan føles uviktig.

2.8 utfordringer

Den første utfordring for undersøkelsen var å opprette kontakt med informantene. Jeg ønsket å få starthjelp av det gode forholdet mellom skolen og taterne, og rektor foreslo at jeg kunne bli med på et felles foreldremøte med tatere for å presentere meg og undersøkelsen min. Dette syntes jeg var en god ide, men det skulle vise seg å trekke ut før møtet kunne avholdes. Dødsfall i taterslekten på en annen kant av landet med påfølgende reising, og diverse sykdomsperioder hos taterbarna førte til at møtet ble stadig utsatt. Til slutt tok jeg kontakt med noen av foreldrene selv for å avtale intervju. Her opplevde jeg at noen var svært interessert i å snakke om skolen og barna, mens andre var bryskt avvisende til å snakke med en person de ikke kjente. Men jeg kom i gang, og fikk etter litt overtaling og forklaring snakke med tre av fedrene i gruppen etter tur. Når vi først kom i gang gikk intervjuet fint og informantene snakket villig i vei. Jeg forsøkte å rekruttere flere informanter gjennom dem jeg hadde tilgang til, men møtte en litt overraskende holdning. ”Hos tatere ser vi mannen som familiens overhode, og som den som tar seg av kontakt og kommunikasjon med skole og

myndigheter” fikk jeg vite. Fedrene sa rett ut at det var slik de gjorde det. Jeg måtte insistere på at det var viktig for undersøkelsen at jeg også fikk snakke med mødrene i gruppen. Og de unnskyldte seg med at de (mødrene) sikkert ikke var interessert i å snakke med meg, men det var helt greit for dem om de ville. Jeg foreslo telefonintervju av kvinnene og det sa de at jeg kunne prøve. Etter en tid fikk jeg intervjuet en av mødrene på skolen i forbindelse med at hun var innom skolen i et annet møte likevel. Hun uttrykte at det føltes greit å være med, men hun følte seg litt usikker i starten av intervjuet. Jeg forsikret om at det ikke fantes mulighet for å gi feil svar på mine spørsmål, og det gjorde at hun slappet bedre av. Etter først å ha avtalt møter med alle foreldrene etter tur, opplevde jeg flere avlysninger med ulike unnskyldninger. Etter hvert ble jeg fortalt rett ut at ikke alle ønsket å la seg intervjuet. Og samtlige viste de til at deres ektefelle hadde blitt intervjuet og dermed hadde informert om familiens syn på sakene. I tre av fire tilfeller var det faren som lot seg intervjuet først. Den ene moren som ble intervjuet forårsaket en fornærmet telefon fra hennes ektemann til rektor, og videre at han ikke ville la seg intervjuet. Etter noen uker fikk jeg kontakt med denne informantene igjen i forbindelse med at han skulle skrive under på at han tok barna ut av skolen, og skulle reise i staren av mai. Denne gangen fikk jeg gjort intervju med han også. Han åpnet seg opp og fortalte om en vanskelig bakgrunn fra egen skolegang. Han fortalte også mye om frykten mange tater sliter med overfor skole, myndigheter og naboer.

Jeg satt igjen med et inntrykk av at en av informantene som jeg snakket med tidlig i intervjufasen, så på seg selv som en slags leder eller talsmann for gruppen. Dette var tydeligvis ikke alle enig i, så de ville helst ikke involvere seg i et prosjekt de følte denne personen hadde initiert og sto bak. Jeg tar selvkritikk på at jeg forsøkte å rekruttere andre gjennom denne personen, men håper at alle informantene forsto etter intervjuet at jeg ikke arbeidet på vegne av en enkeltperson i tatermiljøet. Den samme personen som ble antatt å være talsmann, var den første som kom med i prosjektet Taterfolk fra barn til voksen, og som etter det jeg forstår er den mest aktive i Taternes Landsforening.

Jeg endte altså opp med intervju med over halvparten av alle taterforeldrene ved skolen, men er dog glad for at alle familiene ble representert. Det gjør likevel at jeg føler at utvalget er vanskelig å se på som representativt og valid for en undersøkelse med overføringsmuligheter til andre skoler. Til tross for det mener jeg at undersøkelsen gir et interessant bilde av skolesituasjonen for taterbarn i Norge i dag, og derfor er den et viktig bidrag i debatten og forskningen rundt tater og skole. Jeg tror med andre ord at min studie kan være et godt

grunnlag for å forstå taterne for de som leser oppgaven, selv om ikke undersøkelsen er fullt ut representativ og direkte overførbar.

Intervjuene varte i gjennomsnitt en times tid, og foregikk i perioden februar 2013 til mai 2013. Målet var å få gjort unna intervjuene av taterne før de begynte på reisingen denne våren. Grunnen til at intervjuene gikk over en så lang periode var som sagt at det ofte var vanskelig å få gjort avtaler med foreldrene, og at avtalene som ble gjort måtte utsettes og det måtte gjøres nye avtaler igjen og igjen.

I en slik kvalitativ undersøkelse er det alltid noen utfordringer. Uansett hvor fortrolig man blir med informanten er det en mulighet for at informanten sier det han tror jeg som intervjuer vil høre, eller det som oppfattes som rett å si og mene. Muligens oppfattet de meg som en naturlig del av "myndighetene", og at de veide sine ord av den grunn, til tross for at de hadde et godt forhold til "myndighetene" ved denne skolen. Jeg føler dette er spesielt viktig i forhold til taterne som gjennom generasjoner har måttet tolke "de andre" og spille et spill for å overleve. Selv om dagens taterne ikke har blitt behandlet så fælt av myndighetspersoner og organisasjoner som foreldregenerasjonen eller besteforeldregenerasjonen risikerte, kan dette være et viktig punkt å ha i bakhodet ved slike intervju. Det kan også være at informanten ikke ønsker å fortelle alt som kan være relevant. Noe er kanskje for personlig og ømtålig.

Det kan også være at jeg som intervjuer og forsker har mine forutinntatte og ubevisste holdninger som farger både mine spørsmål og min tolkning av de svarene jeg får. Også min tolkning og drøfting av funnene kan være farget av mine ubevisste holdninger. Men det kan også sees som et pluss for undersøkelsen at jeg tross alt ikke har særlig erfaring med taterne før intervjuene og arbeidet med denne oppgaven, og dermed hadde jeg forhåpentligvis heller ingen eller få fordommer mot taterne.

Når det er sagt er all overføring fra tale til skrift befengt med en viss grad av tolkning. Og i den tolkningsprosessen er det uunngåelig og ikke farge resultatene litt. «Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke objektivt, men subjektivt»³⁴ sier Kvale og Brinkmann. Og det understreker utfordringen med denne type forskning.

Undersøkesskolen representerer en sjeldent god mulighet til å få i stand forskning og intervju av taterne. Særlig siden forholdet mellom skolen med ledelsen og taterforeldrene er uvanlig godt og har vært det i en årrekke. Faktisk er det ingen av taterbarna som bor i skolekretsen for tiden, men foreldrene "velger" denne skolen fordi de har gode erfaringer fra

tidligere, eller har snakket med andre tater, og vet at ved denne skolen kan de mye om tater. De vet at skolen respekterer tater og deres reisekultur og de fordømmer ikke taterne for deres særegenheter i forhold til andre i elevgruppen.

Skolen ligger i en bemidlet bydel, med mye ressurssterke foreldre som stiller opp og er opptatt av barnas skolegang. Den ligger i et pressområde prismessig i byen. Dette gjør at det ved første øyekast ikke er den naturlige skolen for taterne å velge. Kanskje er dette grunnen til at ingen av taterfamiliene bor i skolens nedslagsfelt i dag. Årsaken til at taterne har valgt denne skolen er (i følge foreldrene selv) at rektoren som var ved skolen for femten år siden, tok et initiativ til å skape gode relasjoner med den ene taterfamilien som hadde barn ved skolen den gang. Ved å vise tillit til foreldrene og å sette seg inn i deres situasjon, ga han skolen ry for å være en skole taterne ikke trengte å frykte, men som forsto dem og var god for dem. Dette samarbeidet og tillitsforholdet utviklet seg videre i årenes løp. Jeg forsto at denne tidligere rektoren var viktig for relasjonen mellom tater og skole, så jeg tok kontakt med han for å få hans versjon av saken. Jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven.

Nye rektorer tok over og fortsatte de gode relasjonene. Og det gjør at i dag går alle elever med taterbakgrunn og i barneskolealder i kommunen ved denne skolen. Taterne velger denne skolen og kjører barna til og fra skolen hver dag. Dette har skapt et miljø både for taterne og for noen lærere som har utviklet spesialkompetanse på taternes utfordringer. Dagens rektor er selvsagt en ressurs som gjør henne til et naturlig intervjuobjekt. Og hun har videre vært med og foreslått hvilke lærere som kan intervjues i undersøkelsen ut i fra at de har rikelig erfaring med tater. Jeg syntes det er et viktig kriterium at lærere ved skolen er involvert for at undersøkelsen skal gi et mest mulig helhetlig bilde av situasjonen.

2.9 Intervjuene

De halvstrukturerte intervjuene ble som skrevet tidligere gjort med en intervjuguide. Den besto av en del temaer som jeg ønsket at informantene skulle si noe om. Ofte kom de naturlig inn på temaene selv, men noen ganger måtte jeg bringe et tema inn i samtalen. Noen ganger snakket informanten seg tom, og trengte at et nytt tema ble spilt inn for å kunne fortsette. Min oppgave var å sørge for at alle temaene ble berørt i løpet av intervjuet. Til de siste intervjuene hadde jeg på grunn av den hermeneutiske sirkelen behov for å stille noen presiserte spørsmål som de første informantene bare hadde vært innom selv. Men for det meste var det de samme

³⁴ Kvale og Brinkmann 2009: 180

temaene som ble berørt i alle intervjuene. Her er kort fortalt de viktigste temaene i intervjuguiden med foreldrene:

- Bakgrunn, geografisk. Egen skolegang. Forskjeller fra egen skolegang til i dag.
- Skolen. Hvordan opplever informanten dagens skole? Ledelse, lærere, medelever og andre foreldre. Blir elevene deres prioritert av skolen? Blir skolen prioritert av dere?
- Tilrettelegging. Hjelpemidler, tilpasset opplæring og gruppetimer ute av klassen.
- Reiseperioder. Avtaler, utstyr, kontakt, oppfølging.
- Skolens forståelse for kulturen. Skolens kompetanse. Hva er bra og hva kan bli bedre?
- Ambisjoner for barnas skolegang og fremtid.
- Foreldres innsats i forhold til skolen. Tidsbruk på lekser. Oppfølging. Stiller skolen krav? Fravær utenom reiseperioder.
- Elevenes og foreldrenes opplevelse av integrering og trivsel i klassen og på skolen.

I møtet med skolens folk ble de samme temaene brukt, men med nødvendige endringer. Lærerne kunne for eksempel vise til reelt fravær i stedet for synsing. Lærere og rektor foretok også relative vurderinger i forhold til andre elever og foreldre.

I en kvalitativ undersøkelse er det gjerne det bakenforliggende vi er interessert i. I min undersøkelse ble det derfor viktig å få fram en forståelse av hva informanten egentlig mener. På direkte spørsmål om skolen er viktig eller bra, vil nok nesten alle svare at: Ja, det er den. Men viser praksisen det samme? En klok mann sa at alt er relativt. Skolen er viktig, men i forhold til hva? Hvem skal taterne sammenligne seg med? Andre jevnaldrende elever? Eller foreldregenerasjonen sin? Jeg forsøkte å få frem slike nyanser i min forskning. Jeg har ikke vært opptatt av bare å generalisere. Jeg har heller vært interessert i å gi et kvalitativt bilde av et område. En helhetsforståelse eller dybdeforståelse av synet som former taterne ved en spesiell skole og deres syn på og ambisjoner for barnas skolegang. Det kan likevel hende at det var ulike variabler i min undersøkelse. Jeg har for eksempel ønsket å være opptatt av å se om det er forskjeller mellom foreldrenes kjønn og deres syn på barnas skolegang, særlig siden jeg oppfattet fedrene som patriarkalsk i sine uttalelser om mødrene. På dette punktet blir forskningen min litt tynn, siden jeg bare har med en mor. Men alle fedrene har uttalt seg om rollefordeling mellom kjønnene, og da kommer det frem noe om hva kjønnene er opptatt av i familiesituasjonen deres. Likeså om det er variasjoner i forhold til alder og informantens

erfaring i skolesystemet. Gjennom intervjuet har jeg kunnet foreta korreksjoner underveis for å få frem slike variabler og for å presisere det jeg har vært ute etter. En slik fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis, bidrar til mer valid informasjon.³⁵ Nettopp ved at informantene får snakke fritt og ta opp ting de selv ser på som viktige, kan undersøkelsen fange opp flere forklaringsmåter. Til tross for at undersøkelsen er ment å studere situasjonen og holdningen som gjør seg gjeldende i nåtid, er undersøkelsens natur av en slik art at foreldregenerasjonens situasjon og holdninger da de var unge også kommer frem i bruddstykker. Og om holdningene er endret over tid, er jo også interessant å få frem.

Jeg har behandlet informasjonen på en så nøyaktig måte som mulig, gjennom å holde orden på intervjudataene. Særlig har jeg forsøkt å være nøyaktig med å holde tydelig fra hverandre hvem som har sagt hva. Målet har vært ideen om at om noen andre gjør en undersøkelse som er tilnærmet lik, så skal funnene være tilnærmet like. Likevel er jeg klar over at i halvstrukturerte intervju vil kanskje en informant gi et annerledes svar med en annen forsker og i en annen kontekst. For å sikre meg at jeg har forstått og notert riktig underveis har jeg som tidligere nevnt tatt lydopptak av de fleste informantene. Noen få ønsket ikke at det skulle gjøres opptak, og det ønsket respekterte jeg selvsagt. Opptakene ble transkribert og oppbevart slik at jeg til en hver tid kunne gå tilbake for å dobbeltsjekke informantenes utsagn. Etter at oppgaven er ferdig skal opptakene i følge avtale med informantene destrueres. De intervjuene der det ikke ble gjort opptak, måtte jeg skrive ned mest mulig underveis i intervjuet. I tillegg satte jeg meg ned rett etter intervjuet og prøvde å skrive ned alt som ble sagt etter hukommelsen.

3 Historisk del

3.1 Taterne

Etnologen Thor Gotaas³⁶ beskriver nordmenn som et vandrende folk fra tidlig middelalder. Veinettet var dårlig, og bare de bedrestilte hadde råd til skysstransport. Vandringer er beskrevet av Gotaas som et urinstinkt hos mennesket. Likevel har han ikke funnet noe i kildene om spesifikke grupper med en omflakkende livsform i vikingtiden eller før.

³⁵ Larsen 2007:80

³⁶ Gotaas 2001

Først da kristendommen ble innført fikk omvandrende grupper livsvilkår til å overleve. Da kom nemlig ideen om almisser til de fattige, og særlig til pilegrimer. De første som vandret langs landeveien i større antall, hadde religiøse motiver. De dro alene eller i flokk for å gjøre takke – og bostøvelser eller for å besøke hellige steder. Ved de mest oppsøkte pilegrimsmålene møtte de flokker av tiggere som dro nytte av pilegrimenes almisser. Gotaas³⁷ antyder at det etter hvert foregikk en avskalling fra pilegrimsmiljøet av folk som ble værende på landeveien, og ble de første landstrykerne. Dette miljøet fikk på 1100-tallet påfyll fra hjemløse trelles, etter at trellesesenet ble avskaffet. Og etter borgerkrigen i samme århundre fantes klikker av omstreifende mennesker. Ved inngangen til 1200-tallet var lofferen en kjent skikkelse langs landeveien. Dette er nok de som omtales som ”fant” i Magnus Lagabøtes Landlov av 1274, der de ble erklært uønsket³⁸. Men fantenavnet innbefattet nok både landstrykere, pilegrimer, omreisende trubadurer og sangere eller gjøglere.

Mot slutten av 1200-tallet begynte det å blande seg inn munkes som ønsket et asketisk liv blant omstreiferne. Frans av Assisi hadde stiftet fransiskanerordenen, og medlemmene av ordenen vandret omkring barbeint og lutfattige. Munkene gjorde en stor sosial innsats, og var høyt ansett av befolkningen. I Norge hadde ordenen seks avdelinger med hvert sitt virkeområde. De skilte seg ikke fra andre omstreifere når det gjaldt bekledning, men de var svært ressurssterke på andre områder som sykdomspleie og plantemedisiner.

Svartedauden rammet landet på slutten av 1340-tallet, og det var med og påvirket levevilkåret for omstreiferne. De ble ofte sett på som syndebukker som flakket rundt og tok med smitte fra gård til gård.

Reformasjonen i 1536³⁹ sørget for en avvikling av munkevesenet i Norge. Dermed måtte asketene finne seg et annet kall. Og da forsvant også praksisen med pilegrimsreiser, og fattigstellet kirken hadde stått for falt også sammen. Mange svake grupper i samfunnet måtte ta til med en omflakkende tilværelse. Sammensetningen på de omreisende forandret seg altså. Like før reformasjonen hadde Skandinavia for første gang stiftet bekjentskap med sigøynerne. Et folkeslag som hadde vandret fra India kanskje allerede i tidlig middelalder. Etter å ha vandret i sydlige europeiske land hadde folkegruppen gradvis spredd seg mot Øst-Europa, og via Vest-Europa omsider til Nord-Europa. Bastrup og Sivertsen⁴⁰ forteller om en folkegruppe der mange hadde vervet seg som leiesoldater for europeiske fyrster. Og etter år i krig tok

³⁷ Gotaas 2001:15

³⁸ Gotaas 2000:19

³⁹ Gotaas 2000:18

folket landeveien fatt igjen. I 1505 oppsøkte et stort følge den danske kong Hans, med et anbefalingsbrev fra hans nevø, den skotske kong James IV. Han omtalte de fremmede som egyptere og at de var pilegrimer på botsvandring fordi de engang hadde nektet Jesus-barnet, jomfru Maria og Josef å drikke av Nilens vann. Og derfor var de på en syv års lang vandring. Slike historier fortalte de over hele Europa og det er bakgrunnen for at de omtales som egyptere - på engelsk ble det til gipsies og på spansk giantos. Selv kalte de seg secani, som på tysk ble til Zigeuner.

I 1512 fortelles det at en del av dette folket (30 par og deres barn) hadde slått seg ned i Stockholm, og de ble omtalt som tattare i "Stockholms stads tänkebok". De kom på godfot med fyrster og adelsmenn og ble tatt godt i mot i begynnelsen, og ble støttet av byens felleskasse. Etter noen måneder ble den første sigøyneren innblandet i slagsmål med en svenske. Og etter to år var myndighetene lei av å fø på en hel flokk som drev lediggang, og man foreslo utvisning⁴¹. Gotaas⁴² forteller at på samme tiden dukket de første sigøynerflokkene opp i Norge. I 1540 fortelles det at et taterfølge ble sendt med båt fra Skottland til Norge. Det første forsøk på å tvinge sigøynere og landstrykere til å bosette seg kom ved Christian IVs åpne brev av 1598. Brevet fikk liten effekt og han sendte i 1635 ut et nytt skriv der omstreifere som ble pågrepet uten pass, skulle straffes med brennemerking, lemlesting og hudfletting. De gamle omstreiferne var nok lettere å reformere enn sigøynerne, men mye tyder på at sigøynerflokkene fikk påfyll av andre omstreifende. Også tidligere soldater som sleit med å slå seg til ro, kunne slå seg sammen med omreisende og sigøynere. Disse reisende ble gjerne omtalt som tater, og myndighetene brydde seg ikke med å skille mellom de ulike gruppene og deres bakgrunn. Gotaas⁴³ forteller om slektskap mellom finske, norske, svenske og danske tater som tyder på at de vandret frem og tilbake over landegrensene i Skandinavia. Mot midten av 1600 tallet kom det tilsig av desertører fra trettiårskrigen til Norge. De opptok mange et liv som omstreifere. De stjal og skremte bøndene, og snikmord var ikke uvanlig⁴⁴. Både kirken og myndighetene omtalte taterne i harde ordelag og ønsket å bekjempe levemåten og kulturen. Det kunne forekomme rene menneskejakter. Fra 1500-tallet begynte man å ansette stodderkonger for og hankses med reisefølger. En stodderkonge var gjerne en stor og sterk omreisende som fikk betalt for å

⁴⁰ Bastrup og Sivertsen 1996: 31

⁴¹ Gotaas 2000: 22

⁴² Gotaas 2001:18

⁴³ Gotaas 2000: 23

⁴⁴ Gotaas 2000:37

holde andre reisende unna et distrikt. Med loven i hånd jaktet han omstreifere, for å forklare regler og forventninger for dem.

Det første funnet jeg har gjort om tater på Sunnmøre er gjennom fortellingen om stodderkongen Alexander Person (Pettersen) som trolig var av svensk ett, og slo seg ned på Skodje og siden flere steder på Sunnmøre, blant annet Ørskog, Borgund (Ålesund), og på Sula. Han giftet seg med husmannsdatteren Kari Olsdatter Koparvik. En artikkel i Sunnmørsposten⁴⁵ av Lars Inge Skrede forteller at Alexander ble utnevnt til stodderkonge i 1706, med ansvar for hele Sunnmøre. Lignende beskrivelser⁴⁶ om stodderkongen på Sunnmøre står i boken Taterne av Thor Gotaas. I det gamle norske bygde- og bysamfunnet var stodderkongen en fryktet mann. Offisielt var tittelen bygdevevter, men han ble også kalt fantefut eller tyvetrekker. Hovedoppgaven var å ta seg av eller jage fremmede forbipasserende, tater, splinter og «annet uærlig fantepakke». Stodderkongen var gjerne bevæpnet med en oksetamp eller lignende. Noen onde tunger hevdet sågar at han tok seg av de jobbene lensmann og fogden ikke våget å håndtere selv. Som utvalgt blant fattige omstreifere selv visste stodderkongen hvordan de reisende tenkte. Det fortelles at stodderkonger ofte bare fulgt taterfølger gjennom sitt område og geleidet dem videre på reisen. Slekt og gamle venner slapp lettere unna. Jobben som stodderkonge kunne gå i arv, som hos Alexanders sønn Ole, som tok over etter faren. Sunnmørsposten hevder etterkommerne av Alexander Person teller flere hundre i dag.⁴⁷

Einar Niemi skriver i Norsk Innvandringshistorie bind 2, at Møre og Romsdal hadde 36 tater i den grundige folketellingen i 1845 som er blitt hetende Fantefortegnelsen⁴⁸. Alle bosatt i Vanylven på søre Sunnmøre. Det er vanskelig å slå fast om det er etterkommere av disse som er i den kommunen undersøkelsesskolen min ligger i dag, men taterne selv hevder lange røtter på Sunnmøre når vi spør dem, så det er ikke umulig.

På Sunnmøre har taterne tidligere blitt kalt splint på folkemunne. Dagens lokale tater oppfatter ordet splint som negativt og foretrekker å bli kalt reisende eller tater. Romani som ellers er brukt i litteraturen, bruker de helst om språket sitt. De er etter eget utsagn av trøndertaterslekt, med røtter til "Fredrikstad" i Trondheim, oppkalt etter det vanlige etternavnet Fredriksen hos taterne. De er også etterkommere av "Nystue-folket" som bygde

⁴⁵ Skrede i *Stodderkongen på Sunnmøre* Sunnmørsposten 16.02.2013

⁴⁶ Gotaas 2000

⁴⁷ Skrede i *Stodderkongen på Sunnmøre* Sunnmørsposten 16.02.2013

⁴⁸ Niemi i Kjeldstadli (red)2003

hus og fikk navn etter det. For å vise at det er et skille mellom tater og splint sa informant 1 det slik:

Trøndertaterne dro rundt med hest og kjerre, mens splint ofte dro sjøveien.

