
NICARAGUANSKE IMMIGRANTBARNES MØTE MED SKOLEN I COSTA RICA

**Hovedoppgave i sosiologi
Cand. polit 1992
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo
Høsten 2003
Kari Beate Rygg**

SAMMENDRAG

Tema for denne oppgaven er integrasjon av etniske minoriteter i skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i et feltarbeid ved to offentlige skoler i metropolitområdet i Costa Rica i Mellom-Amerika. I oppgaven anvendes kvalitative intervju av 14 nicaraguanske immigrantbarn og sju costaricanske barn fra 4.-6. klasse. Skolene er av varierende grad preget av å ligge i forholdsvis fattige områder i nærheten av to store byer.

Intervjuene er med på å gi en beskrivelse av hva som kjennetegner de nicaraguanske immigrantbarnas møte med skolen i Costa Rica og eventuelt om skolen fungerer som en integreringsarena og verdiformidler for immigrantbarna. De nicaraguanske barna sammen med deler av deres familie har kommet til Costa Rica som økonomiske immigranter grunnet den vanskelige økonomiske situasjonen som har preget og fortsatt preger Nicaragua.

De nicaraguanske immigrantbarna kommer fra og befinner seg ofte i en vanskelig livssituasjon og i Costa Rica møter de ulike hindringer på forskjellige nivå. Jeg tar for meg tre nivåer; Skolen som formelt system, familiesituasjonen og forholdet til de costaricanske barna.

Nivåene representerer ulike muligheter og begrensninger for de nicaraguanske barna og de kan ha en stor effekt på barnas tilpasning til storsamfunnet. Skolen er det formelle systemet som skal sosialisere og forberede barna for det videre livet. Foreldrene og familien er også sentrale i tilpassningsprosessen som blant annet viktige primærsosialiseringsagenter og kulturformidlere. Forholdet til de costaricanske barna er også avgjørende for de nicaraguanske immigrantbarna. Disse er med på å integrere eller muligens marginalisere immigrantbarna i skolemiljøet og på fritiden.

Jeg bruker her de teoretiske dimensjonene integrering, assimilering, segregering og marginalisering for å beskrive tilpassningsprosesser, i tillegg til begrep som blant annet fattigdom og etnisitet.

Jeg begynner med å presentere fem barneportretter fra tre nicaraguanske barn og to costaricanske barn. Denne delen beskriver barnas meninger, holdninger og tanker omkring tema som skolen, familie og venner. I den andre delen ser jeg på nicaraguanske immigrantbarn i deres faktiske møte med skolen, dens elever og lærere og undersøker deres muligheter og begrensninger på dette nivået. Videre ser jeg på de nicaraguanske immigrantbarnas familieforhold i forhold til skolegangen. Hva slags hjemmeforhold er det som påvirker barnas tilpasning i klassemiljøet og på skolen?

Jeg går så over til å se på holdninger, meninger og tanker de costaricanske barna har i

forhold til de nicaraguanske immigrantbarna. De costaricanske barnas familieforhold og deres familiesituasjon blir også kort beskrevet her. Dette har jeg gjort for å skape en slags kontrast og gi en beskrivelse av den costaricanske kulturen sett fra de costaricanske barnas øyne. Jeg prøver her å se hva slags rolle de costaricanske barna har i forhold til en eventuell integrering eller marginalisering av de nicaraguanske immigrantbarna.

Mitt intervjumateriale viser at immigrantbarna har hatt et forholdsvis vanskelig møte med skolen i Costa Rica. Lite støtte fra familien i skolesammenheng er en av faktorene som gjør møtet med skolen vanskelig. Immigrantbarna har stort sett det meste av ansvaret selv når det gjelder deres utdanning. Negative holdninger fra costaricanske barn på og utenom skolen er også med på å gjøre immigrantbarna triste og usikre på seg selv som igjen påvirker deres skoleframgang.

Analysen antyder at noen av immigrantbarna tenderer mot integrering, mens andre tenderer mot marginalisering. De generelle tendensene i skolen viser til en undervisning og et skolemiljø som er preget av kulturassimilering. Det viste seg at det var en forskjell mellom de to skolene jeg besøkte. Nærmiljøet rundt den ene skolen synes å ha klart å ta vare på en del av den nicaraguanske kulturen slik at den er en naturlig del av alle innbyggerne som bor der, både nicaraguanske og costaricanske. Mens nærmiljøet rundt den andre skolen har ikke de samme forutsetningene for dette, men det at nærmiljøet er med på å integrere er ikke nødvendigvis en skoleeffekt, men snarere trolig en nettverkseffekt.

FORORD

Arbeidet med oppgaven er endelig ferdig. Det har vært en utrolig spennende og interessant tid, men det har til tider også vært ensomt og vanskelig å skrive hovedoppgave.

Jeg har fått god hjelp gjennom hele oppgaven. Først og fremst vil jeg takke veilederne mine. En stor takk går til Anila Nauni som veiledet meg i den første fasen av oppgaven og gjennom feltarbeidjungelen i Costa Rica. En stor takk går også til Tone Schou Wetlesen for konstruktiv, grundig og fruktbar veiledning som har ført fram til det endelige utkastet av oppgaven.

Flere av vennene mine har stilt opp på mange måter. En evig takk til Sølvi Søreide for korrekturlesning, Elin Kjeldstadli for korrekturlesning og kritisk gjennomsyn og Lise Ulvedal som (nesten) ens ærend dro til Nicaragua for å finne en bok om Nicaraguas kultur og samfunn. En teknologisk takk til Hallvard Hatlestad for generell, teknisk data-assistanse, for å ha reddet dokumentene mine da feltdatamaskinen ble syk og for å ha hjulpet meg med framsiden.