I følge han var splint og fant det samme. Jeg skal ikke gå inn på nærmere diskusjoner rundt navnene. I denne oppgaven omtales de reisende som tater, romani eller reisende, enten de er av en ætt som dro langs land eller sjø.

Arnvid Lillehammer skriver i sin artikkel i *Kultur møter*⁴⁹ at taterne hadde et godt rykte og et godt forhold til de fastboende. Dette endret seg fra slutten av 1800-tallet og inn på 1900-tallet. Dette kommer jeg mer tilbake til nedenfor.

3.2 Eilert Sundt

Presten og sosiologen Eilert Sundt er den enkeltpersonen som har betydd mest for vår kunnskap om taterne i Norge i dag. Han var en mester i å beskrive informanter og forskningsobjekter⁵⁰. Sundt kom i kontakt med, og fattet interesse for taterne fra slutten av første halvdel av 1800-tallet og utover århundret. Han forsket på taterne og deres språk og skikker. Etter å ha søkt Justisdepartementet om midler slo han seg sommeren 1848 sammen med et taterfølge på landeveien for å studere dem på nært hold. Taterne holdt ham på trygg avstand og ”fante-apostelen” sleit med å komme nær nok innpå dem til å få utført en god studie. Men Sundt utga i 1850 skriftet ”Beretninger om Fante- eller Landstrygerfolket i Norge”. Det var basert på et vell av opplysninger og var en sensasjon både nasjonalt og internasjonalt,⁵¹ selv om det har sine lignende studier i utlandet. Eilert Sundts forskning og skrivelser bidro til å gjøre kunnskap om taternes kultur og omgangsformer mer kjent. Sundt ga innblikk i en veksling mellom reising i innlandet og kysten, der båten gjerne var transportmiddel i sommerhalvåret. De største reisefølgene var de som reiste med båter fra Trøndelag, via Møre, til Agder-området⁵². Sundt bistod politikerne i deres interesse og beslutninger om taterne. Han fikk i oppdrag å utarbeide statutter for et fond som skulle drive ”innenlandsk misjon” eller opplysningsarbeid blant ”den lavere allmue”, senere kalt Fantefondet. Og han ble selv ansatt for å arbeide gjennom fondet med taterne. Målsetningen ble sammenfattet i fire punkter. For det første var det et mål at omstreiferbarna skulle få en ”norsk” oppdragelse. Videre var det et mål at de ukonfirmerte skulle konfirmeres, og dermed

⁴⁹ Lillehammer i Alsvik 2004

⁵⁰ Gotaas 2000:104ff

⁵¹ Gotaas 2000:104

lære seg å lese. Dernest skulle både voksne og eldre skaffes bolig, eventuelt understøttes økonomisk. Det fjerde punktet var at vanføre og gamle taterne skulle underholdes. Sundt så for seg arbeidshus i statens regi, og ivret for at staten skulle ta ansvar for taterne. De fire punktene skulle bli gjengangere for velgjørere som ønsket å kurere taterne for deres ”sykelige trang til å reise”. Taterne hadde gjennom generasjoner opparbeidet seg en skepsis til myndighetene og de stilte seg ikke i kø for å motta bistandspenger. Gotaas⁵³ forteller at 250 personer fikk økonomisk hjelp i løpet av de første tre årene, og at alle bodde på Sør- og Sør-Vestlandet. Men mange av de andre hadde for stor skepsis til myndighetene til at de ville ha kontakt med noe som luktet av det offentlige. Sundt forsto at det ville ta lengre tid enn antatt ”at gjøre Folk av Fant”. Det bemerkes også at ingen ”Storvandringere” er med i oversikten over de som mottok hjelp. Disse familiene antok Sundt, hadde en ”vildere natur” og var vanskeligere å nå.

De siste 200 år hadde det eksistert en passtvang for innenlands reiser i Norge. Den ble avviklet 21.mars 1860, og gjorde det i utgangspunktet enklere for taterne å bevege seg rundt i landet. Taterne hadde stadig vært smarte nok til å skaffe seg gode reisepass, så det var nok mest en papirformalitet. Gotaas skriver likevel at presset mot taterne tiltok mot slutten av 1800-tallet. Men at taterne ofte hadde et godt forhold til bøndene og hadde utfyllende og kompatible yrker og kunnskaper. Noe som også kommer frem i Arnvid Lillehammers artikkel i boken Kulturmøter⁵⁴. Han tar grundig for seg møtet mellom reisende og fastboende. Og særlig 1700- og 1800-tallet hevder han fremstår som en symbiose mellom bonden og tateren. Taterne behersket kunnskaper og ferdigheter bonden trengte og etterspurte. Derfor var taterne vel ansett og velkomne til bygdene og gårdene. De utførte jobber bøndene ikke hadde kompetanse til å klare selv. Men samtidig var arbeidene vanskelig å leve av på en slik måte at de kunne bosette seg i en bygd. Snart var alle oppdragene i bygda utført og taterfølget dro videre til neste bygd for denne gang. Lillehammers gjennomgang av kirkebøker, pass og attester viser nettopp dette. Taterne var vel ansett og kyndige og kompetente arbeidsfolk, som ingen i bygda eller myndighetene så ned på. I motsetning til inntrykket vi i dag sitter med, og som er et resultat av det som skulle komme fra de siste årene i 1800-tallet og på 1900-tallet. Det negative inntrykket er skapt av myndighetenes og Misjonenes fremstilling av taterne og taterkulturen.⁵⁵Og som siden skulle tjene myndighetenes og deres representanters politikk

⁵² Paulsen Vie 2012: 8

⁵³ Gotaas 2000:109

⁵⁴ Lillehammer i Alsvik 2004:50

⁵⁵ Pettersen i Alsvik 2004:155ff

overfor taterne. Arnvid Lillehammer peker også på at det her går et skille fra myndighetenes side der man går fra å se på taterne som et potensielt sosialt problem, til å bli karakterisert ut fra etniske karakteristika⁵⁶.

Sundt kom i 1862 med boken ”Anden Aars - Beretning om Fantefolket”. Her drøftet han opphavet til slektene mellom Skien og Stavanger, og hevder at majoriteten stammet fra bofaste nordmenn. Han viser til at det hersket fiendskap mellom disse slektene og de som befant seg på Østlandet og Trøndelag. Og lanserte teorien om en sammenheng med sigøynernes innvandring på 1500-tallet og en sammensmeltning til ett folk med sørlandsfantene som kom på 1600-tallet. Og han forteller om et fiendskap som stammet fra midten av 1600-tallet at det var hovedgrunnen til at taterne hadde delt inn landet i egne territorier⁵⁷. En avtale om fred omkring 1800 hadde ikke hjulpet, og de to taterslektene beskyldte hverandre gjensidig for mangt og meget.

Det er en interessant teori at taterne blandet seg med andre landstrykere som hadde fastboende bakgrunn. Og kanskje er det nettopp det som er bakgrunnen for at vi i dag har et klart skille mellom tatere og sigøynere som to forskjellige nasjonale minoriteter.

Eilert Sundts arbeider er banebrytende både i norsk samfunnsforskning og i forholdet til taterne og interessen rundt dem. Han ble anerkjent i samtiden som taterekspert og tatt med på råd i politiske beslutninger som angikk taterne. I 1854 kom loven om ”taterne og fantefolket”, der hovedsaken var opprettelsen av det såkalte Fantefondet⁵⁸. Formålet var å iverksette ”Forsøg paa at skaffe Fanter og andre deslige omvankende og hjemstavnløse Personer en lovlig Næringsvei og deres Børn en ordentlig Opdragelse”. Formålet var altså full integrering av taterne i det norske samfunn. Assimilasjonspolitikken pakket inn i humane og kristelige vendinger.

3.3 Misjonen

Mot slutten av 1800-tallet mistet delingen mellom storvandrerne (Østlandet og Trøndelag) og småvandrerne (Sørlandet og Vestlandet) mye av sin betydning. Årsaken forteller Bastrup og Sivertsen,⁵⁹ lå i at storvandrerne ikke klarte å holde stand mot presset fra storsamfunnet, og ble dermed sugd inn i det sosiale problemfeltet som andre belastede grupper i samfunnet var en del av. Forskjellene mellom småvandrere og storvandrere ble utvisket, og samfunnet så ikke

⁵⁶ Lillehammer i Alsvik 2004:50

⁵⁷ Gotaas 2000:111

⁵⁸ Alsvik 2003: 170

⁵⁹ Bastrup og Sivertsen 1996:70ff

lenger forskjell på de forskjellige tatergrupperingene. Bastrup og Sivertsen forteller videre at dette representerte et fall med ødeleggende konsekvenser for selvforståelse og indre samhold. Men også at innad, er bevisstheten om hvem som er ekte og uekte tater blitt holdt ved like helt opp til i dag.

Mot slutten av 1800-tallet fungerte utvandring særlig til Amerika som en ventil for befolkningsveksten og befolkningstetthet. Utvandringen ga på kort sikt bedre plass for taterne og deres tjenester igjen. Mens nasjonsbyggingen i dette århundret sørget for at det fra myndighetene og kulturelitens side, ble sett på som særdeles viktig å være en del av det ekte og ensartede norske. Målet var en felles nasjonal identitet for alle, og slik sett full integrering av samer, tatere, kvener, skogfinner, sigøynere og jøder. Variasjonen skulle helst ikke eksistere når målet var å skape et enhetlig bilde av folket i landet. Alt som var særnorsk ble fremelsket i kunst, litteratur og musikk, og motsatt det unorske ble bekjempet eller tiet i hjel. Taterne representerte sammen med de andre nasjonale minoritetene i landet et fremmedelement som måtte begrenses og helst bekjempes. Det passet ikke inn i et land som hadde behov for å fremstå som genuint og unikt, og som hadde ideen om nasjonsbygging som endelig mål. Språkkampen i Norge sto mellom nynorsk og riksmål. Her var ikke plass til minoritetsspråk i Norge ennå. Romanispråket ble av mange lærere hindret å prate i skolene, og andre kulturelle uttrykk som sang og dans ble også forbudt eller dysset ned av skolen. Typiske tateryrker ble sett ned på og mindre nødvendig på grunn av industrialiseringen, og den igjen gjorde at mennesker som ikke produserte, slik som sinnssyke, åndssvake og tatere ble kategorisert som klienter. Industrialiseringen gjorde også typiske tateryrker som blikkenslageryrket mindre etterspurt. Takrenner, kjeler og visper kunne man få kjøpt i masseprodusert form. Taterne var ”dagdrivere og snyltere” og deres frie og spontane livsstil ble sett på som truende. Taterkulturen ble utsatt for sterkt press både utenfra og innenfra. Det indre båndet som hadde holdt taterne sammen ble utsatt for sterke påkjenninger. Og trykket utenfra utløste indre selvødelegelsesprosesser. Alkoholmisbruk førte til at tatere ikke maktet å holde stand mot andre lavstatusgrupper i samfunnet som løsgjengere, uteliggere, hjemløse og kriminelle. Myndighetene satte nå krefter inn for å tvinge taterne til å miste sin identitet og kultur, og til å absorberes av den norske kulturen og levesettet. Fra å være en minoritet med tydelige kulturelle kjennetegn, ble taterne mer preget av de samme sosiale problemene som kjennetegnet de svakeste i samfunnet, kriminalitet og alkoholmisbruk. Bare noen få maktet å stå i mot presset og bringe kulturarven videre.⁶⁰Der vandreren i fortiden hadde fylt en

⁶⁰ Bastrup og Sivertsen 1996: 72

mytologisk rolle, og med dertil respekt, var det ikke plass for dette i det moderne samfunnet. Det er også bakgrunnen for at myndighetene skjerpet tiltakene mot taterne mot slutten av 1800 – tallet. Taternes vandringar ble mer formålsløse sett fra samfunnets perspektiv, og dermed også mer meningsløse.

Livet som omreisende skal ikke bare svartmales. Det finnes mange eksempler på at taterne trivdes og følte de hadde det gode liv på landeveien. De følte at det å eie noe skapte begrensninger for denne friheten som de satte så høyt⁶¹. Og når været var godt, buroen (bonden) grei og magen mettet følte taterne at de hadde det perfekte livet i full ansvarsløs frihet. En frihet som er så umåtelig viktig for taterne. Og som har vært en grunnleggende del av taterkulturen. ”Latjo drom” er romani og betyr ”god vei” eller ”den gode reisa”⁶². Det uttrykket kan også beskrive det gode og frie livet langs landeveien. Reiselysten og reiseleden har overskygget problemene de har møtt på landeveien. Mange beskrivelser og fortellinger viser som nevnt at den fastboende bondestanden og de reisende taterne hadde levd i en symbiose og var gjensidig avhengig av hverandre. Taterne hadde i mange år hatt kompetanser som bøndene var avhengig av og trengte. Og denne symbiosen gjorde de reisende høyt respektert og ansett. Samtidig med at industrialiseringen gjorde tateryrker overflødige ble synet på taterne endret fra respektfullt og bra, til å bli et uønsket og unødvendig innslag i samfunnet. En kultur og et levesett som burde bekjempes. Det positive perspektivet som en gang var, forsvinner ofte i det bildet vi sitter igjen med av taterne i dag. Samtidig med den nytten bonden og taterne hadde av hverandre merkbart avtok falt statusen for taterne. Misjonen sto bak mye av denne statusendringen i synet på taterne. De var bedre tjent med et bilde av taterne som et ugress i det norske samfunn. Ugross som burde bekjempes.

3.4 Jacob Walnum

Jacob R. S. Walnum var sogneprest i Leikanger i Sogn. Her møtte han mange reisende som kom til han for å få barna sine døpt. Han bekymret seg for om disse barna fikk en kristen oppdragelse. Dette startet hans engasjement for taterne. Liv Andersen, som selv er av taterslekt, forteller i boken «Frykten for å bli hentet», at Walnum ved en anledning ble spurt om å ta til seg et barn fra en reisende familie. Det gjorde han, og etter hvert ble det flere barn han tok til seg og som fikk vokse opp på prestegården. Da ble ideen født om å lage barnehjem

⁶¹ Aambø 1993: 53

⁶² Latjo drom er også navnet på et nettsted om taterne

for taterbarna. Han mente at barna til taterne kunne ”reddes” ved å få bo borte fra foreldrene sine, og heller få vokse opp i gode kristne hjem. ”Berger du barna, berger du slekten”, var læresetningen. Han mente at ved å fjerne barna fra påvirkning fra foreldrenes reiselyst, så kunne de bli reddet fra et slikt liv. I 1892 startet han en forening til motarbeidelse av fantevesenet⁶³. Sogneprest Jacob Walnum sto videre bak et opprop i Morgenbladet i 1896 der kristeligsinne og rettskafne mennesker over hele landet ble innkalt til kamp mot omstreiferplagen. Foreningen til Omstreifervesenets Modarbeidelse så dagens lys i 1897. Walnum hadde forsket på taterslekter og denne forskningen dannet basis for det arkivet Misjonen bygde opp helt frem til avviklingen⁶⁴. Walnum gikk i Eilert Sundts fotspor. Sundt hadde sett på tvang som noe annet enn straff. Tvang var et kurmiddel. Walnum så på tvang som et middel til å normalisere det avvikende. Han presiserte at taterne hadde samme menneskeverd som andre, så lenge de ikke levde som tater. De skulle gjennom borgerlig dannelsel, disiplinering og oppdragelse legge fra seg sitt gamle menneske og bli ”nye” borgere i det norske samfunn. Walnum så for seg en ren tatermisjon, men innså at konseptet måtte utvides. Datidens sosiale utfordringer tilsa en bredere basis for virksomheten. Og etableringen av misjonen kom samtidig med innføringen av vergerådsloven av 1896. Dette var den viktigste forutsetningen for Misjonens virksomhet⁶⁵. Loven ga det offentlige rett til å gripe inn og ta barna fra foreldrene, og forutsatte en storstilt utbygging av institusjoner som skulle ta imot de barn og unge som skulle plasseres bort etter vedtak i de lokale vergerådene. Walnum forsto at misjonen måtte omfatte alle løsgjengere i tillegg til tater, og han erklærte at barna skulle være misjonens hovedsatsingsområde. ”Redder du barna, redder du slekten”, var som nevnt mantraet. Dermed la Walnum seg tett opp til vergerådets fremste målgruppe og ga samtidig politikerne en gavepakke i form av skolehjem og barnehjem. Bastrup og Sivertsen⁶⁶ forteller at det var nettopp det myndighetene trengte og egentlig ønsket, men ikke hadde råd til. Og Stortinget slukte agnet og bevilget i mai 1897 med flertall 5000 kroner for å sette i gang arbeidet mot omstreifervesenets utbredelse. Misjonen etablerte seg raskt som ekspertorgan på løsgjenger- og vergerådsspørsmål. Og ble etter hvert uunnværlig, og med økonomisk mektige bidragsytere i ryggen fikk misjonen raskt en stor makt i sosialpolitikken. Med løsgjengerloven (lov om løsgjengeri, betleri og drukkenskap av mai 1900) som rettet seg spesielt mot romanifolket, snek misjonen seg til en rolle som statlig forvaltningsorgan for tatersaker. Og ved revisjon av vergerådsloven i 1914 fikk misjonen utvidet sine fullmakter til

⁶³ Andersen 2009:33

⁶⁴ Bastrup og Sivertsen, 1996:72ff

⁶⁵ Pettersen 2005:12

også å gjelde administrasjon av lovens befatning med taterbarn. Lokale vergeråd skulle fatte de formelle vedtakene, men misjonen kom inn som ekstra forvaltningsinstans og skulle ha ansvar for gjennomføring og oppfølging av vedtakene. Slik kunne fattige kommuner kvitte seg med budsjett-tyngende klienter enkelt, straks vedtakene ble gjort. Det hele ble mer uoversiktlig ved at taternes reising gjorde at et vedtak gjort i en kommune ble omgjort i en annen kommune. Mange taterbarn ble tatt fra foreldrene og satt på skolehjem og barnehjem. Den praktiske gjennomføringen av den statlige politikken som gjaldt romanifolket ble altså lagt til en privat stiftelse. Foreningen til motarbeidelse av omstreifervesenet ble dannet i 1897, med Jacob Walnum i spissen. I 1922 ble den omdøpt til Den norske omstreifermisjon, og i 1935 til Norsk misjon blant hjemløse (Misjonen).⁶⁷ Tiltak for å få gjort romanifolket bofaste, og tiltak rettet mot barn av romanifolk, var Misjonens viktigste satsingsområder. Gjennom Misjonens arbeid ble romanifolk tvangsbosatt, tvangsflyttet og plassert på institusjoner, fratatt barna sine og til og med sterilisert og lobotomert. De aller fleste familier ble berørt av et eller flere av disse tiltakene⁶⁸. Paulsen Vie skriver⁶⁹ at til sammen rundt 1500 barn ble fjernet fra foreldrene og at mellom en tredjedel og en fjerdedel av alle romanibarn som ble født mellom 1900 og 1960, som misjonen kjente til, ble satt bort enten på skolehjem, barnehjem, fosterhjem eller til og med adoptert bort. Gotaas⁷⁰ støtter dette. Barna var ofte unge når de ble plassert i barnehjem. Gotaas⁷¹ forteller at i perioden 1914-1950 var gjennomsnittsalderen mellom to og et halvt og tre år. Dette var et bevisst ønske fra Misjonen for å nå målgruppen før de fikk smaken på reiselivet.

Mens de første barnehjemmene sto klar raskt etter Misjonenes oppstart, tok det lengre tid å bygge arbeidskolonier. Løsgjengerloven trådte i kraft i 1907 og den ga hjemmel til å pågripe hjemløse uten erverv og sette dem i tvangsarbeid uten rettergang. Dette ga Misjonen gode kort på hånden, men det krevde mer økonomisk å bygge arbeidskolonier, og dessuten var Misjonenes fokus på barna. De var lettere å endre på enn vanskelige voksne.

3.5 Svanviken

Den viktigste arbeidskolonien fant sin plass i Møre og Romsdal. Grosserer Hans Rasmus Astrups landbrukseiendom på Nordmøre ble testamentert til Misjonen, og Svanviken

⁶⁶ Bastrup og Sivertsen 1996:72ff

⁶⁷ Paulsen Vie 2012: 10 eller her: <http://www.kyst-norge.no/Dokmntr//B%C3%A5treisende.pdf>

⁶⁸ Paulsen Vie 2012:10

⁶⁹ Paulsen Vie 2012:15

⁷⁰ Gotaas 2000:237

⁷¹ Gotaas 2000:235

arbeidskoloni ble åpnet 13. september 1908⁷². Gotaas skriver at Walnum sammen med prominente gjester, fra blant annet Astrup-familien, erklærte at Svanviken skulle bli romanifolkets siste stoppested før de kunne gå inn i samfunnet som fullverdige borgere. Her skulle taterfamilier binde seg til å bo i en periode for å lære seg å bli bofast, og så skulle de få tildelt et bosted av Misjonen. Om de var verdige og lydige etter Misjonens mening. Boplikten var i starten atten måneder, men ble etter hvert forlenget til fem år. I løpet av den perioden skulle familiene avstå fra å snakke romani, drive sine vante håndverk og fra reising. Det var i utgangspunktet frivillig å flytte inn i Svanviken arbeidskoloni. Men det ble nok oppfattet som en reell trussel at barna kunne bli tatt fra foreldrene om de nektet å flytte inn. Noen tatere forteller riktignok også at arbeidskoloniens tilbud var det som reddet dem. Og folkene som sto bak og arbeidet for opprettelsen av arbeidskolonien hadde klare ideelle tanker og ideer for Svanviken. Her skulle den «slitne, sultne og fortvilte vandrere finne fred» og de hjelpearbeiderne se på de reisende med «Jesu øine»⁷³. Omstreiferen omtales videre som en «ædelsten som maa slipes». Selv kongen og dronningen bidro med gaver i oppbyggingen av små hjem for de stakkars trengende familiene. Men frivilligheten fikk snart en bismak for de fleste. Det ble snart truet med at barna ville bli tatt fra dem om de brøt reglene i leiren. Svanviken ble et av landets største gårdsbruk og det bodde 85 familier med 506 personer der i perioden 1908 til 1940. I følge Nils Jonny Nilsen i Landsorganisasjonen for romanifolk (LOR), skal i hvert fall to familier fra Svanviken ha fått bosted i industrikommunen Sula på Sunnmøre etter endt opphold⁷⁴. Men mine undersøkelser tyder på at familiene etter en stund forlot Sunnmøre og ikke har etterkommere blant taterne i området i dag.

Disiplin og oppdragelse var stikkordene i Walnums planer for Svanviken. Han hadde blitt inspirert av de enorme arbeidsanstaltene han hadde besøkt i Tyskland og Sveits.⁷⁵ Senere hadde han også studiereiser til Nederland og Belgia og det var her han møtte tanken om en familiekoloni først. Derfor ble Svanviken bygd oversiktlig og slik at god kontroll av familiene var mulig. Kvinnene laget forskjellige tekstiler som de solgte, mens mennene arbeidet i arbeidslag med å rydde og dyrke jorden. Barna gikk i Svanvikens egen barnehage, eller i vanlig skole når de ble store nok til det. For kolonistene var det plikt til å arbeide som gjaldt. Og å arbeide med jorden hadde etter Misjonenes ideer best oppdragende virkning. Bestyrerne

⁷² Gotaas 2000:238-239

⁷³ Austvik (red) 1978

⁷⁴ Intervju med Nils Jonny Nilsen i Landsorganisasjonen for romanifolk. Februar 2013

⁷⁵ Bastrup og Sivertsen 1996:119

klaget på at kolonistene ikke kunne noen ting når de kom fra landeveien. Men etter fire fem år siger det litt inn i dem. Bastrup og Sivertsen⁷⁶ skriver:

Autoriteten som omgav Svanvikens ledelse, den religiøse legitimeringen som virksomheten hadde og det faktum at taterne ensidig ble sett i et avsondret institusjonsmiljø, har bidratt til å fastholde negative forestillinger om taterne som en ynkelig hjelpetrengende gruppe.

Bastrup og Sivertsen⁷⁷ hevder at Misjonen var ute av stand til å se noen positive verdier hos taternes kultur. Den var komplett verdiløs. De var bare opptatt av å måle og fordømme etter egne målestokker og kriterier.

Svanviken arbeidskoloni holdt det gående helt til slutten av åttitallet, med unntak av årene under den tyske okkupasjonen da Svanviken ble rekvirert av myndighetene som barneherberge og mødre hjem. Dette kommer jeg mer tilbake til i neste kapittel. I hele denne perioden var det et overordnet mål å endre taternes oppførsel og kultur. Bastrup og Sivertsen⁷⁸ trekker frem en uttalelse fra daværende bestyrer på Svanviken, Knut Myhre, til billedmagasinet Aktuell i 1963 som betegnende for institusjonenes mål og tankegang:

Det vi gjør er å utrydde et folks egenart. Vi prøver å løsrive dem fra forbindelsen med slekten som de har følt seg knyttet til med sterke bånd. Vi prøver å gi dem eiendom og forpliktelser, vaner og behov som ikke lar seg forene med den omstreifertilværelsen de har vært vant med og som deres forfedre har levet med i århundrer.

Videre skriver Bastrup og Sivertsen at den kulturelle omprogrammeringen ga seg mange uttrykk. Det var forbudt å snakke romani, taterhusflid og sang og musikk ble forbudt, og samvær med slekt utenfor leiren ble sett på som grov overtredelse. Slik skulle familiene tvinges til å avlære taternes kultur og bli gode borgere av Norge. Det ble gjort klart for kolonistene at de fikk beholde barna så lenge de bodde på Svanviken og innrettet seg. Brudd på reglene derimot kunne føre til at barna ble tatt fra dem. Kolonistene måtte skrive under på kontrakter som bandt dem til Svanviken for et gitt antall år, men bare 30 prosent av dem klarte å bli kontraktstiden ut. Selv om det betød at de måtte forlate og gi fra seg barna brøt 70 prosent av taterforeldrene kontrakten. Det sier mye om hvor uutholdelig de følte de hadde det på arbeidskolonien⁷⁹. Særlig når vi vet at mange tatere på landeveien ofte levde under elendige

⁷⁶ Bastrup og Sivertsen 1996:130

⁷⁷ Bastrup og Sivertsen 1996:130ff

⁷⁸ Bastrup og Sivertsen 1996:130ff

⁷⁹ Bastrup og Sivertsen 1996:130ff

fysiske forhold. Mange levde under ekstreme belastninger og var utslitt av reisingen, særlig vinterstid. Derfor så de på Svanviken som en mulighet til å skaffe seg sosiale goder som de var forhindret fra å oppnå selv. Egen bolig og fast lønn var en attraktiv avlastning fra et hardt liv på landevegen. Men etter hvert som det totalitære ansiktet til systemet viste seg, støtte det an mot stoltheten som er et av taterkulturens fremste kjennemerker og som har vært den viktigste forutsetningen for å overleve, i følge Bastrup og Sivertsen. De familiene som valgte å bli kolonister på Svanviken fikk det tøft på andre måter enn de som fortsatte reisingen som frie tatere.

Karen Sofie Pettersen skriver i artikkelen «Fra reisende til bofast»⁸⁰ om hvordan Misjonen fortsatte å føre kontroll med de familiene som gikk gjennom omkodingen i oppholdet ved Svanviken. Familiene som var blitt avlært med tateroppførsel og fikk et bosted gjennom Misjonen fikk uanmeldte hjemmebesøk av kontrollører som rapporterte tilbake til Misjonen. Og det foregikk brevveksling der familiene selv fortalte hvordan det gikk. Pettersen trekker frem at det ikke var enkelt å flytte inni et lite samfunn og med lite ressurser. Familiene ble oppfordret til ikke å ha noe med naboene å gjøre. De ble redusert til en passiv brikke i et omfattende hele. ”For den enkelte familie representerte bosetting noe helt annet enn en administrativ ordning”, skriver Pettersen. Bosettingen er helt annerledes enn en vanlig etablering i et lokalsamfunn. De *ble bosatt*. De var en passiv brikke i Misjonens spill. Og derfor fikk de også med seg Misjonen som en nisse på lasset. Og gjennom kontakt mellom Misjonen og den enkelte kommunes hjelpeapparat ble familiene stigmatisert fra starten av. Familiene bodde i husene på leie i starten, men de siste årene fikk de muligheten til å kjøpe hus de ble bosatt i. Husene lå ofte avsides til og var ofte i dårlig forfatning.⁸¹ Selv om det var gjort grundige forarbeider opplevde mange tatere at det var vanskelig å finne arbeid i lokalsamfunnet de kom til. Pettersen forteller at noen ganger var det så trangt med økonomien at familiene måtte hente frem kunnskaper som de var avlært på Svanviken, for å overleve. De måtte tigge på nabogårdene, be om almisser og bytte varer. Nettopp det som for Misjonen var viktig å avlære gjorde at familiene klarte å overleve etter at de ble bosatt. Alt det taterne kunne før oppholdet på Svanviken, og ikke det de hadde lært der, var altså det som for mange ble viktigst for å overleve.

Stedene taterfamiliene ble bosatt i, hadde de som oftest ikke noen tilknytning til. Misjonen hadde som uttalt målsetning å bosette familier langt unna slektninger og andre tatere. Og det

⁸⁰ Pettersen i Alsvik (red) 2004:160

⁸¹ Pettersen i Alsvik (red) 2004:160

ble definert klare rammer for hvordan familiene skulle opptre og forholde seg til nærmiljøet de kom til. De skulle som nevnt ha minst mulig med naboene å gjøre. ”Vær høflig og greie i all fremferd, så skal det nok gå bra”, skriver Misjonenes generalsekretær til en familiefar på midten av 1960 – tallet.⁸²Videre presiserer generalsekretæren hvor viktig det var ikke å ha noe med andre tater å gjøre. Familien måtte for all del ikke gi husrom til andre tater. Dette skulle skape et godt forhold til naboene som Misjonen anså som helt avgjørende for å lykkes. Å leve tilbaketrukket og isolert på de stedene de flyttet til var viktig. Uansett hvordan naboene oppførte seg, eller om de var urimelige, skulle familiene holde en så lav profil som mulig. Slik håpte Misjonen at de bosatte familiene skulle tåles, men ikke merkes av lokalsamfunnet de kom til. Dermed ble familiene alene gjort ansvarlig for utfallet av bosettingen. Det å synliggjøre tateridentiteten kunne provosere naboene og slik ødelegge for familiene.

Pettersen forteller i sin artikkel⁸³at noen ganger organiserte lokalsamfunnet seg for å hindre bosetting av tater. Lokalsamfunnet fryktet for kvinner og mindreårige, og at klesvasken ikke kunne henge ute om slike folk ble bosatt i nærmiljøet. Misjonen forsikret tilbake at familiene var uklanderlige og ærlige. Slike brevvekslinger viser fremmedfrykten som rådet hos enkelte folk og særlig frykten for å få tater for nær innpå familien sin. Men de viser også Misjonens utfordringer når den forsøker å forsvare taterfamilien og at Misjonen går god for familien som bosettes. Misjonen stilte som garantist og kontrollør av familiene. Og de var opptatt av å normalisere familiene som skulle bosettes. De ble aldri presentert som tater med bakgrunn i nomadisk livsform. For familiene som ble bosatt var det umulig ikke å ha relasjoner til lokalbefolkningen. Skolegang og arbeid nødvendiggjør at man får relasjoner til nærmiljøet. Pettersen har nok rett i at det opptil fem år lange bosettingsprogrammet ved Svanviken ikke gjorde at familiene ble tatt bedre i mot i lokalsamfunnet som de flyttet til, enn hva de hadde blitt uten denne erfaringen. Mange kan i dag fortelle om mobbing og utestenging fra lokalmiljøene de flyttet til. Til tross for Misjonenes streben etter å viske ut merkelappen som «tater» for familiene, var det nettopp som tater de ble oppfattet. Og det var også kriteriet familiene ble vurdert og målt etter.

Familiene oppfattet også de uanmeldte hjemmebesøkene som svært ubehagelige. Likeså følte familiene seg overvåket av lokalavdelinger av Misjonens folk. Misjonen sentralt engasjerte lokale kvinner og menn på de stedene der familiene ble bosatt. Slike ordninger var med på å stigmatisere familiene som tater, selv om at Misjonen ønsket det motsatte. Kontrollen

⁸² Pettersen i Alsvik (red) 2004:162

⁸³ Pettersen i Alsvik (red) 2004: 164

familiene var underlagt ved Svanviken ble videreført i lokalsamfunnet for den bosatte familien. Derfor er det viktig å forstå hvor nødvendig det var for mange familier å skaffe seg sitt eget hus og slik bli fri fra Misjonen. Kanskje var det også enklere for lokalsamfunnet å forholde seg til familiene som tater enn som det mer uklare ”bosatt”. Dermed var det kanskje enklere å integrere familier som ”kom seg ut av” Misjonen og klarte seg selv med eget hus. Når Misjonenes tak på taterfamiliene løsnet, og taterne kunne bruke kunnskaper og evner de kunne før avlæringen og opplæringen på Svanviken, hadde familien endelig mulighet for å integreres fritt i lokalmiljøet.

I 1989 ble den beryktede Svanviken arbeidskoloni nedlagt og storparten av arkivet ble brent rundt 1990.⁸⁴ Misjonen sentralt var lagt ned i 1986, og hadde levert sine arkiv forskriftmessig til Riksarkivet.⁸⁵ Arbeidskolonien var altså på overtid da den ble avviklet. En kan spørre seg om hva som lå bak brenningen av deler av arkivet hvor alle mappene til dem som var innom Svanviken ble oppbevart. Var det kan hende noe bestyrerne følte de måtte skjule for ettertiden? Dette blir bare løse spekulasjoner, men underlig er det uansett. Og arkivbrenningen ble en flau avslutning på en institusjon som i dag for det meste er et vondt minne for de tidligere beboerne på Svanvikens arbeidskoloni. Mange minner, historier og skjebner gikk opp i røyk og ble til aske ved denne handlingen. Misjonens egne folk har senere innrømmet at det foregikk ting på Svanviken som ikke burde funnet sted. Andersen gjengir fra en tale allerede under 70-årsmarkeringen til institusjonen allerede i 1978. Da sa den tidligere bestyreren på Svanviken at:

*I dag trenger vi ikke legge skjul på at det på Svanviken har skjedd grove overgrep mot hjelpeløse mennesker både i lovens og Kirkens navn.*⁸⁶

Tydligere kan det vel ikke sies. Og det var også innlysende at både misjonen og arbeidskolonien sang på siste verset.

3.6 Frem til i dag.

Etter den andre verdenskrigen hadde mange tater tatt opp igjen vandringen. Men myndighetene gjorde det de kunne for å begrense vandringen deres. I 1951 vedtok Odelstinget at taterne ikke lenger skulle få eie hest.⁸⁷ Dette var et hardt slag for taterne som hadde vært

⁸⁴ <http://www.regjeringen.no/nndep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2012-2013/meld-st-7-20122013/2/5.html?id=707345>

⁸⁵ Andersen 2009:39

⁸⁶ Andersen 2009, opprinnelig hentet fra Tvetter *De reisendes historiske holocaust*.

⁸⁷ Gotaas 2000: 388

flinke hestefolk i århundrer. Bønder og dyrevernsorganisasjoner hevdet dyrene led på landeveien sammen med taterne. Og i bakgrunnen lå helt sikkert også tanken om at hvis man tok fra taterne hesten ville minoriteten miste sin egenart, og romanifolkets mulighet til å utfolde sine særegne livskvaliteter. Mange tatere, særlig de eldre, tok dette tungt. Noen kjøpte seg sykkel, men det ble liksom aldri en suksess hos taterne. Taterne må nok kunne sies å være lite tilpasningsdyktige når det gjelder å tilpasse seg resten av samfunnet. Derimot er taterne kjent for å være tilpasningsdyktige folk når de trenger det for å fortsette sitt liv som før. Det tok ikke lang tid før de første klarte å anskaffe seg bil. Som godkjente handelsreisende kunne de søke om det. Eller som noen tatere, at de hadde vært på sjøen i minst to år. Det endte opp med at taterne i mange tilfeller var tidligere ute med bil enn nordmenn flest.⁸⁸Og slik virket forbudet mot hest mot sin hensikt for de som ville begrense taternes reisevirksomhet. Taterne fikk større bevegelsesfrihet og kunne frakte mer med seg i bilene, og de ble mer anonyme og vanskeligere å overvåke. Også mine informanter bekreftet dette:

Min bestefar var en av de første som skaffet seg bil her i distriktet. Vi har alltid vært flinke til å snu på femøringen og omstille oss for å overleve. (informant 3).

En annen vending som forandret mange tatere var en religiøs vekkelse som gikk over taterfamiliene. Vekkelsen hadde sitt utspring i Pinsebevegelsen. Møter i Pinsemenighetene var livlige og mer emosjonelle enn gudstjenestene i statskirken. Dette fenget taterne mer. Gotaas forteller om flere familier som hadde vært på Svanviken og var blitt plassert i bygdemiljø som ble omvendt.⁸⁹En av dem var Valentin Karlsen, far til mer kjente Ludvig Karlsen. Ludvig ble ikke omvendt før i 1975, men etter det ble det virkelig en stor vekkelse blant taterne. Ludvig Karlsen ble en samlende predikant som mange tatere ble opptatt av, men som fenget flere enn bare taterne også.

Mot slutten av 1960 - årene ble taterne stadig mer integrert i samfunnet. Taterbarna skiftet skole sjeldnere enn før. Familien dro på ferie med hustelt, men de var mer eller mindre fastboende store deler av året. Etter hvert oppdaget taterne campingvognens muligheter og var tidlig ute med denne typen reising også. Og det er med campingvogn taterne drar i dag når de har sine reiseperioder. Også om de drar på kortere turer for å arbeide ellers i året, bor de gjerne i vognen. Ja, noen bor til og med i campingvognen hele året rundt.

I 1973 ble Vibeke Løkkebergs dokumentarprogram om Svanviken arbeidskoloni vist på NRK i beste sendetid. Dette sendte sjokkbølger gjennom befolkningen. Løkkeberg satte fingeren på

⁸⁸ Gotaas 2000:388

Misjonens virke og stilte flere kritiske spørsmål til det den drev med. Det ble en offentlig debatt mellom filmskaper og Misjonens bestyrer, mens taterne ikke stolte på verken media eller noen andre og forholdt seg taus.⁹⁰ Men tiden for Misjonen og Svanviken var i ferd med å renne ut. Og ut på 1980 – tallet begynte Misjonen å innstille seg på å legge ned driften av Svanviken etter 90 års drift. Det hadde kommet mye kritikk det siste tiåret fra ulike hold, selv om noen hevdet de gjorde en nyttig jobb. Samfunnet så det heller ikke lenger som akseptabelt at det ble internert og ”behandlet” taterne på Svanviken. Misjonen la ned sitt virke uten for mye ståhei i 1986, og dermed var en epoke i taternes historie over.

Etter avviklingen av Svanviken arbeidskoloni i 1989 fikk tateren og emissæren Ludvig Karlsen leie Svanviken av stiftelsen Kirkens Sosialtjeneste, for sitt arbeid blant rusmiddelskadede ungdommer. Men Svanviken arbeidskoloni har blitt stående som en skamplett i myndighetenes og Misjonens forsøk på å integrere taterne i Norge med tvang.

Misjonen sto i hele landet bak omfattende overgrep mot taterne. Det fortelles både om lobotomering og tvangssterilisering. Og det finnes mange sterke historier om barn og ungdom som ble regelrett mobbet, trakassert og hundset. Det finnes en massegrav på Ris kirkegård der mange taterne er begravet. De fleste av disse var pasienter ved Gaustad sykehus og døde som følge av kirurgiske tvangsinngrep under oppholdet.⁹¹ Opprinnelig lå graven utenfor den vigslede jorden på den egentlige kirkegården. Det sier litt om synet på menneskeverdet til taterne. Mange av de rundt femti som er begravde i massegraven er av taterslekt, og i perioden 1965-1999 ble de alle ofre for fysiske overgrep som lobotomering og tvangssterilisering. Tanken på å utradere taterplagen som en rasehygienisk oppgave, var i gang lenge før nazistene okkuperte Norge. Det var et mer vanlig tankegodt i samtiden enn vi liker å tenke på i dag. Mellom 1949 og 1970 ble 37 % av kvinnene på Svanviken sterilisert.⁹² Den norske stats mål var å utrydde et folk, en kultur og en levemåte som ble sett på som annerledes, asosial, mindreverdige og som uttrykk for en genetisk og biologisk defekt og feilutvikling. Taterne var ikke verdige å være en del av det norske samfunnet. Okkupasjonsmakten under krigen var i ferd med å utarbeide et lovforslag om en endelig løsning på taterproblemet på lik linje med jødene. Heldigvis rakk de ikke å sette den ut i livet. Men likevel måtte taterne slite med forsøk på å utrydde levesettet og kulturen.

⁸⁹ Gotaas 2000:388

⁹⁰ Gotaas 2000:401ff

⁹¹ Andersen 2009:77

⁹² Eide og Aanesen 2008:79-91

3.7 Kollektivt minne

Alt dette har ført til at taterne har opparbeidet seg en inngrodd skepsis til myndigheter og myndighetspersoner, også til skolen. Og også at mange taterne skammer seg over sitt opphav. Selv om at det i de seinere årene ikke har vært like vanskelig i forholdet til myndighetene, så henger skepsisen naturlig nok igjen hos de eldre taterne. Og mange har hørt om eller kjenner noen som er utsatt for overgrep fra myndighetene. Foreldregenerasjonen til de elevene som går på skole i dag og som har taterbakgrunn, har ikke opplevd den samme trakasseringen, men det kan likevel være snakk om et kollektivt minne som mer eller mindre ubevisst gjør at taterne har en naturlig og inngrodd skepsis til myndighetene. Også dagens barn har hørt foreldre eller besteforeldre fortelle gamle historier som beskriver overgrep av forskjellig art og som de bærer med seg. Dette er noe av den bakgrunnen skolen må ta med når den skal møte taterne i dag. Og det kan være en utfordring i forbindelse med skolens "krav" til elevene og foreldrene med taterbakgrunn. Særlig krav som oppfattes som begrensninger av friheten til taterne. Myndighetene har brukt tvang som et middel til å normalisere det avvikende som de reisende representerte fra første dag i forhold til resten av samfunnet. Derfor er det ikke rart om tvang eller press mot taterne i dag på grunn av det kollektive minnet i folkegruppen, gjør at det stritter i mot hos dem. Tvang løser ut et vell av underbevisste minner som gjør arbeidet problematisk særlig under press. Frihetsfølelsen er dyrebar og ufravikelig for taterne. Tvang og frihet er to motpoler som skolen i dag må være klar over betydningen av, om den skal lykkes i arbeidet med taterbarn. Alle informantene beskriver at det å reise formålsløst gir dem en sterk følelse av frihet. Det er nærmest slik at frihetsfølelsen reisen gir er viktigere enn selve reisen. For å ha en mulighet til å klare å samhandle med taterne er det utrolig viktig å ha historien deres i bakhodet. Skolen må vise at den kjenner historien på godt og vondt, og at den vet hva taterne er og har vært for å kunne klare å opprette samarbeid med taterforeldrene. Å bygge tillit og å bevare den må prioriteres av skoler med taterbarn i elevmassen. Det er den viktigste forutsetningen for å få til et godt og varig forhold til taterfamiliene. Noe som igjen er en forutsetning for at barn med taterbakgrunn skal lykkes i skolen. Om skolen skal lykkes i arbeidet med sosialisering av barn med taterbakgrunn er det viktig at skolen kjenner til sosialiseringgrunnlaget barna har med seg hjemmefra, slik Joar Aasen skriver i sin bok om Flerkulturell pedagogikk,⁹³ som jeg har nevnt tidligere.

⁹³ Aasen 2012

4 Skolen og taterne i dag - intervjuene.

Dette bringer meg over til den neste delen av forskningsprosjektet mitt, nemlig den kvalitative undersøkelsen som er basert på intervjuene av foreldre og lærere. Jeg vil først si litt om informantene, før jeg går mer inn på funnene jeg har gjort i forhold til problemstillingen min. Nemlig:

Hva er taternes og skolens erfaringer med skolesituasjonen for elever med taterbakgrunn?

Underveis vil jeg søke å sammenligne og vurdere mine funn i forhold til prosjektet Taterfolket fra barn til voksen, som tok for seg utfordringer i reiseperioder og med sosial tilhørighet i en klasse/gruppe ved skolen.

4.1 Om informantene

Som tidligere nevnt har jeg gjort fem intervjuer med foreldre med taterbakgrunn ved den skolen som er med i forskningsprosjektet mitt. Intervjuene omfatter fire familier med taterbakgrunn. Disse familiene representerer alle foreldrene på skolen som er aktive utøvere av taterkulturen i den forstand at de i perioder foretar reiser for å opprettholde og ta vare på den reisende kulturen til taterne. Først og fremst gjelder denne reiseperioden i sommerhalvåret fra primo mai til overgangen august – september. Noen familier sier de prøver å være tilbake på skolen til skolestart om høsten. Foreldrene består altså av fire fedre og fire mødre. De har i det skoleåret intervjuene ble foretatt, totalt ni barn ved skolen, fra 2.klasse til 7.klasse. Det er foreldrene som best kjenner situasjonen for sine barn, og som best kan uttale seg om forholdet mellom skole og tater, og om hvordan det er å være tater i norsk skole i dag. De vet best hvor skoen eventuelt trykker. De sitter inne med mest informasjon om hva de tenker om veien videre og om hva som kan forbedres og hva som er bra.

Forskningsprosjektet mitt har tatt for seg en skole i en mellomstor kommune i Norge. Skolen har blitt valgt ut av taterne som sin skole i den forstand at de søker barna sine til denne skolen, selv om at de ikke tilhører skolekretsen. Jeg kommer tilbake senere om bakgrunnen for dette. Skolen er en middels stor byskole med ca. 370 elever i to eller tre paralleller. Skolen har rundt femti ansatte, hvorav 37 er lærere. Flere av lærerne har vært involvert i prosjektet ”Taterfolket fra barn til voksen”, og de har også vært med på utformingen av hjelpemidler i forhold til elever med taterbakgrunn. To av lærerne har hatt et stort ansvar for hjemmesiden til prosjektet, og innsamling av linker og undervisningsressurser elevene kan bruke til skolearbeid under reiser. Skolen har organisert gruppeundervisning for elevene med

taterbakgrunn i de såkalte verktøyfagene, norsk og matematikk. Eleven får også ekstra hjelp til å gjøre mye av leksene på skolen etter skoletid.

For å få frem skolens erfaringer har jeg gjort et intervju med rektor ved skolen for å finne ut hva ledelsen tenker om samarbeidet med taterne og om veien videre. Dette er den tredje rektoren ved skolen siden samarbeidet med taterne ble først opprettet, og hun har videreført arbeidet som de tidligere rektorene har påbegynt. Det er rektor som står for mye av den direkte kontakten med taterfamiliene og derfor er hun svært viktig i samarbeidet mellom skole og taterforeldre. Det er også hun som har best oversikt over tatermiljøet og over de ressursene skolen rår over kulturelt, materielt og kompetansemessig, og som kan berøre taterelvenes skoledag.