Takk til mine kjære medstudenter som holdt kontakt med meg mens jeg var på feltarbeid, for godt samarbeid og for å ha delt gleder og frustrasjoner med meg i løpet av studietiden. Dere har vært til oppmuntring og inspirasjon. En uvurderlig takk til familie og venner som har funnet seg i å bli ”satt på vent” til jeg var ferdig med oppgaven. Nå er jeg forhåpentlig tilbake i vanlig gjenge igjen.

Jeg vil også takke alle barna som var villige til å la seg bli intervjuet og for å ha delt sine tanker, opplevelser, følelser og klistremerker med meg.

En takk går også til lærerne ved skolene El Invu og La Carpio i Costa Rica og en stor takk til min venninne og barnepsykolog Karla Arguedas Fallas og til tidligere IOM-ansatte Vilma Contreras. Jeg ønsker å utarbeide en spansk versjon av oppgaven i håp om at den vil kunne bli til nytte som en tilbakemelding for personer og institusjoner deriblant Vilma Contreras som er en av forkjemperne for integrasjon og forbedringer av læringsmiljø for nicaraguanske immigrantbarn i skolen i Costa Rica.

Til slutt vil jeg takke min kjære Esteban for å ha gitt meg støtte, for å ha delt sine kritiske syn på innholdet i oppgaven og for å aldri ha sluttet å tro på at jeg kom til å klare å bli ferdig.

Blindern, oktober 2003

Kari Beate Rygg

KART OVER NICARAGUA OG COSTA RICA¹



¹ Hentet fra Lonely Planet (2003a & b).

FORKORTELSER

CODEHUCA	Consejería de Proyectos para Refugiados Latinoamericanos <i>(Prosjektrådet for latinamerikanske flyktninger)</i>
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social (Costa Rica) <i>(Institutt for sosialhjelp)</i>
INVU	Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (Costa Rica) <i>(Det nasjonale instituttet for boliger og urbanisme)</i>
IOM	International Organization for Migration
MEP	Ministerio de Educación Pública (Costa Rica) <i>(utdanningsdepartementet)</i>
PANI	Patronato Nacional de la Infancia, <i>(barnevern)</i> (Costa Rica)
SAIH	Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond
UCR	Universidad de Costa Rica (Costa Rica) (politisk parti)
UNO	Unión Nacional Opositora (Nicaragua) (politisk parti)
USAID	United States Agency for International Development (USA)

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
TEMA	1
BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING FOR OPPGAVEN	2
BEGREPSAVKLARING.....	6
<i>Innledning</i>	6
ETNISITET.....	6
<i>Renhet og urenheter</i>	7
<i>Hva innebærer integrering?</i>	8
<i>Assimilering</i>	10
<i>Integrering eller assimilering?</i>	12
<i>Segregering</i>	13
<i>Marginalisering</i>	14
<i>Kulturell kapital og distinksjon knyttet til marginalisering</i>	14
<i>Fattigdom</i>	15
<i>Fattigdomssirkler</i>	15
SKOLEN SOM SOSIALISERINGSARENA	16
<i>Hindringer som kan føre til lav skoledeltakelse</i>	17
Sosioøkonomiske hindringer	17
Mat og helse	18
Hindringer knyttet til endring i familiestrukturen	19
Holdningsmessige hindringer.....	19
Jenters hindringer	19
Hindringer knyttet til skolen	20
<i>Sosialisering i to kulturer</i>	21
INNVANDRERIDENTITET	22
OPPGAVENSGANG.....	23
2. METODE	25
FELTARBEID I ANDRE SAMFUNN	25
BARN SOM INFORMANTER	26
TILGANG TIL FELTET – SKOLEN SOM ARENA	27
<i>Karakteristikk over områdene El Invu og La Carpio</i>	28
<i>Skolen El Invu</i>	29
<i>Skolen La Carpio</i>	30
UTVALGET	30
<i>De nicaraguanske immigrantbarna</i>	31
<i>De costaricanske barna</i>	31
<i>Intervjuforhold og samhandling med barna</i>	31
<i>Vurderte andre framgangsmåter</i>	33
UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN	34
BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	35
<i>Etikk</i>	35
TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	37

3. BAKGRUNN.....	39
INNLEDNING	39
NICARAGUA	39
COSTA RICA	40
<i>Etnisitet og etniske grupper i Costa Rica</i>	40
<i>Skole og utdanning</i>	42
MIGRASJONSHISTORIE NICARAGUA - COSTA RICA.....	43
NICARAGUANERNE I COSTA RICA	44
OPPSUMMERING	46
4. BARNEPORTRETTER	47
INNLEDNING	47
TO JENTER FRA NICARAGUA	47
<i>Maria</i>	47
<i>Rosita</i>	49
EN NICARAGUANSK GUTT	52
<i>Johnny</i>	52
<i>Oppsummering av de nicaraguanske barna</i>	54
EN COSTARICANSK JENTE	54
<i>Jeanette</i>	54
EN COSTARICANSK GUTT	57
<i>Marco</i>	57
<i>Oppsummering av de costaricanske barna</i>	58
LIKHETER OG ULIKHETER	58
5. MØTE MED SKOLEN.....	61
INNLEDNING	61
MOTTAK AV IMMIGRANTELEVER PÅ SKOLEN.....	61
<i>Lærernes holdninger og erfaringer</i>	63
DE NICARAGUANSKE ELEVENES MØTE MED SKOLEN	66
KLASSEKAMERATER OG VENNER.....	68
<i>Erting og Plaging</i>	70
<i>Den vanlige klassen versus det "åpne klasserommet"</i>	73
NÅR BARN ER BORTE FRA SKOLEN – LÆRERNES ERFARINGER	75
BARRIERER I SKOLEN	77
6. FAMILIESITUASJON OG SKOLEGANG	79
INNLEDNING	79
DEN NICARAGUANSKE FAMILIEN	79
<i>Oppløste familier</i>	81
<i>Parforhold og graviditet</i>	82
IMMIGRASJON OG FLYTTING	82
<i>"Jeg har akkurat kommet hit til Costa Rica"</i>	83
FAMILIEFORHOLD OG SKOLEGANG	84
<i>Familieforholdenes betydning for barnas skolegang</i>	85
<i>Leksehjelp og støtte fra familien</i>	87