Jeg har en problemstilling som forutsetter at det var viktig å få innspill fra noen lærere som arbeider med taterne. Derfor har jeg intervjuet en klassestyrer med lang erfaring og med flere barn med taterbakgrunn i klassen sin. Jeg så for meg at det ville være interessant å høre fra den andre siden og holde det jeg fant her opp mot de andre funnene. Jeg ønsket å få svar på noen av de mange spørsmålene mine. For eksempel om skolehverdagen sett gjennom lærerens øyne stemmer med det som kommer frem i intervjuene med foreldrene. Og om det er andre sider av saken som læreren oppfatter som viktig og adekvat i forholdet mellom tater og skole. Jeg forsto også ganske raskt at jeg trengte å intervju en spesialpedagog som har vært med på prosjektet til Taternes landsforening og de to høgskolene i Trondheim; ”Taterfolket fra barn til voksen”. I tillegg arbeider spesialpedagogen med barna til daglig og med et særlig ansvar under reiseperioder. Fra henne ville jeg se om intensjonene i prosjektet hadde noen effekt etter at det var avsluttet. Og om hun så for seg hvordan veien videre ville bli. Jeg håpet hun også kunne fortelle meg om de virkemidlene som ble utprøvd under prosjektet i det hele tatt hadde noen virkning og om det var utviklingsmuligheter til å gjøre ting bedre om noe ikke fungerte.

Jeg har forsøkt å opprette kontakt med Anna Gustavsen som var med i prosjektet og med andre medlemmer i Taternes Landsforening og med Glomdalsmuseet, men dessverre var det lite interesse for mitt prosjekt der, eller så hadde de ikke noe informasjon om det jeg spurte etter.

Jeg har også forsøkt å ta kontakt med den andre foreningen for tatere i Norge:

Landsorganisasjonen for Romanifolket, LOR. Der fikk jeg noen tips om tatere som hadde reist med båt i lokalmiljøet til skolen, men de kunne ikke si noe om lokale tatere og om deres

forhold til skole. Men det viktigste for mitt prosjekt er de informantene jeg nevnte over og det de hadde å bidra med. Og selvsagt er det interessant å holde mine funn opp mot det prosjektet som skolen var med på tidligere, hadde funnet ut og konkludert med.

4.2 Hvem er informantene?

Informant 1 til 5 er tatere som er gift med andre tatere og lever i varierende grad ut taterkulturen med en nomadisk livsstil i deler av året. Ingen av familien bor i skolekretsen. Alle mødrene er søstre og er oppvokst i kommunen der fokusskolen ligger. Alle de eldre barna i familiene har gått på den aktuelle barneskolen.

Informant 1: Mann i midten av førtiårene. Han er far til fem. Tre barn er ferdig med barneskolen, men alle har gått ved skolen jeg studerer. Et barn går siste året på barneskolen, og et barn begynner til neste høst. Informanten har erfaring fra prosjektet ”Taterfolket fra barn til voksen” gjennom sin eldste sønn som var den første ved skolen som fikk være med i prosjektet, og som fikk prøve ut IKT på reise. Informanten er gift med dame som er rundt førti år og som kommer fra kommunen de bor i. Han er ikke derfra.

Informant 2: Mann i midten av trettiårene. Han er far til fem barn. Det eldste barnet er ferdig med ungdomsskolen, mens et barn går på ungdomsskolen nå. Han har to barn ved skolen nå. Et barn i sjette klasse og et barn i fjerde klasse. Det siste barnet er i barnehagealder. Informanten er gift med dame på samme alder fra kommunen de bor i. Han er ikke derfra.

Informant 3: Mann i slutten av trettiårene. Han er far til fem barn. Tre er ferdig med skolegang. Ett barn er på ungdomsskolen og det yngste barnet går i sjette klasse. Informanten er gift med dame på samme alder. Begge er fra den aktuelle kommunen, og han har også gått på den aktuelle barneskolen selv.

Informant 4: Kvinne på ca. tretti år. Hun har fem barn. Tre av dem går på barneskolen nå. Et barn i sjette klasse, et i fjerde klasse og et i andre klasse. De to yngste er i barnehagealder. Hun er gift med informant 5. Hun er fra kommunen de bor i.

Informant 5: Mann rundt tretti år. Han har fem barn. Tre av dem går på barneskolen nå. Et barn i sjette klasse, et i fjerde klasse og et i andre klasse. De to yngste er i barnehagealder. Han er gift med informant 4 og er ikke fra kommunen de bor i. Beskriver seg selv som trøndertater. Han sier selv at hans egen skolegang var traumatisk, og at han møtte lite forståelse for sin kultur i oppveksten. Derfor er han i utgangspunktet skeptisk til myndigheter og skole, og var først ikke tenkt å la seg intervju.

Informantene 6,7 og 8 er ansatte ved skolen jeg forsker på.

Informant 6: Hun er rektor ved skolen på fjerde året. Kvinne rundt femti år. Lang erfaring ved skolen som lærer tidligere.

Informant 7: Kvinne i slutten av førtiårene. Klassestyrer med lang erfaring fra skolen. Har to elever med taterbakgrunn i klassen sin for tiden. Hun har også flere års erfaring med klasseledelse med barn med taterbakgrunn i klassen. Og har derfor god erfaring med skole – hjem samarbeid i forhold til foreldre med taterbakgrunn.

Informant 8: Lærer og spesialpedagog rundt femti år. Arbeider med taterbarn daglig. Kom med i prosjektet Taterfolket fra barn til voksen i andre runde sammen med en annen lærer etter at to andre lærere ble kurset i første omgang. Kjenner godt til taterfamiliene ved skolen og er en ressursperson med mye kunnskap om arbeid med barn med taterbakgrunn.

4.3 Taterfolket fra barn til voksen

I 2002 kontaktet Romanifolkets Landsforening (RFL), nå Taternes Landsforening, Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning med spørsmål om høgskolen i samarbeid med deres forening og Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST), kunne søke midler til et felles prosjekt.⁹⁴Taternes Landsforening tok initiativet etter å ha opplevd foreldres bekymring for barnas skolehverdag og skolegang. De ønsket å finne gode hjelpemidler og dele gode erfaringer for elever som skal følges opp med skolegang under reiser. De ønsket også å styrke stoltheten til elevene som har taterbakgrunn i skolen. En ønsket å forandre det å være tater fra noe enkelte skammet seg over og holdt skjult, til å fremheve det som en kultur det er verd å ta være på i et flerkulturelt Norge. Foreldrene hadde forskjellige erfaringer i møtet med skolen. Fra skoler som ikke visste hva tater er for noe eller som ønsket å undertrykke taterkulturen, til andre som hadde god kjennskap til tatere og deres kultur, og som la til rette for elevene med taterbakgrunn slik at de kunne ta være på kulturen sin og følges opp i skolen samtidig. Målet var å skape verktøy og erfaringer slik at alle elever med taterbakgrunn i norsk skole skulle ha samme muligheter til å lykkes i skolen, selv om at familien reiser i deler av skoleåret. Reisingen er en vesentlig del av taternes kultur, men den vil kunne innvirke på skolegangen til det enkelte barn. Å bevare det kulturelle særtrekket, de sosiale møtene med fokus på sang, håndverk - og fortellertradisjoner, samt de tradisjonelle arbeidsmulighetene reisingen gir enkelte, prioriteres tradisjonelt høyere av en del tatere enn skole og utdanning.⁹⁵Samtidig

⁹⁴ Larsen m.fl 2006:3

⁹⁵ ibid

opplever tater at de trenger utdanning for å fungere i arbeidsmarkedet og også for å kunne fungere som en minoritetsgruppe. Derfor opplever mange foreldre det som et dilemma og et vanskelig valg: Skal de velge å reise og dermed ta vare på identitet og kulturelle særtrekk, og lære barna sine opp i dette, men samtidig risikere å miste skolegang og vanskeliggjøre utdannings og karriereveien for barna sine? Eller skal de begrense reisingen slik at barna får gå på skole og har bedre mulighet for å lykkes med skole og utdanning, men samtidig risikere å miste sitt nomadiske særtrekk? Eller finnes det en mulighet for at det kan kombineres det å reise samtidig som at barna holder kontakt med skole og medelever/skolemiljøet?

Det ble søkt om midler fra Barne- og Familiedepartementet, kommunal og Regionaldepartementet og Utdannings og Forskningsdepartementet, senere Arbeids og Inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Et forprosjekt ble gjennomført og i 2004 startet hovedprosjektet. Prosjektet hadde to hovedmålsettinger:

- Å prøve å tilrettelegge et tilbud slik at barn av tater/romanislekt skal kunne videreføre sin reisekultur uten at de mister skolegang.
- Å fremme likeverdighet og respekt for små kulturer, og at tater/romanifolkets kultur skal få komme til uttrykk og bli fremhevet som minoritetskultur i samspill med majoritetskulturen her i landet.⁹⁶

Prosjektet hadde videre som målsetting å sette fokus på at både taterbarn og skole skal mestre noe sammen og få positive felleserfaringer. Samtidig ønsket en at skolen skulle få bedre innsikt i taternes situasjon og historie, og at taterne på sin side skulle få en bedre forståelse av skolens rolle og funksjon som vesentlig for utdanningen.

Et annet viktig mål var å spre kunnskap om taternes kultur og historie i barnehage og grunnskolen, og å bevisstgjøre skolen og lærerne på nasjonale minoriteters rettigheter. Det å fokusere på taternes kultur for å få frem noe spennende og kanskje ukjent som tilhører norsk kulturarv, var ment som en motvekt mot elendighetsbeskrivelsen som mange forbant med taterne særlig på 1900- tallet. Ved å vektlegge kultur må en fokusere på sider som viser noe positivt og som en kan være stolt av.

Prosjektet var et viktig prosjekt i takt med tiden. Nasjonale minoriteter er vektlagt i Kunnskapsløftet (K06) og Rammeplan for barnehager som begge kom i 2006. I K06 heter det i Generell del:

⁹⁶ ibid

”Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir”⁹⁷

I ”Prinsipper for opplæring” heter det:

”Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger.”⁹⁸

Og:

”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres.”⁹⁹

Under kapitlet ”Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter” heter det videre:

”I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like muligheter til å utvikle seg [...] i et inkluderende læringsmiljø”¹⁰⁰

I læreplan for Samfunnsfag, under hovedområdet kultur, heter det:

”Hovedområdet omfatter flerkulturelle samfunn og religionen sin rolle i kulturen. Det handler om urfolk, etniske og nasjonale minoriteter og hvordan fremmedfrykt kan motarbeides.”¹⁰¹

I mål for opplæringa i faget Historie etter 7.trinn er ett av målene kunnskap om nasjonale minoriteter. Det heter:

”...gjør greie for hvilke nasjonale minoriteter som finnes i Norge, og beskrive hovedtrekk ved historien og levevilkårene for minoritetene.”

Rammeplanen nevner de nasjonale minoritetene i Norge, men sier ikke noe om hvem disse er. Under omtale av barnehagens samfunnsmandat heter det at:

”Det norske samfunnet består i tillegg til majoritetsbefolkningen av det samiske urfolket, de nasjonale minoritetene og minoritetene med innvandrerbakgrunn.”¹⁰²

⁹⁷ Kunnskapsløftet 2006: 5

⁹⁸ Kunnskapsløftet 2006: 31

⁹⁹ KL 2006:32

¹⁰⁰ KL 2006: 34

¹⁰¹ KL 2006 119

¹⁰² Rammeplan for barnehager 2006: 1

Rammeplanen understreker at det er ”mange måter å være norsk på ”og at ”det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen.” Planen pålegger videre å ”støtte barn ut fra deres egen kulturelle og individuelle forutsetninger. ”Så om det går barn med taterbakgrunn i barnehagen er det nyttig for personalet å vite litt generelt om taterne som nasjonal minoritet i Norge. Og om foreldrene ønsker det kan det vektlegges og tematiseres.

Prosjektet Taterfolket fra barn til voksen ble avsluttet i 2009, og det resulterte i et temahefte som Utdanningsdirektoratet ga ut: *Om tatere som minoritet i et flerkulturelt samfunn. Kulturformidling i barnehage og skole.*¹⁰³ Hftet er en ressurs for alle som arbeider med nasjonale minoriteter og særlig tatere. I tillegg til at heftet har informasjon, har det også konkrete forslag til- og beskrivelser av prosjekter og opplegg en kan gjennomføre i skole og barnehage. Det tar for seg erfaringene skolene har gjort med arbeidet for å bedre taternes situasjon i skolen. Hftet tar med både skolens og foreldrenes syn, og ønsker videre fremover. Særlig beskriver heftet erfaringene med bruk av IKT i reiseperioder som positiv. IKT øker elevens opplevelse av status i klassen og i forhold til skolen. Noe som igjen har den effekten at mer leksearbeid blir gjort i reiseperioder. Men den viktigste effekten med IKT i reiseperioder er ikke nødvendigvis ny læring. Like viktig kan det være for eleven og familien å få muligheten til å holde seg informert om hva som skjer på skolen via en læringsplattform eller via e-post fra læreren og medelever med personlige hilsener. Dette gir en ofte etterlengtet følelse av å tilhøre en skole og en klasse.¹⁰⁴

Temaheftet peker imidlertid også på at mange taterforeldre har liten forutsetning for å hjelpe elevene med skolearbeidet, og at det føres videre til elevene som får faglige hull og som igjen øker sjansen for at elevene dropper ut av skolen. IKT på reise hjelper elevene, men en klarer ikke å avhjelpe problemet med taterelver som dropper ut. Hftet foreslår å involvere taterforeldre på ungdomsskolen, gjennom for eksempel å dra inn foreldrenes bedrifter og yrker for å vise og beskrive hva som er typiske håndverk taterne har drevet med, og heftet oppmuntrer også til andre prosjekter for å motivere elevene.

Hftet legger heller ikke skjul på lærernes frustrasjon over elevenes fravær også utenom reiseperioder. Og peker på dette fraværet som en avgjørende faktor for at mange taterelver får problemer med skolefagene.

En skal huske på at prosjektet heftet omhandler, tar for seg tatere som er aktive gjennom Taternes Landsforbund. Det er ikke alle tatere som er medlem i denne organisasjonen, men

¹⁰³ http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

mange av de som er medlem og samtidig deltakere i prosjektet er i mine øyne aktive og bevisste foreldre som er åpne og informerte enn mange. En må anta at der finnes mange andre foreldre og elever som er mindre åpne overfor skolen og som ikke ønsker et samarbeid med skolen i reiseperioder, og som derfor har elever som ikke får ta del i fremskrittene som gjøres og dermed er disponert for å miste mer skolegang i reiseperioder. Ofte er foreldrenes frykt for myndighetspersoner medvirkende til dette scenarioet.

Prosjektet Taterfolket fra barn til voksen har vært en viktig igangsetter for de skolene som har deltatt og andre som prosjektet når ut til. Det har økt kunnskapen om taterne som nasjonal minoritet og de utfordringene som de står overfor, og eventuelt noen hjelpemidler for å hjelpe de impliserte.

Da prosjektet endelig kom i gang så intensjonene slik ut:

Prosjektet hadde to målsetninger:

- At taternes kultur kan få komme til uttrykk og bli framhevet som minoritetskultur.
- Å bidra til at taterbarn og deres foreldre skal oppleve en mest mulig positiv situasjon i barnehage og skole.¹⁰⁵

I samarbeid med Taternes Landsforening ble elleve skoler i seks fylker knyttet til prosjektet. Skolene fikk kunnskaper om taternes historie, situasjon i dag og rettigheter som nasjonal minoritet. Ulike tiltak ble satt i gang ved skolene. Noen initierte kulturprosjekter for alle skolens elever om taterkultur og taterhåndverk. Det ble også satt i gang forsøk med IKT-basert undervisning for å opprettholde kontakt mellom elevene med taterbakgrunn i reiseperioder. Familiene har fått låne fotoapparat, mobiltelefon med kontantkort og datamaskiner med skolen.

4.4 Fravær - en utfordring.

Problemstillingen min søker å finne svar hvordan det er å være tater i norsk skole i dag. I arbeidet med problemstillingen dukker det opp en del forskningsspørsmål som er relevante for å svare på problemstillingen. Et slikt spørsmål er at jeg undrer meg på hvordan taterforeldre og deres barn føler at de lykkes med skolen og med skolegangen. Men hva er det så å lykkes? Er det mulig å finne et svar på det? Det å lykkes kan måles på forskjellige måter, og ikke alle er lette å sette objektive kriterier på. Man kan kanskje si en lykkes i skolen ved å være

¹⁰⁴ http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf s.61

¹⁰⁵ Bolme Moen 2009:3

skoleflink, få gode karakterer og skryt av læreren. Mens en annen vil føle at en lykkes i skolen om en har det bra sosialt, får venner og føler seg ”hjemme” i skolehverdagen og rett og slett trives. Jeg skal komme litt tilbake til de forskjellige måtene å lykkes på i det følgende. En forutsetning for å gjøre det bra i skolen er å være til stede og få med seg undervisningen på skolen. Det er ikke alltid så lett når familien er på reise. En far sa det slik i intervjuet da jeg spurte stort fravær kunne skade skolegangen:

”En del av betalinga for å kunne reise er at barna ofte sliter på skolen.” (informant 1)

Det viser en klar oppfatning av at det er sammenheng mellom å utøve sin rettmessige mulighet for å utøve taternes kultur med reising, og det at barna får problemer på skolen. Problemer på skolen knyttes til reising og fravær fra skolen av de reisende selv. Jeg tolker det dithen at han svarer indirekte at barna kanskje ikke lykkes faglig på samme nivå som andre barn i skolehverdagen. Men at det er et valg de tar, og at det er viktigere å ta vare på reisekulturen enn at barna skal lykkes i skolen. Denne faren viser forståelse for at fraværet fra skolen i perioder gjør at barna deres kan få hull i kunnskapen og i neste omgang vil få faglige problemer. Kanskje sier uttalelsen litt om at han forstår at barnet også går glipp av kontinuiteten i det sosiale forholdet barna har til de andre elevene på skolen og i klassen. Men den sier i hvert fall at han som far er klar over problemene det skaper for barn og skole at taterne reiser i perioder og at barna derfor har stort fravær på skolen. Det viser også til et bevisst valg om at reisekulturen til taterne som for de fleste gjør at skolegangen blir lidende, kommer først. Som igjen viser til en nedprioritering av skolegang i forhold til kulturen med å reise. Men uttalelsen sier ikke noe om at reisingen gjør at barna ikke lykkes. Kanskje føler de at barna kan lykkes i skolen selv om at de sliter faglig. Men uttalelser fra lærerne jeg intervjuet antyder reising og fravær på skolen gjør også at barna lider sosialt på skolen.

Det sosiale aspektet er en kjent problemstilling for alle som arbeider med taterbarn i skolen, og Taternes Landsforening var bekymret for det samme da de tok initiativet til prosjektet: ”Taterfolk fra barn til voksen”.

En annen far sa om det samme i sitt intervju at:

”Jeg vil helst at barna mine skal bli som meg og være opptatt av å ta vare på reisekulturen. Men om et av barna mine vil bli hundre prosent bofast og slutte å reise, er det også helt greit. Jeg tror tiden renner ut for de reisendes kultur. Og det handler ikke om hva foreldrene ønsker, det handler om barna. Det er viktig å mestre skolen også for å få seg en jobb” (informant 2).

Sitatet viser en tvetydighet i forholdet mellom skole og kultur. På den ene siden er han så opptatt av å ta vare på kulturen som han er så stolt av som reisende at han syntes det er verd at barnets skolegang blir lidende, han har tross alt klart seg uten så mye skolegang selv også. Samtidig innser han at det er et problem at skolegangen lider på grunn av reising, fordi det kan gjøre at barnet senere kan slite med å få seg en jobb i dagens samfunn. Informanten viser at han forstår problemet, men er ikke i stand til å se for seg en løsning på det. Og samtidig er det et viktig poeng at det handler om hva barnet vil selv. Taterne er svært opptatt av og engasjert i barna sine. Barna er i deres egne øyne det kjæreste de har og barnas ønsker settes særdeles høyt hos dem. Det å sette sine barn høyt gjør kanskje langt de fleste foreldre, men det gir seg litt forskjellige utslag i tilfellet med å «presse» barna til å komme seg til skolen og det skyldes kanskje forskjeller i kulturen mellom tater og bofast. Med Bourdieus teorier og begrepsapparat i bakhodet kan man kanskje si det slik at foreldrenes kulturkapital gjensker generasjonenes plassering i samfunnsklasse i feltet skole først, og så senere i samfunnet/arbeidslivet. Og selv om det er mindre forskjeller i Norge enn andre land kan man likevel snakke om klasseforskjeller i det norske samfunnet i dag.

Skolen er i hvert fall et avgrenset *felt* etter Bourdieus begrepsverden, og der gjensker skolevinnere eller skoletapere med mangelfull skolegang, på grunn av at skolen og taterne ikke har klart å lage en skolesituasjon som fungerer når reisendes kultur skal kombineres med skolehverdagen. Den ovenfor nevnte faren gjensker problemene han selv har hatt på grunn av lite skolegang, for barna sine. En skulle kanskje tro at siden faren er så klar over sin egen mangelfulle skolegang og problemene som har fulgt med det, så skulle han være bestemt på at sønnen hvert fall ikke skal lide på samme måte, og derfor oppfordre sønnen til å satse på skolen. Men kjærligheten til taterkulturen og ønsket om å overføre den til barna hindrer ham i å presse sønnen til skolegang. ”Det handler om hva barna vil”, sier han når han forklarer seg. Og viser dermed svært stor tiltro til barnas dømmekraft rundt egen situasjon i en tidlig fase i livet. Kanskje forstår ikke barnet selv at skolegang er viktig vil noen si. I hvert fall ikke uten å bli forklart det av de voksne rollemodellene hjemme.

Fraværet til taterbarna handler ikke bare om reisevirksomhet. Også i perioder der familien ikke reiser har disse barna stort fravær. Fraværet på grunn av reiser er det som skolen og prosjektet i Trondheim har tatt tak i og søkt å finne løsninger på. Men det viser seg at fravær ellers er vanskeligere å gjøre noe med. Skolen får ikke kompensert for det elevene går glipp av på grunn av slikt fravær. Alle barn blir litt skolelei innimellom, og det er nok ikke alltid det er like kjekt å gå til skolen, men for de fleste av oss er vi opplært til at du må på skole så sant

du ikke er syk. Fordi skolen er viktig og fordi skolen er en pålagt plikt for alle. Taterne hevder det er av kjærlighet til barna de ikke vil ”presse” dem til å gå på skole, men heller la barna velge selv om de vil gå. Man kan kanskje fristes til å mistenke at det er beleilig for taterforeldre å gi barna lov til å velge bort skolen, fordi det gjør at det er sannsynlig at barna vil satse på å leve ut taternes reisekultur, der en ikke i like stor grad trenger skolegang på samme måte som om man er fastboende. Dette betyr ikke at barna ikke er viktig for andre foreldre, men det betyr kanskje at man ser verdien av skolegang for barnets fremtid på en annen måte enn taterne. Taterne har en helt annen synsvinkel eller kapital om du vil. De ser at barnet kan ha en dårlig dag, er trøtt og sliten eller gruer seg til noe som skal skje på skolen, og fritar barnet for bekymringene ved å la dem bli hjemme fra skolen. Taterne holder barna hjemme fordi de er glad i dem, der andre sender barna på skolen fordi de er glad i dem. Man kan kanskje lure på om ikke taterne gjør barna en bjørnetjeneste ved å holde dem borte fra skolen. Det er i hvert fall snakk om andre verdityngdepunkt og andre prioriteringer. Kanskje er taternes innfallsvinkel mer opptatt av det som skjer her og nå, og mindre opptatt av den fremtiden som ligger flere år frem i tid. En naturlig kulturvariant for et folk som gjennom århundrer var vant med å leve fra hånd til munn uten gård og grunn. Dagen i dag er det som gjelder. Dessuten er den nevnte faren stolt av seg selv og at han har klart seg bra med ”seks års skolegang” ved å lære alle ”triksene og være flink til å snakke med folk” og manøvrere seg frem i samfunnet.

En annen far føler derimot på egen utilstrekkelighet og håper det går bedre med sine sønner.

”Fagbrev er nesten helt avgjørende i dag. Det holder ikke med sju års skolegang lenger. Verden har forandret seg. Vi mister jobber (han er snekker) på at vi ikke har papirene i orden. Jeg vet at jeg kan klare jobbene, men har ikke lov fordi jeg mangler fagbrev.”(informant 2).

Faren føler helt klart at samfunnsutviklingen gjør at tiden renner ut for taterkulturen slik han nevnte tidligere. Levemåten og bakgrunnen fra skolen som han har er vanskelig å se for seg at barna skal gjennomføre på samme måte. Samfunnet forandres, og det kreves mer for å få tilgang på arbeid i et stadig mer krevende arbeidsliv. Uten papirene i orden blir det vanskelig i fremtiden for den neste generasjonen. En far er klar over sin egen situasjon og litt resignert når han sier:

...men vi ødelegger for oss selv ved at barna velger ikke å møte på skolen. Vi kan ikke tvinge barna til å gå på skolen. Vi tyr aldri til vold (med trykk på aldri). Kan jo ikke ta dem i

ørene og tvinge dem. Alle blir lei skolen, men...(stopper) Verden har gjort det sånn at de reisende må forandre seg. Det var lett å være reisende på syttitallet og på åttitallet, men fra nittitallet har dataverden kommet og innhentet oss. Vi forteller barna våre at de må bli noe annet enn oss. Selv om at blomstene i hagen er likedan som før, så er verden annerledes. Vi kan alle triksene, kan kunsten med å prate med folk og sånn. Men du (den oppvoksende generasjon) kan ikke leve sånn i dag. Det kreves mye mer (informant 1).

Foreldrene bringer oss rett inn i problemene i hverdagen for elevene med taterbakgrunn. En dragning mellom to kulturer som ikke har vært så lett å kombinere tidligere. Og som kanskje blir enda vanskeligere å kombinere i fremtiden. Den norske skolens kultur med sitt likhetsideal, der alle skal ha samme forutsetninger og der det stilles samme krav til likhet og konformitet og ønske om like muligheter. Alle elevene skal gjennom det samme pensum, med tilpasninger etter læreutfordringer. Minstekravet fra skolen til elevene er at de møter opp på skolen og er til stede og motivert i undervisningen. Og det er her den første store utfordringen i møtet mellom skole og tater dukker opp. Taterne har et stort fravær på skolen. Hos taterne er som nevnt selve fraværet delt. For det første den årvisse perioden de reiser, det vi kan kalle fravær relatert til reisekulturen til taterne, og for det andre et stort fravær ellers i skoleåret, som ikke like lett kan defineres som et kulturelt fravær.

Fraværet som har bakgrunn i reisekulturen, og som i undersøkelsesgruppen stort sett dreier seg om reising fra 1. mai til rundt skolestart eller overgangen august og september.

Når bonden slipper lammene ut på jordet, vil jeg ha mine barn også. Når telen går strømmer reiselysten og drømmen om friheten langs landevegen rundt i mine årer (informant 5).

Slik beskriver en far følelsen når det nærmer seg avreise.

Å se lysene fra en rekke med (camping)vogner på veien er herlig. Det er det gode livet, fullt av forventninger (informant 4).

Når vi sitter sammen utenfor vognene, da er det ingen forskjell på oss. Ingen forskjell på fattig og rik, ung og gammel. Vi er like. Da kommer historiene og da synger vi gjerne en sang (informant 1).

Det kribler når våren kommer. Jeg tror det er medfødt. Vi kan ikke noe for det (informant 3).

Vi må bare strekke litt på vingene. Kan ikke være innelåst hele året. Jeg er rastløs før jeg kommer meg av gårde (informant 4).

Alle foreldrene har billedlige og positive beskrivelser for den gode følelsen av frihet som reisingen medbringer. Frihet og samhold som de ønsker at barna skal få oppleve på samme måte. Denne reisingen er en ufravikelig del av det som er igjen av kulturen hos taterne. Og den har taterne gjennom statens anerkjennelse og gitte status som nasjonal minoritet, rett til å opprettholde. De har ”rett til å utøve og vedlikeholde eget språk, egen religion og kultur.”¹⁰⁶ Det er også bakgrunnen for at skolene i prosjektet ”Taterfolket fra barn til voksne” har lagt ned mye energi i å utvikle verktøy og prosedyrer for å få skoletiden på reise til å fungere. Her er gjort mye godt arbeid fra prosjektforfatterne og fra lærere og skole. Denne typen fravær er det mulig å arbeide seg rundt med godvilje fra skole og reisende. Den andre typen fravær er mer problematisk, men det skal jeg komme tilbake til litt senere. Men først litt om taterkulturelt relaterte reiser.

4.5 Reiseperioder

Romanifolkets anerkjente status som nasjonal minoritet gjør at folkegruppen har rettigheter. Foreldrene har ansvar for opplæringen av barna i læreplanen Kunnskapsløftet, mens skolen skal legge til rette for at elevene får best mulige forutsetninger for å lære ut fra sine forutsetninger. Dette kalles tilpasset opplæring og i og med at taterne har rett til å ta vare på kulturen sin med reiseperioder som nevnt over, er det skolens ansvar å legge til rette for at det skal foregå faglig læring under det man kan kalle taterkulturelle reiser i skoleåret. Dette var noe av det viktigste som prosjektet ”Taterfolket fra barn til voksen” ville gripe fatt i.

Ved min undersøkelsesskole fikk familiene med seg kontantkort pålydende fem hundre kroner, som skulle brukes til å holde kontakt på SMS og til trådløst internett på datamaskinen de fikk låne med seg, for å åpne e-post eller nettsider med oppgaver. To lærere ved min undersøkelsesskole bidro som nevnt sterkt under oppbyggingen av en nettside som taterlever kunne bruke på reise. Her er blant annet en fin samling nyttige lenker og ressurser til temabaserte nettstedene de kunne bruke i læringen. Det å tilrettelegge i reiseperioder ble denne skolens fokusmål under prosjektet.

I intervjuene med både skolens folk og foreldrene kom det frem at dette systemet fungerte fint. Foreldrene kontakter rektor før avreise om våren, rektor sier fra til lærerne som er

¹⁰⁶ Stortingsmelding 15, 2000-2001

involvert i de enkelte elevene, og møter mellom lærer, elev og foreldre¹⁰⁷ blir avholdt. Her får elevene med seg planer så langt det lar seg gjøre, og arbeid i permer som de skal utføre mens de er på reise. Arbeidet skal leveres inn når de kommer tilbake rundt skolestart til høsten, og læreren retter skolearbeidet og gir tilbakemelding da. Ellers er det kontakt via meldinger og data på reisen. Elevene ble opplært i bruk av utstyret før avreise. De fikk lære å åpne, lese og sende digital post, og digital bildebehandling. Bildene eleven tok med fotoapparatet på tur, la de inn på dataen, og de ble siden brukt som inspirasjon til å skrive fortellinger eller andre skriveoppgaver, også etter at de er tilbake på skolen igjen. Det er ofte med stolthet elevene viser frem og forteller om sine opplevelser, som dermed blir anerkjent og gjort viktig for barnet. De opplevde å få et eierforhold til bildene og skolearbeidet generelt. Både rektor og lærere bekrefter at utstyret ble tatt godt vare på og levert tilbake i samme stand som da det ble sendt med. Det virket som det ga taterne status at skolen sendte med elevene dyrt utstyr, og det gjorde også at foreldrene følte at de ble gitt tillit av skolen. Statusen ga barna et sosialt puff i klassen i forhold til medelevene. Utstyret la til rette for bedre skolearbeid på reisen. Foreldrene foreller om ”skolestunder” hver dag på reise:

Er det sol en dag blir det mindre skoletid, mens det blir mer om det er regn. Gjerne to tre timer i strekk. Så en liten pause før de arbeidet mer med oppgavene (informant 2).

Foreldrene må ta ansvar for barnas læring, selv om at vi ikke har gått så mye på skole sjøl. Den første rektoren (ved skolen) tok en bestemmelse på at vi var i stand til å ta ansvar for å hjelpe barna våre med skolearbeidet. Og den bestemmelsen står ennå (informant 3).

Faren forklarer at han forstår ansvaret med at barna må gjøre skolearbeid i reiseperioder. Han nevner samtidig den første rektoren som «tok tak i» og gjorde en avtale med taterforeldrene. Jeg oppsøkte denne pensjonerte rektoren og ba om hans forklaring på det som skjedde. Den pensjonerte rektoren fortalte at reisingen ble et større problem da de som nå er foreldregenerasjonen på skolen giftet seg med tater fra andre steder i landet. Dette var samtidig med at taterne ble anerkjent som nasjonal minoritet, og at stat og kirke kom med en offentlig unnskyldning for det taterne hadde vært utsatt for. Og det tror han var avgjørende for det som skjedde.

Ingen ville presse taterne til noe etter at Stortinget hadde kommet med unnskyldningen. Hvordan skulle vi som skole presse en folkegruppe som akkurat hadde fått en

¹⁰⁷ Hos taterne er det som oftest fedrene som møter opp på møter med skolen (myndighetene), i dette tilfellet for å avtale lekser og skolearbeid. Mens det som oftest er mødre som er hjemmeværende og er tilgjengelig for elevene når de skal gjøre lekser.

offentlig unnskyldning? Jeg var oppgitt over mye med taterne. Men barnevernet gjorde ingenting. Kommunen gjorde heller ikke noe. De turte nok ikke. Det eneste jeg kunne gjøre var å prøve å presse forsiktig slik at de utsatte reisetidspunktet mest mulig, og at de skulle si fra når de dro. Vi krevde også å få vite hvor de skulle, slik at vi kunne sende fakser med oppgaver til elevene. Det klarte vi, og vi fikk også svar fra campingplassen de oppholdt seg på faks. Men når de måtte begynne å betale for å fakse leksene til skolen, da ble det slutt.

Jeg var frustrert mange ganger. Aller verst var det med en elev i sjuende klasse som kun var på skolen én dag det året. Men ingen ville gjøre noe, selv om at jeg sa fra. Vi var overlatt til oss selv med å ordne opp i problemene som best vi kunne.

Dette er altså begynnelsen på den perioden som gjorde at taterne i kommunen, og omliggende kommuner, valgte den aktuelle skolen som sin skole.

Tilbake igjen til dagens taterforeldre og det ansvaret de har fått i forhold til å drive skole i reiseperioder. En far ser det positive i situasjonen:

Vi må ta i et tak. Jeg har bare sju års skolegang, men siden jeg har fem barn har jeg gjennomgått barneskolen fem ganger (ler). Vi som foreldre lærer masse av barnas skolegang. Barna må klare seg selv med lekser, men om de står fast, prøver vi å hjelpe hverandre (informant 1).

En lærer bekrefter at leksene hos de fleste blir levert, men føler likevel at teoretisk læring er lite prioritert hos foreldrene:

Det er den praktiske læringen de syntes er viktig. Det er det de prioriterer, men så er det også der de kan bidra med mest i forhold til barnas opplæring (lærer, informant 7).

Her kan vi igjen ane at Bourdieus tanker og begreper får sin bekræftelse. De falle sammen med tankene til Adrian Blackledge som snakker om «The wrong sort of capital» i en artikkel med samme navn om minoritetsbarn og mødre og deres utfordringer i England. Taterne har kunnskaper og kapital, den er bare annerledes enn den som vanligvis verdsettes i en skolesetting.¹⁰⁸ Dette er viktig å ta med seg når vi snakker om taternes forhold til skole, deres kulturelle (skole)kapital om du vil. Det er ikke mangel på kapital som gjensker neste generasjons problemer mellom tater og skole. Det er derimot snakk om en annen type kapital, som skolen ikke verdsetter, anerkjenner eller bryr seg om. Denne kapitalen gjenkjennes ikke i skolesituasjonen og derfor blir den ikke brukt i forhold til elevmassen.

¹⁰⁸ Blackledge 2001

Men alt i alt kommer det frem at både skolen og foreldrene ser på hjem - skole samarbeidet i reiseperioder som er meldt fra om, som godt fungerende i dag. Skolen aksepterer og respekterer at familiene reiser om våren og mister de to siste månedene av skoleåret, uten å stille spørsmål eller å være fordømmende. Under forutsetninger av at foreldrene følger opp skolearbeidet som blir gitt via data eller sendt med elevene. Etter prosjektet nevner også foreldre at de føler de trygt kan reise uten å få dårlig samvittighet i forhold til skolen og barna. Det er altså ikke her den største utfordringen ligger i forholdet mellom skolen og taterne.

4.6 Fravær utenom reiseperioden.

Den andre typen fravær, altså fravær utenom reiseperioder, er vanskeligere å definere som lovlig fravær knyttet opp mot taterkulturen ut ifra status som nasjonal minoritet. En lærer sa det slik:

Fraværet er ikke bare relatert til at familien er med når far har reiser i forbindelse med jobb. De forlenger ferier også. Og det er ikke taterreiser. Er en syk, er ofte alle hjemme. Jeg traff dem (elevene) ute i gata selv om at de var borte fra skolen. Jeg tror foreldrene lar barna selv bestemme om de vil på skolen i dag. Ingen andre elever har så mye fravær, selv om vi holder reiseperiodene utenom (lærer, informant 8).

En annen lærer bekrefter det samme og omtaler fraværet slik:

De har mye større fravær enn andre elever. Rundt femti til sytti dager utenom reiseperioden. Her er variasjoner mellom familiene. De kan unnskyldes med at: "Han ville ikke" eller at "Han føler seg uopplagt". Har de time hos kjeveortoped for å stramme tannreguleringen blir barna hjemme hele dagen. Det gjør sjelden andre elever. Barna bestemmer selv om de vil på skole. Våkner de og har en dårlig dag, eller dårlig følelse, tenker foreldrene at "Stakkars, vi skal ikke presse dem på skolen mot deres vilje, vi vil dem ikke så vondt". I tillegg er elevene som oftest hjemme fra skolen på alternative dager. Foreldrene tør kanskje ikke sende elevene på skolen slike dager. De er engstelig og redd for dem. Kanskje er ikke elevene trygge nok selv når rutinene for skoledagen endres. De ekskluderer seg selv fra fellesskapet på skolen. Derfor blir de spesielle. De ser også på seg selv som annerledes enn de andre, og blir det også (lærer, informant 7).

Også administrasjonen ved skolen bekrefter problemet med fravær utenom reiseperioder. Og anslår fraværet utenom til å være 5 - 6 ganger høyere enn hos en gjennomsnittlig elev.

Plutselig kan de ta alt fra et par dager til et par uker fri midt i skoleåret.

Barn av reisende har hatt et enormt fravær. Det kunne dreie seg om rundt åtti-nitti skoledager per år, og det vil si mye mer enn det periodene med reising skulle tilsi. De hadde fravær også i løpet av skoleåret ellers (informant 6).

Rektor syntes det er problematisk med lite kontinuitet i undervisningsprogresjonen for elevene. Læringsprosessen stopper opp. Og hun antyder at denne typen fravær er det mest bekymringsfulle og problematiske.

Elevene mister kontakten og tilhørigheten i klassen. Og de mister det daglige påfyllet fra skolen. De kan miste mange temaer i matematikken og det meste av engelskundervisningen. Dermed blir det store huller i kunnskapen. Som igjen fører til at de ofte sliter faglig på skolen. De mister mestringsfølelsen som er så viktig for barna. Av og til holder de seg hjemme fordi de vet at i dag har jeg to timer matematikk, norsk og engelsk. "Nei, det blir strevsomt. Jeg holder meg hjemme," tenker de.

Vi opplever likevel at om de mestrer skolehverdagen og det faglige så kommer de i større grad på skolen. For å oppnå mestringsfølelse prøver vi å gi intensiv undervisning når de er tilstede. Det klarer de bare i små grupper, og det makter vi dessverre ikke å gi dem nok av.

Vi satser på å lære barna de mest grunnleggende ferdigheter, som lesing og skriving. De skal ta sertifikat for bil og kunne lese en kontrakt og svare på jobbtilbud. Og praktisk hverdagsregning. Det er utfordrende nok å klare det siden de har så stort fravær.

.....

Vi testet flere av de reisende da de gikk i 7.klasse for noen år siden. Resultatet viste at noen av dem hadde såpass store problemer med lesing og skriving at de i praksis var analfabeter. De kunne lese og skrive, men å få med seg den norske teksten på en film, å kunne lese en kontrakt eller tilegne seg teorien til førerprøven var altfor vanskelig for dem. I tillegg var flere av dem svake i matematikk, og engelsk kunne de nesten ikke. Allmennkunnskap slik vi verdsetter i skolen, var nesten fraværende.

Både lærere og administrasjon går langt i å peke på elevenes fravær utenom reiseperioder som den største utfordringen for god læring. Altså læringen som skolen igjen bruker som mål for om elevene trives og også de som skole lykkes i sitt pedagogiske arbeid. Det kan være vanskelig å måle grad av suksess i en skolehverdag. Men skolefolkenes egen subjektive følelse av å lykkes i forhold til disse barna, og de objektive testene som skolen har til disposisjon, er det som faller nærmest å bruke. I slike tester vil mange taterbarn komme dårlig ut.

Lærere og rektor er altså samstemte i at de ikke ser reising i sommerhalvåret og som kan relateres til taterkulturen, som det største problemet. Det er alle de små og store avbruddene i skolehverdagen resten av året som gjør at elevene eventuelt faller av læringssirkelen. Det er dette fraværet som frustrerer lærerne i hverdagen, fordi progresjonen stopper opp. Resten av klassen beveger seg videre i læringsprosessen og den hermeneutiske sirkelen, mens taterelvene må repetere og arbeide med tema de har gått glipp av. Følelsen av ikke å komme noen vei videre kan være frustrerende:

Det er to skritt frem og ett tilbake hele tiden (lærer, informant 7).

Rektor forteller videre om noen grep de gjorde for noen år siden:

Foreldrene fulgte ikke opp lekser og møtte ikke på felles foreldremøter. Men de møtte som regel på kontaktmøte, der de hadde samtale med kontaktlærer.

Vi bestemte oss i 2010 for at vi skulle sette av fem timer per uke til det vi kalte «Prosjekt reisende». Da ble de reisende samlet i små grupper etter alder og fikk tilpasset opplæring i norsk og matematikk, med egen lekse og fast felles oppfølging av denne lekse. Avtalen var at de skulle gjøre denne lekse og ikke den lekse klassen hadde. Vi kalte inn til egne foreldremøter for de reisende. Samtidig fikk vi kontakt med Anne Bonnevie Lund på Dronning Mauds Minne Høgskole, og kom med i prosjektet de drev. Vi fikk en del utstyr, som datamaskiner og telefoner som elevene skulle bruke i reiseperioder. Resultatet var at fraværet gikk ned, og flere lekser ble gjort. Noen år etterpå måtte vi redusere timetallet til prosjektet, og da økte fraværet igjen.

Her forteller skolens folk videre at de føler reiseperiodene fungerte bedre etter hvert, men ingenting ble gjort med fravær utenom reiseperiodene om ikke skolen tok tak på eget initiativ og klarte å gi noe ekstra ut fra sine økonomisk trange rammer. Med de rammene skolen har i dag må de prioritere, og da kan en ikke alltid regne med at taterne skal skjermes. Da må midler øremerkes fra sentralt hold.

Skolen opplevde økning i fravær igjen i skoleåret utenom reiseperiodene når de ikke maktet å gi egen gruppeundervisning, og det er tydelig at det er dette fraværet hos taterelvene som alle oppfatter som et problem.

Etter å ha blitt klar over denne litt problematiske delen av lærernes møte med taterne ble det naturlig å høre om taterne tenkte at det var likedan. Jeg forsto at jeg det kunne være vanskelig å stille taterne noen spørsmål rundt dette temaet. Jeg ville likevel spørre om de var innforstått med at et slikt fravær eksisterte, og om de forsto at denne typen fravær skadet læringen til

barna sine. Og jeg undret meg på om det kunne finnes svar på hvorfor de har (hatt) så høyt fravær.

I intervjuene mine var vi innom temaet i forhold til likheter og forskjeller til andre elever. På direkte spørsmål om å anslå sitt barns fravær sammenlignet med andre barn på skolen sa en forelder:

Jeg tror mine barn har omtrent like mye fravær som andre. Andre elever blir noen ganger tatt ut av skolen for å dra til "syden" på ferie. Mine barn har også en og annen dags fravær. Jeg tror ikke det er mer enn andre nei (far, informant 3).

Han er altså ikke innforstått med at fraværet er et problem og betydelig større enn andre elevers fravær. En annen prøvde å fraskrive seg ansvaret og sa:

Jeg drar tidlig om morgenen på jobb. Når jeg kommer hjem får jeg noen ganger høre fra kona mi at: "De var hjemme i dag". Så tenker jeg: "Jaja. De vet det vel best sjøl" (far, informant 2).

Og en annen sa:

Vi prøver å overbevise barna og forklare dem at det er viktig å gå på skolen, og at det er kjedelig å være hjemme. Da kan de ikke være ute, for de er jo liksom syke da. Men vi tvinger dem ikke. Det gjør vi aldri (far, informant 1).

Uttalelsene til den første faren er nok typisk for de fleste taterforeldrene i undersøkelsen og viser at de ikke ser at fraværet er så stort at det er et problem. De tror antagelig at alle andre barn også har tilsvarende fravær. Selv om at skolen informerer om at fraværet er et problem, lukker faren øynene og nekter nærmest å tro at det er slik. Og den andre faren unnskylder seg med at han drar tidlig på jobb, og barna velger selv å bestemme seg for å være hjemme. Han vil ikke stilles til ansvar og unnskylder seg med at han ikke er hjemme når barna ikke vil på skolen. Hjemme er det moren som har ansvar. Kanskje spiller barna på den hjemmeværende morens samvittighet og lar henne tro at det beste er å være hjemme selv om at de ikke er syke, fordi de gruer seg eller er usikker på skoledagen. Flere av foreldrene har hatt vonde opplevelser på skolen med mobbing og trakassering, som gjør at de lett kan identifisere seg med følelsen av utrygghet på skolen. Og det vil de spare sine barn for.

En far forteller om en opplevelse fra egen skolegang:

Jenta bak meg sa det "luktet tater her". Og læreren satt og hørte på og latet som ingen ting. Så begynte de andre elevene å si det samme. Jeg spurte læreren om han hørte hva

de sa, og da svarte han at det var best ikke å bry seg om det. "Du gjør gale ting du også av og til" (far, informant 5).

Egne vonde opplevelser fra skolegangen, gjør foreldrene mer redd for barna sine, og lettere disponibel for at barna utnytter frykten hos foreldrene. Og det kan virke som om at barna kanskje utnytter dette.

Den ene forelderens over sier til og med at han har prøvd å snakke med barna og forklare at å gå på skolen er bedre enn en "sykedag" hjemme, men at han tydeligvis ikke når inn til barnet sitt. Barnet oppfatter helt klart ikke skolen som viktig nok, og han oppfatter nok at skolen ikke er prioritert av foreldrene heller. Denne ubalansen som eksisterer mellom skolens og foreldrenes oppfattelse av virkeligheten kan være strevsom å komme til livs.