<i>Barnas lek og fritid</i>	88
KULTUR OG TRADISJONER.....	89
<i>Religion, mat og musikk</i>	90
<i>Verdier</i>	92
<i>Identitet</i>	93
<i>Språk</i>	94
<i>De nicaraguanske barnas opplevde kulturforskjeller</i>	95
BARRIERER I FAMILIEN.....	97
7. DE COSTARICANSKE BARNA	99
INNLEDNING.....	99
FAMILIEN.....	99
SKOLESITUASJONEN.....	100
<i>Leksehjelp og støtte fra familien</i>	101
KLASSEKAMERATER OG VENNER.....	102
<i>Ticobarnas holdninger til nicaraguanerne</i>	104
FAMILIE- OG KJØNNSROLLER I COSTA RICA.....	105
<i>Lek og Fritid</i>	107
<i>Kultur og verdier</i>	108
OPPSUMMERENDE KOMMENTAR.....	109
8. AVSLUTNING	112
STATEN.....	112
SKOLEN.....	113
FAMILIE OG NÆRMILJØ.....	116
COSTA RICA – ET LAND MED FOKUS PÅ UTDANNING?.....	117
9. LITTERATURLISTE.....	119
VEDLEGG.....	I
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE FOR DE NICARAGUANSKE BARNA.....	I
<i>Vedlegg 2. Norsk intervjuguide for de nicaraguanske barna</i>	V
VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE FOR DE COSTARICANSKE BARNA.....	IX
<i>Vedlegg 4. Norsk intervjuguide for de costaricanske barna</i>	XII
VEDLEGG 5. ORDFORKLARINGER.....	XV

1. INNLEDNING

TEMA

Tema for denne oppgaven er integrering av etniske minoriteter. Mer spesifikt er det snakk om integrering av etniske minoriteter i skolen. I denne oppgaven vil jeg bruke utviklingslandet Costa Rica som ligger i Mellom-Amerika som kontekst for temaet. Med etnisk minoritet menes det her: "En gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er politisk relativt avmektig, og som eksisterer som etnisk kategori over en viss tidsperiode" (Eriksen og Sørheim 1994:89). I en immigrasjonssituasjon, og da oftest i velferdsstater og stater med velferdstilbud, blir begrepet etniske minoriteter ofte satt i sammenheng med begrepet integrering. I sosiologisk forstand innebærer integrering en tilpasning til samfunnet. Individet blir knyttet til samfunnet via læring og tilpasning av det aktuelle samfunnets verdigrunnlag og dets prosesser. Resultatet kan vise seg i økt tilhørighet og lojalitet (Brochmann, Borchgrevink og Rogstad 2002:30).

Her i Norge har det de siste tiårene vært et fokus på innvandrere og integrasjon. I mange av debattene som har foregått i media og ellers i samfunnet, har det vært stilt spørsmål om skolens rolle som integreringsarena i forhold til minoritetsbarna. Noen eksempler på dette er: "Minoritetsforeldre krever nytt pensum" fra Aftenposten (28.11.2002) hvor Aamir Sheikh mener det ikke er nok informasjon om minoriteter i lærebøkene. Ifølge en debatt i Aftenposten (19.03.2002) under overskriften "Sosial tilhørighet er grunnleggende for integrering" viser Therese Sandrup, som jobber som førstekonsulent ved UDI, til en undersøkelse, gjort av Liv Mette Gulbrandsen, ved en sentrumsskole i Oslo. Gulbrandsens funn i denne undersøkelsen er at etnisk bakgrunn har betydning for samspillet mellom skolebarn. Disse eksemplene om etniske minoriteter og integrering er hentet fra en skolekontekst og er to eksempler av flere jeg har funnet i norske medier. Lignende artikler i costaricanske medier er så å si ikke-eksisterende.

I FNs Barnekonvensjon står det blant annet at alle barn har rett til skolegang og utvikling. I konvensjonens § 28 står det: "Barnet har rett til utdanning. Staten er forpliktet til å gjøre grunnskoleutdanningen gratis og obligatorisk og sørge for at barna blir behandlet med respekt." I påfølgende paragraf 29 er målet med utdanning definert:

Utdanningen skal fremme utvikling av barnets personlighet og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse og vennskap mellom folk. Utdanningen

skal skape respekt for naturen og for barnets egen og andres kultur (UNICEF 2003a).

BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING FOR OPPGAVEN

Jeg har valgt å se på temaet integrering av etniske minoriteter i skolen og vil her bruke, som nevnt, Costa Rica som kontekst. Dette er grunnet min personlige tilknytning til landet. Jeg har i løpet av de siste årene opphold meg mye i dette området gjennom blant annet kulturutveksling i regi av Norske 4H og utveksling fra UiO til Universidad de Costa Rica (UCR). Også min deltagelse i og interesse for SAIHs² arbeid og deres hovedtema ”Utdanning for frigjøring” har vært med og ført meg frem til tema i denne oppgaven.

I løpet av de siste 30 årene har det kommet flere immigrantbølger fra Nicaragua til Costa Rica grunnet forskjellige problemer i Nicaragua. I tillegg til naturkatastrofer har Nicaragua i mange år vært utsatt for politisk labilitet som har ført til økt fattigdom og mangel på arbeid, for å nevne noe. Jeg studerte i Costa Rica fra høsten 1999 til våren 2000. Det var rett etter orkanen Mitch hadde herjet over i Mellom-Amerika og ødelagt deler av Nicaragua, Honduras og El Salvador. Costa Rica ble også påvirket, men langt ifra så mye som nabolandet Nicaragua. Dette førte til massiv utvandring fra Nicaragua til Costa Rica. Dette var mye oppe i media på dette tidspunktet, og jeg kunne selv se nicaraguanere stå i kø utenfor det nicaraguanske konsulatet i San José i kø for å skaffe seg oppholds- og arbeidstillatelse.

Antall immigranter fra Nicaragua er økende og dermed finnes det også et økende antall barn i en immigrasjonssituasjon. Costa Rica er kjent for å være en ”fredelig oase”, som UNICEF (2003b) kaller det, midt i det konfliktfylte Mellom-Amerika. Landet er kjent for å ha den beste indeksen for menneskelig utvikling i regionen og costaricanerne er fortsatt stolte av at de i 1948 oppløste de militære styrker og overførte militærbudsjettet til utdanningsbudsjettet. De er også dypt og inderlig stolte av sitt demokrati. Costaricanernes overbevisning om at de tradisjonelt er et egalitært folk av europeisk avstamning er basert på myter som er med på å gi et falskt bilde av landets kulturelle sammensetning (Guevara Berger & Chacón Castro 1992:11). Dette, samt deres selvilde som et demokratisk og utdanningsorientert folk, har i de siste tiårene blitt utfordret av blant annet de nicaraguanske immigrantene. Denne hvite myten om Costa Rica har eksistert siden begynnelsen av republikken i 1821, og er fortsatt veldig levende i dagens Costa Rica.

² Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond.

Nicaraguanerne blir karakterisert, av mange costaricanere, som voldelige, utro, militære, korrupte og alkoholikere som er det motsatte av det de selv mener de står for; demokrati, liketenkning, velferd, utdanning, menneskelig utvikling og fred (Castro-Mohs 2002 og Biesanz, Biesanz & Biesanz 1999). Castro-Mohs (2002) fant i sitt studium at: "For (de nicaraguanske³) ungdommene er det vanskeligere å være ung på grunn av intoleransen til costaricanerne og på grunn av stigma som nicaraguanerne i Costa Rica har som forbrytere og kriminelle" (Castro-Mohs 2002:viii). Hvis de unge immigrantene har det vanskelig i Costa Rica, hvordan har så de nicaraguanske barna det? Skolen er en av de arenaene de nicaraguanske barna har felles med de costaricanske barna, kanskje den eneste. Spørsmålet jeg stiller meg er hvordan de nicaraguanske immigrantbarna har det i skolen. "Staten har ansvar for sosialisering av yngre generasjoner gjennom offentlig utdanning, og er herav en viktig verdiformidler" (Brochmann m.fl. 2002). Klarer skolen å spille denne betydelige rollen som en integreringsarena og verdiformidler for de nicaraguanske immigrantbarna? Dette er ikke bare opp til skolen, men også opp til forholdet mellom foreldre/familie som signifikante andre, venner og det øvrige samfunnet som også er viktige sosialiseringssagenter i et barns liv. Med andre ord har foreldrenes oppslutning og medelevenes holdninger også en betydelig rolle for immigrantbarnas skolehverdag.

Costa Rica er, som nevnt, et av de landene i Latin-Amerika som har en god indeks for menneskelig utvikling, men landet møter nå nye utfordringer i blant annet immigrantbarna. Dette er barn som har vokst opp i vanskelige kår og som har opplevd mange problemer. Mange av dem har hatt lite eller dårlig med skolegang fra hjemlandet og overgangen til Costa Rica er stor. Mange immigrantbarn er fattige og bor i slumkvartaler og marginale områder sammen med costaricanere som også er fattige.

Klasseforskjeller spiller en viktig rolle i forhold til skoleprestasjoner. Barn fra borgerlige hjem er generelt blitt oppdratt til en væremåte som ligner mer på væremåten som forventes på skolen enn barn fra arbeiderhjem (Eriksen m.fl. 1994). Slik er det også blitt påpekt at skolen er med på å opprettholde klasseforskjeller i samfunnet fordi den representerer middelklasseverdier og får arbeiderbarna til å bli tapere i skolesystemet (Ibid). Denne uttalelsen knytter utdanning til sosiale klasser. Tito Quiros, som er spesialist i voksenutdanning ved UCR, hevder at dagens pensum i skolene i Costa Rica er tilpasset kulturen og behovene til middelklassen (Graham-Brown 1991:112). Costa Rica er kjent for sin store middelklasse som økte kraftig i tiårene etter borgerkrigen i 1948.

³ Min anmerkning.

Middelklasseimaget har de beholdt selv om en videre utvidelse av middelklassen sank på slutten av 70-tallet (Biesanz m.fl. 1999).

Immigrantbarna i skolen kommer hovedsakelig fra fattige familier og har derfor ikke bare ulempen med å komme fra de lavere, om ikke den laveste sosiale klassen i samfunnet, men de er i tillegg økonomiske immigranter som sjelden har en høy status i samfunnet. Ikke bare er pensum sannsynligvis best tilegnet middelklassen, men det er også i all hovedsak kun beregnet på elever med en costaricansk bakgrunn. Dette kan være to av flere faktorer som påvirker en eventuell integrering eller marginalisering av nicaraguanske immigrantbarn i skolen i Costa Rica.