Rektor fortalte at en far en gang kom inn på kontoret hennes og klagde på en lærer som var så hard og urimelig at han ville hun skulle snakke med læreren. Grunnen var at læreren hadde påpekt at det var viktig at barnet kom tidsnok på skolen og ikke 15 til 30 minutter for sent nesten hver dag. Også i den situasjonen ser ikke faren på det å komme for seint og dermed miste oppstarten av dagen og timen som et problem. Det er nok ikke gjort av mangel på respekt fra farens side. Her er tydeligvis et kommunikasjonsproblem. Skolen klarer ikke å kommunisere på en forståelig måte at barnet blir skadelidende av ikke å få med seg hele eller deler av skoledagen. Til andre foreldre og elever sier læreren fra om et eventuelt problem, og foreldrene og elevene prøver å innrette seg etter normen og det som blir sagt og gjort av flertallet. Mens taterne har en individuell og fri tilnærming til utfordringen med en fast skolestart. Og sier læreren ifra til dem, oppfattes denne som hard og urimelig, med påfølgende fare for at foreldrene kanskje bryter med skolen og flytter eleven til en annen skole. Terskelen hos taterne er lavere for slike skritt enn hos andre. Ofte bor de ikke i skolekretsen likevel. Et bytte av skole er enkelt. I sterk motsetning til hvordan skolen og mange andre foreldre tenker om et skolebytte. Nå er det utviklet et godt forhold mellom taterne og skolen ved undersøkelsesskolen, så der er nok terskelen til å ta barna ut av denne skolen større, også hos taterne. Kanskje er kilden til problemet med å komme for sent nettopp at de ikke bor i skolekretsen, og derfor må kjøres til skolen hver dag. Kanskje er det blitt en kultur for at det ikke er nødvendig å komme tidsnok til skolen. Mens lærerne tvert om ser dette som et stort problem:

Legger man sammen tiden de mister blir det flere timer i uken. Eleven mister viktig informasjon og igangsetting av dagen og timen, og det forstyrrer klassen når eleven omsider

kommer inn i klasserommet. Og så må jeg som lærer bruke tid på å oppdatere eleven om hva vi har gjort og hva vi skal gjøre (lærer, informant 7).

Skolen i undersøkelsen er unik i den forstand at ingen av de ni barna med taterbakgrunn bor i skolekretsen. De har valgt denne skolen ut ifra tidligere erfaring med skolen og godt rykte gjennom generasjoner. Skolen har gjennom lang tid opparbeidet seg et godt forhold til familiene med taterbakgrunn og skapt et tillitsforhold som taterne ser verdien av.

En fornøyd far sa:

Skolen har ikke lagt tømmerstokker i veien for oss. Vi er imponert over alt lærerne gjør for oss (far, informant 1).

En annen sa:

Skolen har god erfaring gjennom flere generasjoner. Vi trenger ikke si...fortelle så mye. De vet hva og hvem vi er. Vi kjenner mange skoler og denne er fenomenal med forståelse og tilrettelegging (mor, informant 4).

Rektor bruker et annet eksempel for å illustrere det gode tillitsforholdet mellom skole og foreldre som hun tror er unikt i Norge:

Den ene familien var vi nødt til å sende bekymringsmelding om til barnevernet, vel vitende om at vi da kanskje støtte familien fra oss. Likevel fortsatte de her. De inngikk en avtale med barnevernet og med oss, og prøver å ordne opp i ting. Da føler jeg at vi har et godt tillitsforhold.

Men en far avslører likevel at de har en viss forståelse for at de har en del fravær gjennom året. Han ville gjerne skryte litt av seg selv i år sa han:

Fra slutten av 2012 må jeg skryte litt av meg sjøl. Jeg tror du kan telle fraværet på en hånd, men det er fordi jeg tenkte at vi skulle dra litt tidlig i vår. Derfor har vi vært bevisst på at barna skal på skolen den tiden vi er hjemme (far, informant 2).

Så fortsatte han:

Til mer de er på skolen, til mer interesse for skolen får de. Da flyter de. Og de får til det samme som resten av klassen. Sønnen min er på samme nivå som de andre og har samme lekse som de andre i matte (smiler stolt).

Informanten er tydeligvis stolt både over at fraværet er blitt mindre og at dette er noe de har arbeidet med, og ikke minst at sønnen er på samme nivå og har samme lekse som de andre i

klassen. Det vitner om at de egentlig føler seg underlegen overfor andre barn i skolesituasjonen. Kanskje er det det kollektive minnet i taterne som forteller dem at de ikke får til skolearbeid og at det derfor ikke er viktig. Det er tydeligvis viktig når han får det til. Skolesituasjonen kan se ut som en selvoppfyllende profeti helt i tråd med Bourdieus tanker om gjenskaping av kulturell og sosial kapital som utdannelse står for og det sosiale feltet skole representerer. Når et av barna viser tendens til å klare å overstyre profetien og kanskje på sikt endre sin kulturelle kapital, så ser faren dette som positivt.

En annen lærer sier om alternative dager og det at elevene ofte ikke kommer slike dager at:

De ekskluderer seg selv fra fellesskapet, og derfor blir de på en måte spesielle. Jeg tror de ser på seg selv som annerledes også. Det hadde vært fint å få dem mer med. Alternative dager er viktige for det sosiale i klassen. En gang vi skulle ned til sjøen for å grille, snakket jeg mye med eleven på forhånd. Jeg forklarte alt som skulle skje. Eleven møtte litt overraskende opp, og jeg sendte bilder på telefonen til foreldrene. Jeg tror de var glade for det. Det viser at kanskje det er mangel på trygghet som gjør at elevene ikke kommer slike dager. Vi må gripe tak i problemene på en helt annen måte med disse elevene. Det er nok lurt å bearbeide elevene for å skape trygghet, slik at de vil være med. Da vil foreldrene høre på barna, selv om at de er redde for dem (lærer, informant 7).

Rektor trekker frem en forestilling skolen hadde for noen år siden. En av taterguttene som var flink å danse fikk en slik rolle forestillingen. Da møtte det opp slektninger helt fra andre kanten av landet for å se gutten opptre. I sterk kontrast til hva skolen vanligvis opplever, nemlig at taterbarna ikke møter på slike forestillinger. Også denne historien viser at trygghet for det som skal skje, og det å skape stolthet er viktig for å dra dem med. Ellers er det stor sannsynlighet for at taterne velger bort slike begivenheter.

Uansett om det kanskje er en vei å gå enda i forhold til de trivsels- og miljøskapende alternative dagene for taterne og skolen, er både foreldre og lærere enige om at etter deres bedømmelse trives barna som elever ved skolen. Forskningsspørsmålet som har med det å lykkes målt i trivsel er altså god måloppnåelse på. Det virker også som at taterne selv er svært fornøyd med skolen, og at barna har det godt der. Trivsel betyr rett og slett mye for elev og foreldre. En elev hadde sagt det slik til en lærer:

På skolen er det trygt, mens utenfor skolen er det ikke så trygt.

Læreren som klarte å få med den ene eleven på grilltur mente det er usikkerhet og ikke uvilje som er problemet. Foreldrene hadde sagt klart fra om at: ”Men vi må få tak i dem.”

Og da hadde telefonkontakt med SMS og bilder vært nødvendig for at foreldrene ikke skulle engste seg. Læreren foreslo selv at det er nødvendig med en melding før tur eller alternativ dag for å forklare hva, hvor, hvordan og med hvem. Målet for skolen er å inkludere alle i det sosiale fellesskapet, og motarbeide det at foreldrene indirekte ekskluderer barna fra dette fellesskapet. Det kan gjøres med å skape trygghet hos barna og foreldre ved å informere ekstra godt på forhånd. Elevene vil kanskje være med på alt om de er trygge, og vet hva de går til. Flere uttalelser avslører foreldrenes usikkerhet:

Barna kjører vi selv, eller så er det slektninger som gjør det. Jeg vet hvordan jeg er, men ikke hvordan alle andre voksne er. Derfor får de ikke sitte på med andre i bil.

På leirskole er det umulig for læreren å passe på alle elevene. De er jo så mange at det er umulig. Vi vet at vi kan passe på dem. Derfor gjør vi det selv (far, informant 5).

Slike tanker gjør at denne faren ikke stoler på andre enn seg selv. Han stoler ikke på at skolen skal klare å passe på barnet sitt. Han fortalte tidligere om mobbing under egen skolegang, og det er tydelig at hans egen utrygghet i skolesituasjonen sitter igjen ennå. Slike erfaringer vanskeliggjør skolens arbeid i forhold til å få elevene med taterbakgrunn med på utflukter og andre alternative dager. Det krever altså en spesiell behandling av disse elevene.

Også på det faglige området ser vi fremgang i arbeidet når de får behandling som skaper trygghet og mulighet for å lykkes. Rektor fortalte om gruppeundervisningen at:

Lærerne forteller at det blir gjort mer og bedre lekser når de vet at de skal være i små grupper, at de blir kontrollert, og at de kan få skryt for innsatsen om den er bra.

Mestringsfølelsen og mulighet for skryt er altså viktige motivasjonsfaktorer i det faglige og daglige skolearbeidet. Dette er gode pedagogiske prinsipper som skolen bruker overfor alle elever i dag. Sammen med det å skape trygghet, som er en forutsetning for all læring, er positiv respons og mestringsfølelse stikkordene som skolen må arbeide etter for å skape faglige vinnere også ut av taterbarna. De sier at de har det godt og trives ved skolen allerede, men det store fraværet og skepsisen mot skolens evne til å passe på barna kan muligens tyde på noe annet. Dette skal jeg ta for meg senere i oppgaven.

4.7 Trivsel og integrering som mål.

Et nærliggende mål å bruke på at en elev fungerer bra i skolen, i tillegg til faglig fremgang, kan være om eleven trives og føler at han har det bra på skolen. Her er lærere og foreldre

samstemt enige i at barna har det godt på skolen og at de trives. En mor legger mye av æren for dette på skolens kompetanse og kjennskap til taterne:

Vi er hundre prosent oss selv her. De kjenner oss og kjenner til oss. Her er unik oppfølging og tilrettelegging fra dag en. De forstår kulturen vår. Det gir trygghet. Her er ingen fordømmelse. Vi blir fort enige. Skolen er godt planlagt. Vi respekterer det, vi lytter og holder avtaler. Vil de at vi skal vente litt med reisingen så gjør vi det. Vi hører på skolen. (mor, informant 4).

En far sier litt det samme når han reflekterer rundt trivsel:

Det er ikke en byrde å være tater i dag. Det er så mye annet å engste seg over for folk. De reisende har alltid vært der. I dag er det så mange andre kulturer som krever sin plass. Det gjør at vi også får en vilje til å stå frem og ta vare på vår kultur. Det er lettere i dag enn før. (far, informant 3).

En annen sier:

Det har fungert godt her ved skolen. Om barna får høre noe negativt fra andre barn, har de det med seg fra hjemmet. Noen ganger kaller de oss sigøynere, og det forstår ikke barna våre. Vi er jo ikke mørke i huden. Vi ser akkurat likedan ut som alle andre, og er hundre prosent norske (far, informant 2).

Flere ganger kommer det frem i svarene til foreldrene at de føler seg trygg på at barna har det godt på skolen. De er ikke redde for at det er for vanskelig å være litt annerledes. Men da er det også underlig at de reagerer kraftig på at noen forveksler dem med sigøynere. Det kan virke på denne reaksjonen som at taterne ser ned på sigøyerne selv og vil ikke bli forvekslet med dem. Det kan virke som om taterne føler seg mer som ekte norske enn det de mener sigøyerne er. Kanskje aner vi her en slags inndeling i klasser der de selv står over sigøyerne, men under de «vanlig» norske. Barna føler seg nærmest «mobbet» når de kalles sigøynere. Kanskje kan en her se at også for taterne er det greit å «hakke nedover». Og videre kommer det frem at de ikke skiller seg utseendemessig fra de «vanlig» norske, mens sigøyerne skiller seg ut ved at de er mørke i huden. Altså er «vi bedre enn dem». Vi ser i hvert fall at taterne selv trekker opp skarpe skillelinjer mellom dem selv og sigøyerne i Norge.

For å komme tilbake til taternes sosiale fungering i skolen er det tydelig at lærerne har også sine synspunkter på integreringen av taterne og deres egen rolle i den prosessen. En lærer forteller om sine to elever med taterbakgrunn:

De to holder sammen. Men de hører til i klassen også. Klassen aksepterer at de er annerledes. Noen friminutter er de sammen med andre i klassen, og noen er de bare sammen med andre taterbarn. Men på fritiden er det begrenset kontakt med medelever, selv om den ene eleven var med på fotballaget i en periode. De inviteres i bursdager, men kommer sjelden. Jeg tror heller ikke de går på labbedans og lignende elevkvelder. (informant 7)

En annen lærer sier det slik:

Jeg er usikker på om de er venner med noen i klassen. De blir ikke mobbet, men melder seg litt ut. De søker seg ofte til sine egne. De har ikke de samme referanserammene som andre elever. De ser ikke på de samme TV-programmene og seriene. De har andre fritidsaktiviteter. De er sjelden med på organiserte aktiviteter.

Men de trives på skolen. Man kan kanskje si at de "rotter" seg litt sammen. De bruker gjerne andre begreper når de snakker og har ofte en annen type humor enn medelevene. Siden de ikke bor i skolekretsen har de liten kontakt med de andre elevene i klassen. Det er vanskelig med vennskap på fritiden. De er heller sosiale med hverandre.

De holder seg mest til side egne. De snakker til og med annerledes enn de andre elevene. De har nærmest sin egen dialekt. (informant 8).

Læreren trekker også frem den eneste jenten på slutten av barneskolen med taterbakgrunn, og sier at hun er en god del sammen med sine medelever. Muligens fordi der ikke er jevnaldrende jenter med taterbakgrunn. Det er heller ikke mangel på respekt for andre som gjør at de ikke er så mye sammen med dem.

De tenker bare ikke over det, sa en av lærerne (informant 8).

De andre elevene vet hva de er, og at de er annerledes. Som en far sa:

Det har fungert bra her på skolen. Jeg tror læreren sier fra til resten av klassen at nå er han (eleven med taterbakgrunn) reist. Mer enn det trenger ikke læreren si. De andre forstår det og vet at da blir de borte en stund. Ingen lurte på hvor vi har vært når vi kommer tilbake. (far, informant 3).

Fra foreldrenes side trekkes det frem at måten skolen møter dem på er avgjørende for det gode forholdet de har til skolen. At skolen signaliserer at den vet hva de er og at de respekterer dem som de er, er viktig. I forhold til barna trenger ikke skolen si så mye, men de vet hva de er og de vet at skolen vet hva de er. Det legger forholdene til rette for tryggheten som igjen skaper trivsel. Og lærerne bekrefter inntrykket av at taterbarna trives godt ved

skolen de også. Så om man måler det at elevene har det bra ut i fra trivsel, vil taterbarna og foreldrene deres si at de lykkes i skolen. Foreldrene er altså fornøyd med skolen, de ser at barna har det bra og trives. Ut i fra egne dårlige erfaringer i skolen, så er det absolutt et tegn på å lykkes når barna har det betraktelig bedre i sin skolegang. Men samfunnet og skolen krever mer for å klassifisere taterbarnas skolegang som en suksess. Skolens mål handler om oppnåelse av kompetansemål og ferdigheter. Så fra skolens synspunkt har man fremdeles et stykke å gå før man er fornøyd.

4.8 Enveis

Det er på det rene at foreldrene er fornøyd med skolen fordi den strekker seg så langt som den gjør for å legge til rette for taterfamiliene. Men det er en fare for at det blir det en enveissørvis skolen gjør for å tekkes taterne uten at taterne på noen måte strekker seg like langt for å etterkomme skolens ønsker. Dette underbygges av noen uttalelser fra rektor der hun sier:

- *Vi må pakke ting inn. Det meste skjer på deres premisser.*
- *Skolens gode forhold til taterne forutsetter at skolen strekker seg langt. For og lykkes må vi lytte, møte, føye og bare stille forsiktige krav.*
- *Jeg blir av og til sliten og frustrert. Jeg føler jeg ikke klarer å gi dem alt. For de strekker seg ikke tilsvarende.*

Den siste uttalelsen tyder på at skolen føler det slik. Den strekker seg og legger til rette ved å:

- kjøpe inn utstyr og gir spesialopplæring,
- bruke mer tid på møter med taterforeldre enn det som er vanlig med andre foreldre, for å skape trygghet og forebygge fravær,
- se mellom fingrene med ustabil oppmøtetidspunkt på skolen,
- ”godtar” langt større fravær enn hos andre elever,
- ”godtar” mangelfullt utførte lekser,
- kompensere med å bruke ressurser på undervisning i grupper med tettere lærerkontakt,
- kompenserer med flere timer leksehjelp,
- akseptere at relativt få elever opptar stor del av rektors arbeidstid,

- bruke tid på å lage egne opplegg i reiseperioder, og også følger opp elevene i slike perioder,
- akseptere oppsamling av arbeid de må gi tilbakemelding på og rette ”neste skoleår”,

Foreldrene gjør ikke den samme innsatsen tilbake for skolen og barna sine. Deres bidrag kan se slik ut:

- Sier fra til skolen om at de skal ut på reise, og i noen tilfeller utsetter avreise etter avtale med skolen.
- Hjelper elevene etter beste evne under skoleøktene på reise.
- Viser skolen tillit ved å sende barna sine til skolen.

Det kan se ut til at samarbeidet har en klar slagside. Skolen tilbyr og legger til rette, mens foreldrene på langt nær strekker seg tilsvarende. Det er selvsagt bare pedagogene som står i arbeidet som vet hvor mye man kan forvente fra foreldrene og kreve av innsats og oppmøte av elevene. Ingen skal legge en byrde til dem ved å hevde at de skulle gjort mer. Sett fra utsiden kan det se ut til at skolen skulle stilt hardere krav om gjenytelser fra foreldrene. Å møte til rett tidspunkt og i det hele tatt møte opp til undervisning, utenom reiseperioder, synes ikke som urimelige krav. Dette virker det som at lærerne føler på selv også, ved at de peker på disse problemene som særlig frustrerende forhold i opplæring av barn med taterbakgrunn. Foreldrene uttrykker til gjengjeld flere ganger at de er svært fornøyd med skolen og den innsatsen de ansatte der gjør for dem.

Mange kan lære av denne skolen. Det er viktig at det kommer frem. (far, informant 1).

De kjenner oss her. Vi trenger ikke forklare noe (mor, informant 4)

Her (på barneskolen) er du barn. Ungdomsskole er vanskelig.

Det har fungert godt her på skolen (far, informant 2).

Skolen her har et bra system. Elevene får den støtten de trenger.

Skolen møter oss med respekt og kunnskap (far, informant 3).

Vi har snakket med tatere på andre skoler rundt i landet, og de lurer på åssen vi får det til. Vi bare sier i fra til skolen at vi skal dra, og så er det greit. Da blir de litt forundret (far, informant 5).

Foreldrene viser at de forstår at de får en særdeles god mottakelse og behandling ved denne skolen. Kanskje kunne det derfor kreves enda mer av disse foreldrene. I neste kapittel skal jeg komme mer inn på særbehandlingen som taterne får på skolen. Men først vil jeg ta med noen uttalelser om hvordan foreldrene opplevde reiseperioder selv i sin egen barndom sett i forhold til situasjonen i dag. Da ser vi at det har endret seg og gått fremover med samarbeidet mellom foreldre og skole:

Da jeg var liten fikk vi ikke med lekser på reiser. Da bare dro vi. Det er enklere å ha med skolen å gjøre nå. Før dro vi fra april til oktober, litt væravhengig, uten å ha noe kontakt med skolen. (far, informant 5).

Jeg tror læreren skjønnte at vi skulle dra. Han fortalte sikkert noe til klassen. Men vi sa ingen ting (far, informant 2).

Jeg husker far min skulle snakke med skolestyreren når vi skulle dra. Skolestyreren sa bare at jeg vet at når det drypper fra takene og lammene sleppes på marken, så vil vel du ha dine lam også. (informant 1).

4.9 Særbehandling

Jeg har tidligere i oppgaven påvist at foreldrene og skolen har forskjellige virkelighetsoppfatninger når det kommer til taterbarna i forhold til andre elever ved skolen, særlig i forhold til fravær og det å komme for sent på skolen. Men jeg fant også ut at det var divergerende syn i forholdet til om det foregikk eller skulle foregå forskjellsbehandling av elevene. Noen av foreldrene er fornøyd med og innforstått med at det er forskjellsbehandling når de skal på reise. Og det har de uttrykt at de sette stor pris på. Mens noen er mer usikker på om de ønsker særbehandling i den vanlige skoledagen. Skolen har forsøkt å sy sammen et opplegg der barna får tett oppfølging i mindre grupper flere ganger i løpet av uken. Rektor har til og med ytret ønske om at skolen gjerne vil ha mer av dette, for å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til taterbarna. Skolen tilbyr i tillegg to timer leksehjelp til taterbarna, mot en time i uka for alle andre. En far uttrykte det slik:

Vi ønsker ingen særbehandling. Verden er rett utenfor skolevinduet. Der er det ingen særbehandling. Bli barna båret på armene gjennom skoledagen, så takler de ikke livet etterpå. For det kan være tøft (informant 1).

Det er en tydelig melding om at barna ikke skal forskjellsbehandles selv om at de sliter og har det vanskelig på skolen. Jeg nevnte tidligere en far som var glad for at sønnen klarte å henge

med resten av klassen i matematikk. Den samme faren sa litt seinere at de ikke ville ha et særlig opplegg for barna sine. Det beste var om de kunne følge vanlig undervisning. Samtidig kommer det frem at det er enklere for de som er flere taterbarn i samme klasse. For da er det enklere og mindre stigmatiserende når de skal ut av klassen. Undersøkelsen min viste heller ingen forskjeller i svarene til foreldre om de var menn eller damer. De ønsket i utgangspunktet ikke forskjellsbehandling. De ønsket å være mest mulig normale. Samtidig forsto de at barna av og til trengte å bli tatt ut av klassen for å få hjelp.

En far (informant 5), hadde et litt annet syn på saken. På spørsmål om hvordan han så på særbehandling som gruppetimer og ekstra leksehjelp, svarte han:

Alt det der er for at vi skal kunne holde kulturen vår ved like. Alt med spesialtilpasning og lekser er for at vi skal kunne reise (uten at barna taper for mye på det faglig).

Foreldrene har gode argumenter for og imot særbehandling, og uansett har de rett til at skolen tilrettelegger for at de kan fortsette med reising som en del av taterkulturen. Og de er nok også bevisst på nettopp dette i dag.

Når det gjelder leksedelen av skolearbeidet er det klare forskjeller i oppfatningen mellom skole og foreldre. Foreldrene antydte alle at barna brukte mellom en time og to og en halv time på leksene daglig. Og at de trodde dette var vanlig leksetid hos jevnaldrende elever. Som nevnt har skolen gitt ekstra tilbud om leksehjelp til flere av elevene. Det er gjort fordi skolen har sett at det er behov for det.

Lærerne har dette å si om leksearbeidet til elevene.

Foreldrene mener (tror) leksene gjøres på skolen. De følger ikke opp hjemme. Da (om leksene gjøres hjemme) blir leksene mangelfullt gjort. Elevene vet godt at de ikke har gjort leksene, og velger nærmest ikke å gjøre dem. Foreldrene lover å ta tak i manglene når de er på møte, men det varer aldri lenge. Jeg tror foreldrene vet at konsekvensene blir at de ikke får med seg alt de skal.