Fattigdom er en av hovedårsakene til at mange barn ikke får utdanning. Ifølge UNICEF er relevant skolegang og kunnskap det mest effektive enkeltvirkemiddelet for å bryte fattigdomssirkelen. På FNs tusenårstoppmøte i september 2000 ble verdens statsledere og regjeringssjefer enige om hva som skal være målene for utviklingspolitikken de neste 10 årene. Disse målene er blitt kalt Tusenårsmålene og innebærer blant annet å halvere antallet mennesker som lever i ekstrem fattigdom innen 2015. Ett annet av FNs åtte Tusenårsmål er utdanning for alle innen år 2015. Alle barn, både gutter og jenter, skal kunne avslutte en grunntutdanning (UNDP 2003). Inkluderende utdanning er et stikkord for dette tusenårs målet:

Protection against discrimination based on culture, language, social group, gender or individual differences is an inalienable human right that must be respected and fostered by education systems (World Education Forum 2000:39).

Et skolemiljø bør være et sted hvor barn synes det er gøy å lære, ikke et sted hvor problemer skapes. Dette er bare en av faktorene som er nevnt angående hva utdanning gir i følge et utdrag fra "Children's Forum Message" som ble laget av barna som deltok på Verdenstoppmøte om barn i New York 5.-7. mai 2002 (UNICEF 2003b). Integrering i skolene er derfor av stor betydning. Skolen skal oppleves som en skole for alle, ikke bare for majoriteten (Arneberg 1996). Skolen bør integrere og ikke isolere barna fra hverandre.

Det er når vi isoleres fra hverandre og kun lærer om hverandre at vi lettest utvikler fordommer og angst for det som er annerledes enn oss selv. Det er i isolasjon vi utvikler tendenser til å tenke vi og oss i motsetning til de andre (Arneberg 1996:103).

Jeg har ikke funnet klare tegn på det som vi i norsk politikk og samfunn kaller integreringspolitikk i Costa Rica. Det har vært gjennomført en rekke tiltak for å få legalisert

oppholdet til mange nicaraguanske immigranter gjennom flere amnesti. Det er også gjort forsøk på å sette i gang tiltaksprosjekt for å få blant annet salvadoranske flyktninger inn i det costaricanske samfunnet⁴. Det som mangler, i følge Riveras (2003), er tiltak som for eksempel utdanningsprosesser der det tas hensyn til immigrantene, deres situasjon og bakgrunn, deres forhold til lokalbefolkningen og sektorpolitiske problem angående immigrantene. Det nærmeste jeg har sett integreringspolitikk i skolen i Costa Rica var et utdanningsprogram i regi av IOM, USAID og MEP⁵ som tok for seg blant annet integrering av nicaraguanske immigrantbarna i skolen. På grunn av manglende økonomiske midler har ikke prosjektet fortsatt. Denne studien er også en av få studier som har satt nicaraguanske immigrantbarn i fokus.

Jeg ønsket derfor å se på integrering i den costaricanske skolen basert på intervju med nicaraguanske og costaricanske barn.

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er:

Hva kjennetegner de nicaraguanske immigrantbarnas møte med skolen i Costa Rica? Bidrar møtet til integrering eller marginalisering?

En av antagelsene mine er at de nicaraguanske immigrantbarna ikke føler seg særlig velkomne på skolen fordi de der møter blant annet fremmedfrykt og stereotypiske holdninger fra de costaricanske medelevene og lærerne. Disse stereotypiske holdningene bygger som oftest på stereotypier som har en negativ klang.

Nicaraguanerne i Costa Rica er i mange tilfeller blitt beskyldt, i blant annet costaricansk media, for å ta jobbene fra costaricanere og å senke standarden på gratistjenester som helse og utdanning. De blir også beskyldt for å øke kriminaliteten i landet, ikke ulikt det innvanderne i Norge blir beskyldt for.

Jeg antar også at de fleste offentlige skoler i Costa Rica ikke har ressurser til å kunne ta seg av immigrantbarn på en måte som gjør det enklere for dem å delta i det sosiale og det faglige miljøet på skolen. Immigrantbarna har til tross for likhetspunkter en annen kulturell bakgrunn enn de costaricanske barna. Jeg tror ikke denne bakgrunnen blir tatt med i utformingen eller planleggingen av de forskjellige fagene på skolen.

Jeg antar også at foreldrene til immigrantbarna ikke har kapasitet til å stille opp og støtte barna sine i skolesammenheng i samme grad som muligens foreldrene til de

⁴ Se Basok (1993).

⁵ IOM, International Organization for Migration, USAID, United States Agency for International Development, MEP, Ministerio de Educación Pública (tilsvarende utdanningsdepartementet).

costaricanske barna har. Dette kan føre til negative konsekvenser for de nicaraguanske immigrantbarnas utvikling i skolen.

Jeg gjorde et feltarbeid i Costa Rica på fem måneder og intervjuet barn ved to barneskoler i metropolittområdet rundt hovedstaden San José. Jeg intervjuet både nicaraguanske og costaricanske barn i alderen 9-16 år som gikk i 4.-6. klasse. Jeg valgte bevisst å få tak i datamateriale ved å snakke med barna selv om deres situasjon siden de har den beste forutsetningen for å fortelle om sitt eget liv. Jeg hadde også samtaler med flere lærere på de to skolene.

BEGREPSAVKLARING

Innledning

Med tanke på immigranters situasjon i et mottakersamfunn finnes det en typologi langs en dimensjon hvor segregasjon og integrasjon er ytterpunkter. Assimilering vil befinne seg mellom ytterpunktene. Disse teoretiske dimensjonene kan i min oppgave belyse forholdet mellom de nicaraguanske immigrantbarna og skolen i Costa Rica. Disse tre begrepene forklarer også forholdene mellom kulturelle, etniske og språklige grupper i en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Videre vil jeg forsøke å vise forståelsen og innholdet av begrepene for å vise at de kan brukes til å beskrive virkeligheter for de nicaraguanske immigrantbarna. Marginalisering kan være en gråsoner mellom integrering og ekskludering og vil derfor være et aktuelt begrep i denne oppgaven. Jeg vil også se på hindringer som kan føre til lav skoledeltakelse for kunne si noe om hvordan skolen eventuelt fungerer som en integreringsarena for de nicaraguanske immigrantbarna og for å kunne si noe om hva slags innvirkning fattigdom har på dette.

ETNISITET

Et kjennetegn ved de nicaraguanske immigrantbarnas møte med skolen i Costa Rica er fokuset på etniske markører blant både barna og lærerne. Språk, hygiene og holdninger er noen av markørene som både de nicaraguanske og de costaricanske barna fant var forskjellige. Etnisitet kan i denne oppgaven være med å beskrive forholdet mellom barna på skolen.

Det er vanskelig, om ikke umulig, å gi en enhetlig definisjon om hva som skal til for å skape en etnisk grense. Noen steder er dialekt og religion en markør på etnisk identitet, mens andre steder er hudfarge, språk eller statsborgerskap markører på etniske likheter og

forskjeller, men det er grensene mellom dem som skaper etnisitet. De ulike markørene gjøres relevante i møte med den eller de andre gruppene. Det er relasjonen mellom to eller flere grupper som skaper etnisitet. Etniske grupper defineres alltid av dem selv og av andre grupper som er involvert i en etnisk relasjon (Eriksen m.fl. 1994).

Etnisitet er opplevde kulturforskjeller som gjøres relevante (trekkes inn) i samhandlingen. En etnisk gruppe vedlikeholdes ved at disse kulturforskjellene (i forhold til en annen gruppe) kontinuerlig gjøres relevante. Mellom de to (eller flere) gruppene flyter det både informasjon, varer av og til mennesker, men det finnes også en usynlig grense mellom dem; en grense som ikke kan krysses. Denne grensen er ”ryggraden” i en etnisk relasjon; det er den som holder gruppene atskilte (Eriksen m.fl. 1994:58).

Uttrykket ”opplevde forskjeller” innebærer her at etnisitet handler om subjektive forskjeller, ikke objektive (Ibid). ”Stereotypier er forenklete beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte typer mennesker, som fungerer grensesettende i forhold til dem” (Eriksen m.fl. 1994:63). De mest klassiske etniske stereotypiene tar for seg religion, hudfarge, språk, etikk, hygiene og så videre. Den daglige diskrimineringen og rasismen tar ofte i bruk stereotypiske trekk ved de etniske gruppene og disse trekkene blir brukt mot dem (Christensen 2001).

I følge Høgmo (1990) kan det være viktig å skille mellom tre nivåer ved etnisitet. Disse tre er mellommenneskelig møte, møte mellom menneske og institusjon og møte mellom gruppe og myndigheter (Høgmo 1990:16). Det første nivået viser til møte mellom mennesker med ulike kulturer, i mitt tilfelle mellom costaricanske og nicaraguanske barn. Det andre nivået viser til når institusjonen tilhører eller blir oppfattet å holde med kun den ene av kulturene, og da ofte majoritetskulturen, selv om de som bruker institusjonen er av en annen kultur. Skolen er et slikt eksempel. Det tredje nivået gjør seg gjeldende når myndighetene gjennom lover og regler regulerer enkelte folkegruppers plikter og rettigheter, som ved fordeling av ressurser i samfunnet gjennom eksempelvis offentlige institusjoner (Høgmo 1990). Myndighetenes kulturpolitikk overfor ulike etniske grupper innenfor nasjonalstaten vil være et sentralt fokus i denne sammenheng (Paine 1984 i Høgmo 1990:16). Disse nivåene har en sammenheng med hverandre og det er viktig å relatere dem til hverandre i skolesammenheng. Man kan finne eksempler på diskriminering, rasisme og bruk av etniske stereotypier i alle de tre nivåene ved etnisitet som Høgmo skiller mellom.

Renhet og urenhet

Som nevnt er hygiene en av de mest klassiske etniske stereotypiene. I boken *Rent og urent*

(1997) tar Mary Douglas for seg forståelsen av renhet og urenhet og hvordan disse er med på å skape kategorier og skiller i alle kulturer. Kulturell orden er basert på en differensiering mellom disse kategoriene. Det er en sortering og avgrensning av ting som hører sammen fra ting som er fremmed og utenfor og som tilhører andre steder (Douglas 1997:10). Symbolske distinksjoner eller grenser forutsettes og skapes av denne sorterings- og separasjonsvirksomheten. Disse skillelinjene er det som holder orden på og gir mening til ethvert kulturelt meningsunivers, sier Douglas.

Det ”rene” er det som er inneholdt i sin egen kategori, det som er avgrenset og ubesmittet av kontakt med alt som ikke tilhører det. Det ”urene” er det som flyter over grensene, det åpne, flytende og tvetydige. Det urenes essens er ubestemmelighet – det som ikke passer inn i mønsteret – det uklare og formløse som lager kluss i kategoriene og som må elimineres eller omformes for å opprettholde kulturens eget klassifiseringssystem. Det urene er derfor forbudt og farlig, det truer den etablerte symbolske orden og signaliserer kaos og oppløsning (Ibid, s. 11).