Faglig er de i noen fag, som lesing, som en gjennomsnittlig elev, i andre fag er de to tre år under klassen. (lærer, informant 7)

Rektor ser at noen elever gjør litt lekse hjemme, men for det meste blir lite gjort. Hun påpeker også at hun tror foreldrene tror det er slik med andre barn også.

De tror at de følger opp barna på samme måte som andre. Men i virkeligheten følger de i liten grad opp elevenes arbeid. Kanskje tror de at ingen foreldre følger opp barnas skolearbeid?

Videre forteller lærerne at de som lærere nok bruker mer tid på disse elevene enn gjennomsnittet for andre elever. Og ikke minst at de bruker mer tid på foreldrene enn det som er vanlig for andre elever.

Jeg bruker i hvert fall dobbelt så mye tid på dem som på andre foreldre. De kjører barna til skole, og følger dem ofte inn til klasseromsdøren. Da blir det ofte til at vi treffes i gangene. De vil alltid snakke i gangene. Det er de som tar kontakt, og det blir ingen korte samtaler. De forstår ikke at jeg skal gå til time og har andre elever som venter på meg. Det blir mange både formelle og uformelle samtaler. De har stort behov for å snakke med oss. Jeg har et fint forhold til dem, men de kan av og til være litt irriterende. Men de kan også virke hjelpeløse slik at vi får en oppdragene rolle (informant 8).

Også her kommer kulturforskjellene tydelig frem. Læreren har en timeplan å følge, mens taterne har all verdens med tid. Taterne viser læreren enorm tillit ved å komme med sine problemer til henne, og læreren ser at de har behov for hjelp, men skulle gjerne fått innpasset møtet i en hektisk arbeidsdag. Svært få foreldre følger barna sine til døren etter en viss alder, men for taterne er det en kjærlighetshandling til barna å gjøre det. Resultatet blir at læreren føler hun bruker mer tid på taterne enn på andre foreldre. Som hun sa:

De er ikke lett å avvise.

For en hardt presset rektor er tidsbruken på taterne svært krevende:

I løpet av en vanlig arbeidsuke utenom reiseperiodene deres, bruker jeg ca. ti arbeidstimer på taterne. Det gjelder for eksempel at de møter på kontoret og vil prate, eller at de ringer. Eller at jeg prøver å få kontakt med dem i neste omgang. Og selvfølgelig til papirarbeid i sammenheng med dem.

Når man så tenker på at rektor bruker en firedel av sin arbeidstid på ni av 370 elever, forstår man at tidsbruken ikke står i forholdsmessig rettfærdig stil til antallet elever. Hun foreslår selv at skolen bør ansette en miljøterapeut for å avlaste henne.

De ønsker og tror at de får samme behandling som alle andre. Men egentlig får de en helt annen behandling. Vi bruker mye mer tid på dem enn andre. Dette er en utfordring.

Dette er ganske nært kjernen i problemet skolen føler i forhold til temaet særbehandling. Foreldrene godtar til en viss grad at barna får spesialbehandling av skolen, for å kunne fortsette å utøve reisekulturen. Men foreldrene er ikke klar over at de også særbehandles av skolen. De er blind for at tidsbruken på taterforeldre ikke står i forhold til antall barn det gjelder. Denne utfordringen er det opp til skolen å synliggjøre overfor foreldrene. Og det må gjøres med list og varsomhet. For virkelighetsoppfatningene er så forskjellig at det kan sammenlignes med at man kjører på samme vei, men at man bruker forskjellige kart. Forhåpentligvis kan man komme frem til samme mål til slutt likevel.

4.10 Oppsummering av funn.

For å oppsummere fant jeg at taterne får særbehandling i skolen, men at de i liten grad forstår at de får dette, og at noen av dem er tydelig på at de ikke ønsker en særbehandling heller. De som skjønner at de og barna spesialbehandles av skolen, sier det er en nødvendighet for at de skal kunne fortsette sin periodisk nomadiske livsstil. Og derfor nærmest bare får det de har krav på. Mens skolen selv er veldig klar over at den gir et svært tidkrevende og ressurskrevende tilbud til et lite antall elever. Og at lærerne for eksempel ikke liker, men stort sett stilltiende aksepterer at taterbarna ofte kommer for sent til skolen, har varierende leksearbeid og mer fravær generelt. Dette må objektivt sett kunne kalles en særbehandling av taterbarna. Tidsbruken, ressursbruken og alle hensynene skolen tar overfor foreldrene viser en klar tendens til særbehandling av taterforeldrene også. Samarbeidet fungerer altså fordi skolen strekker seg svært langt for å legge til rette for taterne. Kanskje lenger enn en egentlig kunne forvente ut fra vanlig tanke om tilpasset opplæring. Lærere føler ofte at de kunne gjort mer, men samtidig må man klare å sette ned foten og kreve noe både av foreldre og av stat/kommune for å dekke inn for eksempel merkostnader for tilretteleggingen for taterbarna. Og ikke minst burde skolen fått midler til å ha ansatt en miljøarbeider for å avlaste rektor i forhold til taterforeldrene.

4.11 Utrygghet

Til tross for at foreldrene og lærerne gjentatte ganger trekker frem at elevene trives på skolen, og at nettopp det er viktig for dem, skinner det likevel gjennom en utrygghet i flere av uttalelsene deres. Særlig en far kom mye inn på det temaet. Han hadde selv hatt en traumatisk skolehistorie et annet sted i landet med syv års skolegang med konstant mobbing og trakassering.

Jeg sloss meg gjennom syv år på skolen,

fortalte han og la til:

Men det gjorde meg sterk. At jeg klarte å komme meg gjennom det, har gjort meg sterkere enn jeg ville vært ellers.

Senere i intervjuet kommer han inn på egne opplevelser med skolegang i forhold til problemer hans egne barn kan møte i skolehverdagen:

Jeg forstår så godt hvordan de har det. Jeg har opplevd det sjøl.

Informanten forklarer her videre at han forstår at datteren i sjette klasse og sønnen i fjerde klasse er i ferd med å bli lei av skolen. Det er ikke alltid de har lyst til å gå på skolen, og faren tror det kan ha med kommentarer og mobbing å gjøre.

De (barna hans) fryses ut, men de andre barna vil ikke vise at de ikke liker oss.

Faren viser her nærmest antydning til paranoide trekk. De andre barna i klassen viser ikke noen tegn til at de ikke liker barna hans, men det tror han bare er fordi de andre ikke vil vise at de egentlig ikke liker barna hans. Han tror egentlig at de andre barna ikke liker hans barn, slik han sannsynligvis opplevde sin egen skolesituasjon. Informanten har flere utsagn som viser frykt, utrygghet og skepsis til ”de andre”.

Om leirskole:

Det blir vanskelig for oss. Vi har store problemer med å sende barna til leirskole. Da føler vi at vi ikke har kontroll. Vi er ikke der selv og passer på barna. Vi må ha kontroll. Ellers blir vi utrygge. De finnes så mange gærninger der ute i dag. Sånn som han der Breivik og de der. Når vi har barna hjemme har vi kontroll. Læreren har så mange å passe på at det er en umulig oppgave.

Om kontakt med andre barn:

Det er lite kontakt med andre. Barna trives på skolen, når de ikke mobbes slik X(sønnen) blir nå. En i klassen har kalt han sigøyner. Så det tok vi opp med læreren.

Om kontakt med naboer hjemme:

Vi vil ikke at de skal vite at vi er tatere. Vi vet ikke hvor vi har dem. Skjer det noe så er det vi som får skylden for alt. Er det fest og bråk. Eller om noe er forsvunnet så får vi skylden. Jeg kolliderte med bilen min, så jeg måtte kjøpe meg en ny bruktbil. Den sto parkert utenfor leiligheta. Jeg hadde noe skrapmetall og ”brom” i den. Plutselig kom politiet og lurte på om

det var vår bil. De sa at oblatene ikke var i orden. Jeg hadde nyss kjøpt den så det var ikke fiksa enda. Jeg var ikke hjemme, så kona mi måtte være med politiet ut og låse opp bilen så de kunne sjekke den innvendig for tyvegods. De lurte på hvem som eide skrapmetallet i bilen. Alle naboene kikka på i vindua vet du. Så viste det seg at en av naboene hadde meldt fra til politiet at der sto en stjålet bil utenfor leilighetene.

Det er ikke vanskelig å forstå at han føler seg skeptisk til naboer og at han blir urettferdig behandlet. Videre svarer han på om de lar barna sitte på med andre i bil:

Bare med familien. En gang skulle Y (datteren), sitte på med noen andre foreldre. Da hadde vi hjertet i halsen.

Om barnehage:

Minstejenta hadde vi i barnehage. Det likte hu i starten. Etter fire måneder ble hun syk da vet du. Da sa jeg til kona: Hu skal jo gå på skole i kanskje ti år, så hu får jo kommet seg ut av hus og hjem da. Men det er kanskje best at hu slipper mer barnehage nå. Så da tok vi hu ut (av barnehagen).

Informanten viser i alle situasjonene over at han er engstelig og utrygg i forhold til ”de andre” og at han er redd for at barna ikke skal ha det bra. Han sier også at det er best at de har kontroll selv. Da vet de at de kan gripe inn og passe på barna sine. Med slike holdninger og engstelige følelser er det vanskelig å stole på skolesituasjonen. Alt virker utrygt, og alt er farlig. Det er viktig at skolen er var for slike utfordringer. Slike problemstillinger er sannsynligvis mye mer vanlig hos taterne enn for andre. Taternes historie i forhold til myndigheter og Misjonen gjør at det kollektive minnet hos taterne skaper vanskeligheter i en skolesituasjon der foreldre er nødt til å slippe kontrollen over egne barn, og må klare å stole på andre voksne, som igjen representerer myndighetene. Mange taterforeldre sliter med å slippe denne kontrollen. De blir urolige og utrygge og velger å holde barna hjemme fra skolen. Som igjen gjør at elevene mister kontinuitet og progresjon og blir mer utrygge. Og slik ender de i en ond spiral som må brytes om skolen skal lykkes. Skolen er nødt til å investere tid og ressurser til å bygge opp relasjoner som skaper trygghet. Og selv for skolen som er i søkelyset i mitt forskningsprosjekt, som virkelig er dyktige til å gjøre nettopp det, viser det seg at det er problematisk for enkelte foreldre å bli trygge nok til å tørre å slippe tak på kontrollen. Foreldrene preges av sin oppvekst, og de har ofte helt forskjellige erfaringer i egen skolegang. Det kan vi se igjen i graden av utrygghet i forhold til egne barn. Skolen og foreldrene må gjøre det de kan for ikke å overføre og gjenskape foreldrenes utrygghet til

barna som er elever i skolen i dag. Å bevisstgjøre foreldre på dette er en stor og viktig, men tidkrevende oppgave for skolen.

4.12 Patriarkalsk

Jeg ble tidlig i prosessen med forskningsprosjektet oppmerksom på at det var vanskelig å få mødrene i tale. Mannfolkene var mye enklere å nå tak i og få i tale. Jeg ble tidlig advart av den første faren jeg var i kontakt med. Han sa det rett ut:

For å si det sånn som det er, så er det vi mannfolka som har med myndighetene og skole å gjøre. Det er vår oppgave. Slik er det hos oss.

Som lærer har jeg opplevd patriarkalske forhold i innvandrerfamilier tidligere. Men det overrasket meg at det var slik hos taterne. De er jo tross alt en folkegruppe som har tradisjoner i Norge som strekker seg flere hundre år tilbake i tid. En skulle tro at de var like likestilt som den vanlige norske familie. Men etter eget utsagn er kontakten med det som oppfattes som myndighetene, altså skolen, kjønnsdelt hos taterne. De skiller tydelig mellom mannfolkarbeid og kvinnfolkarbeid i så måte. Kvinnene hos taterne er for det meste de som steller hjemme, mens far er på arbeid, og foreldrene kan gjerne bytte på å hente og levere barna, men når det skal gjøres avtaler eller innkalles til møter er det mannen som møter opp.

Fra skolen hevdes det at:

De er mye mer patriarkalsk og "gammeldags" enn andre. Det er stor forskjell til andre folk. Hos andre er det jevnt fordelt mellom kjønnene hvem som kommer på møter. Kanskje med en liten overvekt av kvinner. Mens hos taterne er det som regel mannen som kommer på møter med skolen. Mødrene kan komme på kontaktmøter, men er det andre møter da er det alltid faren som kommer (informant 6).

Det hadde kanskje fungert bedre om kvinnene tok mer ansvar for skolearbeidet til barna. Ofte er mødrene hjemmевærende og skulle slik sett ha bedre mulighet til å følge opp lekser og annet skolerelatert arbeid. For det viser seg at det er et skille i at mennene prioriterer møter og det å gjøre avtaler, mens de ikke er så opptatt av å prioritere de teoretiske skolefagene eller leksegjøring. De har som regel et praktisk yrke selv, gjerne som håndverker, og det er den praktiske lærdommen som har naturlig størst status hos taterne. Slik det har vært i generasjoner.

Muligens prøver taterne å skille på livsverden og systemverden etter Habermas' sine begreper, på den måten at kvinnene sysler med livsverden, mens mennene går inn i en mer systempreget verden i håp om å møte skolens folk, som jo nettopp i kraft av å representere myndighetene er i systemverden, mer likestilt. Det er mennene som er i arbeid og tjener penger, og er aktiv i samfunnet og systemverden. Og det er mennene som "snakker" systemverdens språk. Kanskje er det derfor de tar seg av møtet mellom livsverden i form av familie og barna, og skolen som en del av systemet og systemverden. Uansett er det et funn i min undersøkelse at taterne skiller seg ut fra flertallet av nordmenn på dette feltet, og er mer lik andre nye fremmedkulturelle i vårt land.

En uttalelse viser tydelig hvordan *noen* tater tenker forskjellig fra den mest vanlige tenkemåten i Norge i dag.

Når gutten er 14 år vil han starte livet sitt. Da er jo ikke ungdomsskolen så nøye. Han vil starte livet med en familie. På treffene vi har rundt i landet møter vi andre tater. Ser han en han liker og vil satse på, må han spørre foreldrene om han kan få lov til å ta seg av henne. Da påtar han seg alt ansvar for jenta. Han må tjene penger til å forsørge en familie. Og så er det om å gjøre å skaffe seg en bil og ei vogn. Da er han i gang. Vi tater vil ha mange barn. Damene har nok å gjøre med å stelle hjemme. Vi har fem barn og det er full jobb for kona mi som har ansvar for alt hjemme. Mat, klær, vask og alt. Så er det mannens oppgave å jobbe og sørge for at det kommer mat på bordet (informant 5).

Jeg tror ikke det er mange andre fjortenåringer som tenker sånn i Norge i dag, sikkert ikke blant taterne heller. Men det viser likevel et glimt av kulturforskjellen mellom tater og mange andre. Det er nok mange år siden ungdommer i konfirmasjonsalderen bare drømte om familie og barn. Dagens samfunn har endret seg og de unge med det. For taterungdommene som tenker slik denne informanten fremstiller det blir det en kulturkrasj og det er lett å forstå at det gjerne ender med å nedprioritere skolegang. Forhåpentligvis bruker gutten noen år før han skaffer seg bil og vogn, for det er ikke lov å kjøre bil i en alder av fjorten år heller. Sannsynligvis er ikke eksempelet representativt for hele gruppen heller, men det kan jo kaste litt lys over det faktum at taterne tenker og prioriterer annerledes enn mange andre.

4.13 Veggen videre

Til en viss grad viser forskningen min at ut ifra ulike kriterier føler både foreldre og barn med taterbakgrunn at de lykkes og har det bra i skolen. Særlig med trivsel som målestokk. Trivselen er i stor grad knyttet opp mot trygghet. Derfor har skolen fremdeles en utfordring i

forhold til å skape trygghet på for eksempel alternative dager og i situasjoner som går ut over den normale og vanlige skoledagen. Både foreldre og skole er klar over at mange taterbarn sliter med lærevansker eller andre vansker på skolen som følge av mange hull i kunnskapen, igjen på grunn av stort fravær. Men slike utfordringer er ikke umulig å overstige på veien videre mot en utdanning og et voksenliv. Min forskning stanser på barneskolen, og for mange kommer kanskje den største utfordringen nettopp etter barneskolen. Foreldrene som er informantene mine har også erfaringer med ungdomsskolen, og i flere utsagn kommer det til uttrykk. Jeg har spurt foreldrene om ambisjonene på barnas vegne når det gjelder skolegang. Selv om at jeg ikke har inkludert ungdomsskolen i undersøkelsen min, gir mange av utsagnene en pekepinn på utfordringer i veien videre for taterbarna. Derfor tar jeg med noen sitater og tanker rundt dette:

- Jeg husker selv når jeg gikk på ungdomsskolen. Det var ingen som sa noe konkret, men vi visste alle at vi kunne slutte når vi ikke ville mer (informant 4).

- Vi snakker positivt om skolen til barna. Og oppfordrer dem til å gå på skole videre. Selv har jeg bare erfaring fra yrkeslivet, og lever av gamle kunder og at jeg har ord på meg som flink (snekker). Tidene forandrer seg, og det er greit å ha papirene i orden for neste generasjon. Men det er IKKE noe press om skolegang etter barneskolen. Om han (sønnen) ikke ønsker å gå mer på skole, tar jeg han inn som lærling hos meg, og lærer han håndverket selv. Men all skolegang er positiv (informant 2).

- Jeg vil ikke at de (barna) skal gå gjennom den kampen vi har gått gjennom. Vi må motivere barna til å gå videre (på skole), men vi kan ikke tvinge dem. Kanskje må de ta et friår fra skolen, så forstår de kanskje at de trenger skolen. Senere kan de ta voksenopplæring (informant 1)

- Vi tar på oss et stort ansvar når vi tar ungdommene ut av skolen. Vi kan lære guttene våre et håndverk. Det kan gå med en eller kanskje to av dem, men tre gutter i lære er mye. Det blir vanskelig å ha nok arbeid til dem til slutt (informant 1).

Ungdomsskolen er annerledes (enn barneskolen). Vi har ikke samarbeid med skolen slik som på barneskolen. De (barna) får ikke hjelp. Bli ikke prioritert. Han (sønnen) satt med bøkene og sa: "Pappa, jeg får det ikke til". Jeg tok han ut av skolen. Jeg håper X (broren) klarer det bedre (informant 2).

Den (ungdomsskolen) er som en bedrift som mater ut elevene som en fabrikk. Vi blir ikke prioritert, og da tar vi ansvar selv (informant 1).

Jeg håper barna skal få hjelp der (ungdomsskolen). Her (på barneskolen) er de barn. Men ungdomsskolen er vanskelig. Vi lykkes ikke og da tar jeg han inn (i mitt firma), og gir han arbeid med meg (informant 3).

Det er tydelig at de er bevisst på og har opplevd forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Uttalelsene viser en holdning til den siste som er litt resignert allerede før barna har begynt der. Det er ikke et godt utgangspunkt for ungdomsskolen.

Rektor og lærerne har også tanker om veien videre:

De har ikke tradisjon for å planlegge fremtiden og skolegang. På samme måte som med hus og lån for fastboende. De lever for nuet!

Det grunnlaget som legges på barneskolen og de vanene og sporene å gå etter som lages der, føres videre på ungdomsskolen. Men ungdomsskolen er kanskje ikke like innstilt på å tilpasse skolen. Kanskje må barneskolen ta ansvar for at elevene er mer tilstede og har mindre fravær. Slik at de har bedre oppmøte på ungdomsskolen og kan klare seg bedre der. Og det kan føres videre til videregående skole. Da kan de klare å ta fagbrev.

De fleste gir seg i løpet av ungdomsskolen. Det vet jeg. Kanskje jentene kan klare det. De skal ikke over i samme yrke som far.

På ungdomsskolen gjør stort fravær at de ikke får karakterer.

De kommer ikke inn på videregående på særskilt grunnlag. Jeg snakker mye med elevene om det. Prøver å motivere dem til å tenke at videregående skole er viktig. Jeg bruker også sertifikat som motivasjon for å lære å lese

Denne generasjonen skal bli bedre enn den forrige, og de skal igjen hjelpe sine barn til å nå lengre. Vi må tenke langsiktig.

Foreldrene selv peker på kulturforskjellen mellom barne- og ungdomsskolen. De krever særbehandling på samme måte som i barneskolen. Og skylder på at de ikke blir hørt og må ta ansvar selv. Den eneste måten de kan ta ansvar på er å ta barna ut av skolen og lære dem opp selv i sitt eget håndverk, slik deres far lærte opp dem selv. Da kan de bruke den kapitalen de sitter inne med selv. De har ikke tradisjoner for å fullføre skolen og har heller ikke trengt det tidligere siden de kunne gå i lære og følge i sin fars fotspor. På samme måte som de har gjort i århundrer. De aner nok at fremtiden blir vanskeligere for barna uten skolegang, men finner ikke løsningen selv. Barneskolen strekker seg langt og gjør så godt den kan, med de ressursene den har. En lærer peker også tydelig på at vanene som skapes i

barneskolen føres videre. Når barneskolen strekker seg langt i å akseptere og godta taternes særegenheter, forventer de at ungdomsskolen skal gjøre det samme. Men det gjør den antageligvis ikke automatisk. Som rektor sa:

Skolens gode forhold til taterne forutsetter at skolen strekker seg langt. Vi møter dem og lytter og føyer dem i mye for å lykkes. Så kan vi stille forsiktige krav.

Og en lærer sa det slik:

Det er problematisk å stille krav. Vi ønsker at barna skal komme på skolen. Blir det for mye krav blir de utrygg og kommer ikke på skolen. Stiller vi for lite krav, velger de ofte ikke å komme på skolen. Utfordringen er å stille passelig med krav. De skal presses til å komme også når de ikke har lyst. Alle elever opplever jo det av og til. Det er viktig å finne ut hvor mye passelig press er.

Det er selvsagt ikke greit for ungdommene å holde seg borte fra ungdomsskolen. Men i praksis er det jo flere enn taterungdommene som «dropper» ut av skolen av diverse grunner. Og i praksis er det få som i følge rektor ved ungdomsskolen, får problemer med barnevern av den grunn. Vegene videre er en utfordring som både foreldrene og barneskolen er klar over. Men det er ikke opprettet noen spesiell og formell kontakt mellom barneskolen og ungdomsskolen om dette temaet ut over de vanlige overleveringsrutinene. Kanskje kunne det ha hjulpet og hindret frafallet i løpet av ungdomsskolen, særlig om skolene kunne samarbeide om å overlevere kompetansen og informasjon om det gode arbeidet som gjøres i barneskolen. Men det kreves ressurser og tid å gjennomføre dette arbeidet. Og det er vel nettopp tid og ressurser det er mest knapphet på i grunnskolen i dag. Og det er vanskelig for myndighetene å forsvare mer ressursbruk på taterlevnene enn på andre elever. Da ender det kanskje opp med beskyldninger om at de reiser jo deler av året likevel, så hvorfor skal de prioritere dem? Dessuten vil de jo ikke spesialbehandles selv, de vil bare få den behandlingen de har rett på. For å verifisere uttalelsene kontaktet jeg den ungdomsskolen som elevene sogner til etter barneskolen. Rektor ved ungdomsskolen bekreftet langt på veg alt som var sagt av både foreldre og ansatte i barneskolen.

Det er en forskjell på jenter og gutter når det kommer til temaet tater og skole. Særlig guttene dropper tidlig ut av skolen. Vi melder fra til Barnevernet, men etter en stund gir også de opp. Det er svært tidkrevende å arbeide med denne gruppen. En gang godkjente vi at en gutt fikk avtale om å arbeide to dager i uken hos farens enmannsfirma, og skulle være på skole tre dager i uka. Det endte opp med at eleven likevel ikke møtte opp på skolen.