Douglas konstruerer en kulturteori som baserer seg på eksklusjon av det marginale og ”urene” andre. I min studie vil dette eventuelt gjelde for de nicaraguanske immigrantbarna. Det vil si at immigrantbarna med for eksempel sine skitne skoleuniformer symboliserer ”det marginale og urene andre” som truer costaricanernes kulturelle systems grenser, som kan sier å ha basis i den hvite myten.

Hva innebærer integrering?

Begrepet integrering har sin opprinnelse i latin og betyr gjøre hel, fullstendig, sammenstille ulike deler til et hele (Berulfsen & Gundersen 1999). I en integreringssammenheng er det fellesskapet og helheten som utgangspunkt for delene og delene som utgangspunkt for helheten som er viktig.

Integreringsbegrepet er ofte karakterisert som problematisk og uklart og det har i løpet av de siste tiårene i Norge og i andre deler av verden vært en økning av diskusjoner rundt dette begrepet. Også i Costa Rica har begrepet begynt å bli et diskutert tema om ikke annet innen noen akademiske kretser (se Rivera 2003). Integrering brukes på mange forskjellige områder og defineres på forskjellige måter, men jeg vil her bruke begrepet integrering hovedsakelig i forbindelse med immigrasjon. Jeg vil først se på hvordan integrasjon beskrives i boka *Sand i maskineriet* (Brochmann m.fl. 2002):

Integrasjon som menneskelig prosess handler om hvordan sosialisering, gjennom normer og forventningsdannelse, bidrar til å skape sosialt samhold og samfunnsmessig stabilitet. Med andre ord, hvordan sosial orden skapes og vedlikeholdes. Integrasjon i sosiologisk forstand – innebærer læring av og tilpasning til samfunnets verdigrunnlag og prosesser som knytter individet til samfunnet (økonomisk og sosialt) og skaper tilhørighet og lojalitet (Brochmann m.fl. 2002:30).

Brochmann (1996) mener at integrasjon bare kan forstås ut fra den befolkningen som er involvert og deres karakteristika, noe som innebærer en viss vedkjennelse av kulturell og etnisk pluralitet. På den ene siden kan staten kreve at immigrantene skal betale skatt, sende barna på skolen og respektere statens lover og regler og på denne måten være lik alle andre innbyggere i staten. Mens det på den andre siden ikke er ønskelig at alle innbyggerne skal være like på alle områder.

”Ideelt sett er sosial integrasjon et resultat av samhandling og kommunikasjon” (Brochmann 1996:112-113). For at kommunikasjon skal føre til integrering må en se seg selv fra utsiden. Det vil si at en må kunne se hva som er det særegne med sin egen kultur og hvordan andre utenfor eventuelt reagerer på disse særegenhetene. Kultur er en viktig del av integreringen. Kultur er aldri statisk, men i konstant utvikling, spesielt i konfrontasjon med andre kulturer. ”Integrasjon betyr endring av alle de involverte parter – en prosess som utvikles gjennom å skape noe nytt” (Ibid).

Det er likevel ingenting som tilsier at dette er en harmonifylt prosess. Sosial integrasjon kan inkludere både harmoni og konflikt, selv om integrasjon, i en immigrasjonskontekst, ble introdusert for å unngå konflikter (Brochmann 1996). Forholdet mellom like rettigheter og retten til å være forskjellig kan være et av de forholdene som er konfliktfylte. Når det gjelder de nicaraguanske immigrantbarna, kan det gjelde å få snakke slik de er vant til på skolen uten at lærerne skal definere dette som grammatisk feil språkbruk eller at medelevene skal le av dem fordi de snakker ”rart”.

Eriksen (2001) kaller integrering den pragmatiske mellomløsningen. Det vil si at minoritetene har blitt gitt den muligheten at de kan få delta som fullverdige samfunnsmedlemmer uten at de presses til å assimileres fullstendig. Med andre ord vil dette tilsi at de må følge lovene og reglene staten gir når det gjelder rettsvesen, utdanningsvesen og på arbeidsplassen, men når det gjelder morsmål, religion, skikker og tradisjoner som de ønsker å beholde og som ikke strider med majoritetssamfunnets grunnleggende lover, kan de beholde disse. Kort oppsummert har integrasjon så og si fått betydningen likhet innen vanlige rettigheter og plikter uten at en bør føle seg forpliktet til å føye seg etter majoritetens kultur

(Brochmann 1996).

Sosiale strukturer må altså endre seg i forhold til hele befolkningen og ikke bare i forhold til majoriteten. Innvandrere integreres ikke hvis mottakersamfunnet ikke er villig til å la dem bli integrert, dette er en prosess hvor alle parter er involverte og disse må tilpasse seg hverandre. Alle går gjennom integreringsprosesser for å bli fungerende samfunnsmedlemmer. ”Ingen er integrert en gang for alle” (Brochmann m.fl. 2002:31). Innvandrere som er sosialisert inn i et samfunn kommer til et nytt sted og må følgelig sosialiseres på nytt inn i en ny sammenheng.