Reglene er klare. De har ikke rett til å velge vekk ungdomsskolen, men i praksis gjør de det likevel. Vi passer på å føre opp alle tiltak og tilbud og alt vi gjør i arkivene. Og vi fører opp fravær og hva vi gjør for å prøve å begrense det. Likevel taper kommunen erstatningskravene som vi vet kommer om noen år. En kan nesten mistenke taterne for å spekulere i å få erstatning.

Jeg har noen ganger tenkt på at det hadde vært bedre med egne skoler for disse elevene. De er som regel så svake faglig at de har liten utbytte av den vanlige undervisningen. Vi har forsøkt med egne gruppetimer, men det er liten vits i så lenge de ikke møter opp på skolen.

Vi har vært i kontakt med prosjektet i Trondheim og er åpen for å ta i mot informasjon fra barneskolen. Men akkurat nå føler jeg bøter hadde vært det eneste som kunne fått elevene tilbake på skolebenken.

Det virker som at rektor ved ungdomsskolen er resignert, frustrert og oppgitt når han snakker om elevene med taterbakgrunn. Og det gjenspeiler uttalelsene fra foreldrene i intervjuene. Det eneste som er sikkert er at det er mange utfordringer i veien videre for elevene med taterbakgrunn etter at de går ut fra barneskolen.

4.14 Tapt skolegang

I følge rektor ved ungdomsskolen forventer han nærmest at det kommer erstatningssøksmål for mangelfull eller tapt skolegang fra taterne i voksen alder. Jeg syntes dette hørt underlig ut og spurte både den pensjonerte rektoren ved barneskolen og en saksbehandler for skolesaker i kommunen skolene ligger i. Den pensjonerte rektoren bekreftet erstatningskravene:

Allerede i min tid som rektor, like etter unnskyldningen fra stat og kirke til taterne, kom det erstatningskrav. Jeg har selv sittet og behandlet brevene fra advokatene. Brev som virket som standardformular, og jeg vet at de sannsynligvis fikk erstatning fra staten. Heldigvis, vil jeg si, var det ikke snakk om store summer, men det er en fortvilt situasjon likevel.

Da jeg kontaktet kommunen for å etterlyse bekreftelse på om dette kunne stemme, ble jeg satt over til vedkommende som hadde hatt med slike krav å gjøre. Han bekreftet at erstatningskravene kom, men ville ikke si noe om de fikk erstatning eller ikke.

Jeg samlet inn oversikt over det skolene har gjort, fravær og karakterer der det er mulig. Og sender saken videre sentralt. Det er staten som er saksøkt, og det er staten som

eventuelt innfrir kravene, bekreftet den ansatte i kommunen. Han innrømmet at slike saker er utfordrende, vanskelige og frustrerende. Men han vil ikke spekulere i fremtidige krav fra taterne.

At taterbarn som dropper ut av ungdomsskolen får en tapt skolegang er lett å være enig i. Men hvem sitt ansvar dette er skal jeg ikke ta stilling til. Det jeg observerer er at de som arbeider med slike saker i skole og kommune opplever dette som en belastning. For det første gjør de det de kan for at elevene skal få en best mulig skolegang. Og når elevene dropper ut og i ettertid krever erstatning for det, føles det forståelig nok urettferdig.

5 Konklusjon

Den nasjonale minoriteten taterne og skolen er tema for oppgaven min. Det har vært forsket på dette folket siden pioneren og samfunnsforskeren Eilert Sundt først begynte å interessere seg for taterne på midten av 1800-tallet. Særlig de siste tjue årene har det blitt en økning i interessen for nasjonale minoriteter i Norge, som for eksempel taterne. I minst fem århundrer har dette folket levd i Norge og forsøkene har vært mange på å integrere folket. Det kan selvsagt diskuteres om integrering eller inkorporering er det rette begrepet å bruke.

Integrering viser til ønsket om å fornorske taterfolket til å bli en fullverdig del av det norske folket, med norske normer og verdier, samtidig som at de bevares som et folk med eget kulturuttrykk. Mens å inkorporere, eller å innlemme, kan brukes om at det norske folket tar opp i seg taterbefolkningen og bare utvides uten videre fornorskning. Slik Frankrike en gang dro opp sine grenser for staten Frankrike, og sa at de som bor innenfor grensene utgjør det franske folk og nasjon. De fleste forskere vil nok foretrekke å snakke om integrering. En slik integrering forutsetter en vilje fra den integrerte part til å la seg integrere. Og her er mine funn om taterne i skolen tvetydige. Taterne ønsker å bli ansett som «hundre prosent» norske, men likevel er de klare på at de er forskjellige fra «det typisk norske». Skolen er den arenaen som egner seg best for å stå for en slik integreringsprosess. Det er likevel blitt sett på som et paradoks at taterne «trenger» å gjennomgå en integreringsprosess etter fem hundre år i landet. Det vitner om et folk som har en sterk indre kultur for å skille seg ut og bevare egne tradisjoner. Et folk som ser på seg selv som annerledes og som til en viss grad og i noen tilfeller ønsker å være det. Samfunnet rundt vil da naturlig nok også oppfatte taterne som annerledes.

Taterne har ofte sett på seg selv som omstillingsdyktige for å overleve i samfunnet. Men det spørres om det er mer riktig å si at de er omstillingsdyktige for å ivareta sin tradisjonelle stilling

og livsstil. De viser en sterk standhaftighet i ønsket om å få fortsette å være reisende. Det er noe helt annet enn å omstille seg for å fungere optimalt i samfunnet.

I dagens flerkulturelle samfunn er det mindre farlig å fremstå som annerledes, og derfor viser også taterfolket seg mer frem som det. Dette «annerledes-begrepet» viser seg også i skolen. Mye tyder på at hos taterne er den teoretiske læren nedprioritert til fordel for den praktiske læren. En årsak kan være at taterne har vært håndverkere i generasjoner, men det alene er ikke nok. For de fleste nordmenn har vært praktisk arbeidende folk i de foregående generasjonene. Men der mange har klart å omstille seg til en annen og mer teoretisk hverdag, sliter taterne med denne overgangen. Og selv om at taterne sier at de mener skole er viktig, viser praksisen deres det motsatte. Fraværsprosenten er for høy. Skolens folk blir frustrerte og oppgitt over at fraværet hindrer faglig progresjon og utvikling. Skolegang er i dag avgjørende for å ha mulighet til å delta i samfunnet. Mangler en skolegang er det stor sannsynlighet for at en faller utenfor.

Foreldrene uttrykker at de forstår dette, men klarer likevel ikke å motivere sine barn for skolegang. Selv som selvstendig næringsdrivende håndverkere trenger de i dag papirer på at de kan det de skal gjøre. Fagbrev er et krav for å drive for seg selv, i konkurranse med polakker og andre arbeidsinnvandrere. Likevel dropper de ut av skolen før de er i stand til å ta fagbrevet, og havner derfor på siden av arbeidslivet. De blir de første som faller utenfor om konjekturane peker i feil retning.

Skolen som er forskningsobjekt i min vitenskapelige undersøkelse er ut i fra taternes syn, en mønsterskole. Taterne uttrykker stor tilfredshet og stor grad av at de er fornøyd med denne skolen. Det er nok ikke slik hos de fleste taterforeldre og barn rundt i Norge. Skolen på sin side uttrykker frustrasjon og oppgitthet over at taterne ikke møter opp på skolen. Fraværet er så stort at skolen ikke får gjort jobben sin. Min undersøkelsesskole har gjennom en årrekke bygget opp en tillit til de lokale taterne som gjør at den har gode resultater. Dette har vært og er en krevende jobb, og spørsmålet er om skolen klarer å holde dette trykket oppe videre fremover. Men sett ut i fra denne skolen og elevene som er med i denne undersøkelsen har samarbeidet gitt gode erfaringer. Elevene og foreldrene uttrykker at skolen viser forståelse og det skaper trygghet. Nettopp trygghet virker å være et nøkkelbegrep i arbeidet med tater og skole. Barna trenger å føle denne tryggheten i skolesituasjonen og det er igjen en forutsetning for all læring. Det kan virke som at taterbarna er særlig følsom for endringer i hverdagen på skolen, og av den grunn går de glipp av alle alternative dager som har en smak av å være noe annet enn en vanlig skoledag. Ekskursjoner og leirskoleopphold har vært utenkelig, selv om at

rektor nylig kunne melde at det første taterbarnet i skolens historie skulle være med på nettopp leirskole. Det gjenstår å se om det bare er et unntak, eller om det er en endring som har funnet sted.

Skolen melder også fra om at fraværet som skyldes reisevirksomhet i kulturell forstand er et problem som de greier å hankses med på en god måte. Det er etter hvert utarbeidet gode rutiner og hjelpemidler i reiseperiodene. Elevene har med datamaskin, fotoapparat og mobiltelefon og klarer på et vis å få gjort skolearbeid. Dessverre har det så langt vist seg vanskelig å opprettholde kontakt med klassemiljøet og klassekamerater. Men slike sosiale utfordringer er utfordringer som er mulig å gjøre noe med.

Det som derimot er ødeleggende er det ovenfor nevnte fraværet ellers i året. Og rektor ved ungdomsskolen innrømmet at lærerne og skolen sliter med å ha grunnlag for å vurdere elevene. Det viktigste for skolen er å få elevene til å møte opp på skolen. Trussel og press hjelper lite. Heller ikke barnevernet har særlig effekt for denne gruppen. Foreldrene «gjør alt» for barna sine. De kan ikke beskyldes for å ikke bry seg om barna. Tvert i mot er barna det kjæreste de har og det viktigste i livene deres. Så derfor må en eventuell omsorgssvikt begrunnes i at de ikke klarer å sørge for at barna møter på skolen. Men også her komme barnevernet til kort, eller de tør kanskje ikke gripe inn. Det ville kanskje blitt gjort med andre barn i følge den pensjonerte rektoren, men i tiden etter den offentlige unnskyldningen overfor taterne har barnevernet ikke gjort noe overfor taterne. Og da er skolen hjelpeløs i kampen for å få elevene til å møte opp på skolen

Det som er underlig er at foreldrene på skolen i min undersøkelse hevder de mener skole er viktig. Men samtidig sier de at det er opp til barnet å bestemme om de vil på skole. Foreldrene nekter «å presse» barna til å møte opp. Denne ambivalensen går igjen i taternes forhold til skolen. Tiltroen til at barna forstår sitt eget beste er enorm. Så får en heller i ettertid se om det var en bjørnetjeneste ikke å presse barn til å møte opp til skolen.

Noen foreldre uttrykker en klar mistro til og angst for myndigheter. Skolen er også en myndighet. Egne erfaringer overføres til neste generasjon og er med på å forme både foreldrenes og barnas syn på om skolen er viktig. Dette overførte minnet må bearbeides og overvinnnes om skolen skal lykkes med taterbarna. Mestringsfølelse og mulighet for skryt er viktige motivasjonsfaktorer i skolearbeidet. Dette kan bare gjennomføres med trygge rammer og trygghetsfølelse bygd opp over tid. Positiv respons er viktig i arbeidet med å skape faglige vinnere også ut av taterbarna. Foreldrene sier selv at barna har det godt og trives ved skolen

allerede, men det store fraværet og skepsisen mot skolens evne til å passe på barna kan altså tyde på noe annet. Fra foreldrenes side trekkes det også frem *måten* skolen møter dem på er avgjørende for det gode forholdet de har til skolen. At skolen signaliserer kunnskap og kompetanse om at den vet hva de er og at de respekterer dem som de er, er viktig. I forhold til barna trenger ikke skolen si så mye, men de vet hva de er og de vet at skolen vet hva de er. Det legger forholdene til rette for tryggheten som igjen skaper trivsel. Også lærerne bekrefter inntrykket av at taterbarna ser ut til å trives og har det godt ved skolen.

Problemstillingen min er todelt og derfor må konklusjonen også bli todelt. Taternes erfaring med skolesituasjonen for elever med taterbakgrunn ved fokusskolen, er for det meste positiv. Foreldrene uttrykker takknemlighet overfor den innsatsen de opplever skolen gjør for barna deres. De vet at de her heldige med skolen sin og kan belegge det med historier de har hørt i samtaler med tater i andre kommuner rundt i Norges land. Skolen uttrykker også optimisme på taternes bekostning. De ser at de har klart å skape trygghet og gode relasjoner til taterfamiliene og har også fått til en viss grad av kontinuitet. Tross en strevsom og tidkrevende skolehverdag sammen med taterbarna ser skolen at det går sakte men sikkert i riktig retning.

Derimot uttrykker på den andre siden både foreldre og skole bekymring på vegne av veien videre til ungdomsskole. Og dette bekreftes av rektor ved den aktuelle ungdomsskolen. Frafallet er faretruende stort og en følelse av resignasjon preger situasjonen. Kommunen bør ha en stor interesse av å sette inn et ekstra grep for å unngå frafallet, og slik kanskje også unngå fremtidige søksmål for ødelagt skolegang og mangel på læring. Søksmål som ifølge rektoren nesten alltid fører til at saksøker får medhold. Men det ser ikke ut til at den enkelte skole er i stand til å få til dette på egenhånd. Sannsynligheten er stor for at andre ungdomsskoler opplever det samme. Elevene som kommer til denne ungdomsskolen rekrutterer tross alt fra en barneskole som lykkes bedre enn de fleste i opplæringen av elevene. Så derfor skulle det være mulig å arbeide videre med det positive som tross alt oppnås i skolen i dette studiet. Siste ord er ikke sagt om temaet tater og skole. Skolen i Norge preges av og påvirkes av mange kulturer. Det flerkulturelle samfunnet krever en skole som er i stand til å takle og forstå flere kulturer. Kanskje blir det et av de viktigste temaene i skolen i årene fremover. Uansett er skolens behandling av taterne et viktig bidrag i integrering og oppreisning av taterne i det norske samfunnet.

Det er liten tvil om at skolen har en stor og utfordrende oppgave med å ha elever med taterbakgrunn i skolen. Mye godt arbeid er gjort, og mye godt arbeid gjøres fortsatt. Jeg håper

min oppgave kan bidra til å sette fokus på en liten elevgruppe som har lett for å bli glemt i dagens skolehverdag. Men som skolen trenger kunnskap om, og som etter fem hundre år i landet fremdeles er en utfordring i skolen. Det er i hvert fall viktig at den enkelte pedagog eller skoleleder ikke blir sittende alene med utfordringene og problemene. Ved å løfte problemene frem i lyset vil man sannsynligvis oppleve at andre har lignende erfaringer og utfordringer, og at en kan lære av hverandre.

Norge har mange flerkulturelle elever i skolen. Da er det kanskje på tide at også de flerkulturelle elevene som taterne er, og som har en kulturhistorie som strekker seg flere hundre år tilbake i Norge, finner sin naturlige plass i skolen både med egen kultur og egen historie. Det håper jeg vi får oppleve mer av i fremtiden.

6 Kilder og litteratur

6.1 Utrykte kilder

Intervju med Nils Jonny Nilsen i Landsorganisasjonen for romanifolk. Februar 2013.

Intervju med tidligere rektor ved den undersøkte skolen. Oktober 2013

Intervju med saksbehandler for skolesaker i kommunen skolen ligger.

6.2 Trykte kilder

Barth, Fredrik. 1969. *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget

Gitz-Johansen, Thomas. 2006. *Den multikulturelle skolen- integration og sortering*. Roskilde universitetsforlag.

Everett, Euris L. og Inger Furseth. 2012. *Masteoppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. Universitetsforlaget Oslo, 2.utgave

6.3 Referert litteratur

- Andersen, Liv.2009. *Frykten for å bli hentet*. Conflux, Oslo.
- Alsvik, Ola (red), *Kulturmøter* Norsk lokalhistorisk institutt, Oslo 2004
- Austvik, Agnar (red). 1978. *Jubileumsskrift*, utgitt av Norsk Misjon blant hjemløse.
- Bastrup, Olav Rune Eikeland og Aage Georg Sivertsen. 1996. *En landevei mot undergangen. Utryddelsen av taterkulturen i Norge*. Universitetsforlaget Oslo.
- Blackledge, Adrian. 2001. *The wrong sort of capital?* University of Birmingham
- Eide, Bernt og Aanesen, Ellen, *Nasjonens barn*, 2008. Akademia forlag.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders. 2004. *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Gyldendal
- Gotaas, Thor. 2001. *På loffen. Landstrykere og vagabonder langs norske landeveier*. Spartacus forlag.
- Gotaas, Thor.2000. *Taterne. Livskampen og eventyret*. 2000. Andersen og Butenschøn
- Habermas J. 1984. *The theory of communicative action*. London: Heinemann,
- Hvinden, Bjørn. Red. 2000. *Romanifolket og det norske samfunnet. Følgene av hundre års politikk for en nasjonal minoritet*. Fagbokforlaget
- Kjeldstadli (red).2003, *Norsk innvandringshistorie Bind 2 I nasjonalstatens tid 1814-1940*, Oslo.
- Kunnskapsløftet, 2006. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Gyldendal Akademisk
- Larsen, Ann Kristin. 2010. *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Larsen, Anne-Mari m.fl. 2006-2007. *Tatere som en minoritet i et flerkulturelt samfunn. Kulturformidling i barnehage og skole. Prosjektet "Taterfolket fra barn til voksen"* DMM, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Taternes Landsforening.

Lindén, Hilde. 2005. *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn.* Thesis.

Lillehammer, Arnvid. 2004. I Alsvik (red), *Kulturmøter* Norsk lokalhistorisk institutt, Oslo

Lund, Anne Bonnevie og Moen, Bente Bolme (red).2010. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge.* Tapir akademisk forlag.

Moen, Bente Bolme. 2009. Taterne og skolen – et asymmetrisk møte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93 (nr.3)

Møystad, Mari Østhaug. 2010. *Taterne et reisende folk* i Lund&Moen (red). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge.* Trondheim.

Niemi, Einar i Kjeldstadli (red), *Norsk innvandringshistorie Bind 2 I nasjonalstatens tid 1814-1940*, Oslo 2003

Pettersen, Karen-Sofie. 2005. *Tatere og misjonen. Mangfold, makt og motstand.* NOVA rapport i trykt utgave, rapport 2/05.

Pettersen, Karen Sofie. 2004. I Alsvik (red), *Kulturmøter* Norsk lokalhistorisk institutt, Oslo

Paulsen Vie, Grethe 2012. *De båtreisende. Romanifoket som reiste sjøveien.* Hefte.

Schlüter, Ragnhild. 1993. *De reisende. En norsk minoritets historie og kultur.* Ad Notam Gyldendal.

Skrede, Lars Inge. 2013. artikkel: Stodderkongen på Sunnmøre, *Sunnmørsposten* 16.02.2013

Stortingsmelding 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Norge – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar.* Kommunal- og regionaldepartementet. Besøkt 18.juli 2013

Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* 3.utgave. Fagbokforlaget.

Titlestad, Torgrim. 1982. *Når folket fortel – Ei handbok i intervjuetknikk og munnleg historie.* Universitetsforlaget

Aasen, Joar 2012. *Flerkulturell pedagogikk- en innføring.* Revidert utgave. Oplandske forlag

6.4 Nettlinker:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

Hefte om de båtreisende taterne. Utgitt av Kystdirektoratet.: <http://www.kyst-norge.no/Dokmnr//B%C3%A5treisende.pdf>

Stortingsproposisjon 80: 1997-98, artikkel 3:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/stprp/19971998/stprp-nr-80-1997-98-/10.html?id=202023> besøkt 29.08.2013

<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

Temahefte om taterne som minoritet i et flerkulturelt samfunn:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> besøkt 18.juli 2013

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/5/3.html?id=606182>

<https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Paulsen Vie, Grethe: 2012. De båtreisende, romanifoket som reiste sjøveien.:

<http://www.kyst-norge.no/Dokmnr//B%C3%A5treisende.pdf>

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Temahefte_Tatere_25feb2010.pdf

7 Vedlegg

Vedlegg 1:

INTERVJUGUIDE

Problemstilling: Taterbarn i skolen.

Skolegang er viktig for at taterbarn skal fungere i samfunnet.

Hvilke erfaringer har informantene med norsk skole?

For seg selv?

For barna sine?

Hvordan kan skolen beskrives i forhold til dere?

Hvordan lykkes barna med skolearbeidet?

Hva kan gjøres for at elevene med taterbakgrunn skal lykkes enda bedre?

Hvordan føler særlig foreldrene, at barna deres lykkes?

Spørsmål til intervjuguide

Navn:

Alder:

Barn, kjønn, alder, klasse:

Yrke/utdanning:

Adresse: (i skolekrets?)

BAKGRUNN

Hvordan var din egen skolegang?:

-møte med medelever

-lærere

Ble det lagt til rette for at din skolehverdag skulle bli best mulig ut fra din bakgrunn og kultur?:

Hvor vokste du opp?

I DAG

Hvordan oppfatter du dagens skole?

Viser skolen forståelse for ønsket om tilpasning for dine barn?:

-Lærerne

-Ledelsen/rektor:

-Eventuelt medelever:

Hvordan legges det til rette for at dine barn skal kunne fortsette skolegang for eksempel under reiseprioder?:

Hjelpemidler:

Data

Telefon

Email kontakt

Planer

Lekser

Avtaler dere med skolen hva som skal skje før og under en reiseperiode?

Oppfølging

Klarer man å holde (et minimum av) kontakt også i reiseperioder?

Er slik kontakt prioritert både av skolene?

-og av informantene/taterne selv?

SKOLENS KOMPETANSE

Opplever du at læreren gir uttrykk for forståelse for deres kultur?

Blir dere tatt på alvor?

Er skolen kompetent (kan den nok om tater og taterkultur) til å kunne legge til rette for tateres spesielle behov, særpreg og egenart?

VEIEN VIDERE

Hvilke ambisjoner har foreldrene på vegne av barna i forhold til skole?

Er skole viktig?

Hvor langt tror og håper du at ditt barn kommer til å nå i skolesystemet?

Fullføre grunnskolen?

Videregående?

Fagbrev?

Høgskole/Universitet?

I hvilken grad stiller skolen krav til taterne, og hvordan oppfatter taterne (dere) slike krav?

Krav om lekser?

Krav om oppmøte? Også på alternative dager?

LEKSER

Hvordan er elevenes tidsbruk på skolearbeidet/lekser?

Anslå tidsbruk på lekser daglig i gjennomsnitt:

(I forhold til andre elever?)

Føler DERE (foreldre) at elevene får den oppfølgingen de trenger?

Spesialtilpasning, leksehjelp, ene-gruppetimer.

Ved anledning:

Er skolen kompetent til å ta ansvar?

Er lærerne og ledelsen utdannet til å forstå også denne folkegruppens særpreg og egenart?

Opplever taterne at skolen forstår dem og deres egenart?

Klarer skolen og taterne å samarbeide om det felles prosjektet at barn av tater skal lykkes med å få med seg mest mulig skolegang?

Er fraværet både på grunn av reising og ellers, for stort til å holde læringsprogresjonen for barna i gang?

Klarer man å holde et minimum av kontakt også i reiseperioder?

Er skolen en trygg plass for barna dine?

Hva skal til for at skolen skal bli en bedre plass å være for dine barn?

VEDLEGG 2:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Arnljot Løseth
Avdeling for samfunnsfag og historie
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 25.04.2013

Vår ref:33863 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.03.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33863

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Lykkes taterbarn i skolen?

Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder

Arnljot Løseth

Jan Sindre Andreassen

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, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Kvalheim

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jan Sindre Andreassen, Blomstervegen 11b, 6017 ÅLESUND

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt


Lis Tenold