”Integrering innebærer at et menneske med sine individuelle, personlige og kollektive verdier (historie, kultur, kunst m.m.) finner en plass i samfunnet, at personen er i stand til å bruke sin personlige identitet og kan bli verdsatt” (Bilgiç 2000:21). Så sant en persons individuelle verdier er forenlige med verdiene i mottakersamfunnet og at disse verdiene kan eksistere sammen og bli akseptert, så er det mulighet for integrering, hevder Bilgiç (2000). Dette har også en sammenheng med personens iboende evner, kunnskaper og ferdigheter. Evner innen spesielt kunst, kultur, litteratur, vitenskap og på den sosiale arena er nevnt her. For å få til integrering i for eksempel Norge må innvandrerne også dele respekten for en del såkalte universelle verdier som er viktig her i landet. Disse er blant annet demokrati, menneskerettighetene og rettigheter for kvinner og barn. ”Vi må finne praktiske løsninger på hvert problem, og vårt viktigste redskap er dialogen” (Bilgiç 2000:21). Gjensidig forståelse grunnlagt på noen såkalte universelle alminnelige aksepterte verdier og normer må ligge til grunn og erstatte personlig adferd og verdsett for å kunne opprette en dialog mellom partene (Bilgiç 2000).

Assimilering

Assimilering er en annen type tilpasningsstrategi. Assimilere kommer fra latin og betyr å gå inn i helheten, å bli lik og oppta og omdanne til deler av seg selv (Berulfsen & Gundersen 1999). I en immigrasjonsituasjon kan det bety at minoriteter tilpasser seg frivillig eller ufrivillig majoriteten i befolkningen sosialt, språklig og kulturelt.

Assimilering kan defineres som politikken for å inkorporere immigranter i samfunnet gjennom en ensidig tilpasningsprosess. Det blir forventet at immigranter gir opp sine distinktive lingvistiske, kulturelle og sosiale karakteristika og blir uatskillelige fra majoritetsbefolkningen. Statens rolle er å skape fordelaktige forhold i denne prosessen

gjennom fastholdelse av bruken av det dominante språket og at barna deltar i offentlige skoler (Castles & Miller 1998:245-248).

I mange tilfeller har man kuttet ut eksplisitt assimileringpolitikk og erstattet den med integreringpolitikk. Dette skjedde på 1960-tallet i Australia, Canada og Stor Britannia da det ble klart at immigranter var svært tallrike i visse yrker og boligområder, og at de dannet etniske fellesskap. Integreringsstrategier legger vekt på at tilpasning er en gradvis prosess. Likevel er målet en slags absorbering inn i den dominerende kulturen, så en integreringpolitikk er ofte en saktere og snillere form for assimilering ifølge Castles m.fl. (1998). Her blir integrering sett på som synonymt med assimilering bare utført på en såkalt snillere og saktere måte enn tidligere måter å assimilere på. Essensielt gir assimileringmodellen folk mulighet til bli medlemmer av det sivile samfunnet og til å delta i nasjonen mot at de etniske minoritetene blir kulturelt assimilert.

Assimileringmodellen har vært brukt i flere høyt utviklede immigrasjonsland. I noen land har det vært en utvikling som har gått fra differensiell eksklusjon, progressiv assimilering, til ideer om gradvis integrering som til slutt ender opp i en pluralistmodell (Castles m.fl. 1998:245-248).

Assimilering blir sett på som en strategi som flere stater brukte overfor minoriteter før i tiden (Brochmann m.fl. 2002). Assimilering ga seg uttrykk i ”vold, undertrykking og andre pressmidler for å få avvikere inn i majoritetsfolden” (Ibid 2002:30). Denne måten å se det på er ikke som den type assimilering som Castles m.fl. (1998) snakker om hvor de bruker ordet integrering mer eller mindre synonymt med assimilering. Integrering blir altså her et annet ord for assimilering. Resultatet er det samme, men veien dit er annerledes. Også flere innvandrerforskere mener at det er en overensstemmelse mellom integrering og assimilering. De mener at det er to sider av samme sak og at før eller senere vil innvandrerne nødvendigvis bli assimilert inn i majoritetskulturen.

Assimilering innebærer blant annet at immigrantene må tilpasse seg majoritetens institusjoner, som for eksempel skolen, og at denne er en gitt institusjon med faste betingelser. For å lykkes, må immigrantene gjennom denne for å oppnå kulturell kompetanse i mottakersamfunnet. Med denne kompetansen vil de senere lettere bli innlemmet i arbeidslivet og samfunnet (Ibid). For blant andre en del nicaraguanerne i Costa Rica vil det være umulig å bli totalt assimilert. De vil alltid skille seg ut i varierende grad, på grunn av for eksempel utseendet eller aksenten. Dette er også tilfelle for mange andre immigrantgrupper rundt om i verden.

Integrering eller assimilering?

Hva er altså hva av integrering og assimilering? Brochmann beskriver to integreringstilnærminger i boka *Sand i Maskineriet* (Brochmann m.fl. 2002). I USA har det vært toneangivende å se på innvandrere- og minoritetsgrupper som et antall enkeltindivider med et felles problem som går ut på tilpasning til en monolittisk majoritetskultur. Fordi USA har et ideal om et kulturelt homogent samfunn, blir det ikke lagt særlig vekt på kulturell tilhørighet (Ibid). Samfunnsmedlemmene vil bli behandlet likt og ha like rettigheter og plikter uavhengig av medlemmets bakgrunn. Sammensetningen av rettigheter og plikter er basert på majoritetskulturens syn på hva som er bra. I selve mottakersamfunnet finnes det også pluralistiske verdier.

Milton Gordon, en klassisk amerikansk migrasjonsforsker har følgende mål på vellykket tilpasning: "Når et individ hadde annammet "the middle class cultural patterns of white protestant anglo-saxon Americans" (Brochmann m.fl. 2002: 31-32).

På den andre siden kan nye grupper slippes inn blant annet ved at de får en sideordnet plassering i forhold til allerede etablerte grupper hvis man har et litt mer liberalt eller verdpluralistisk syn på samfunnet. Med like muligheter kan grupper med ulikt verdier veves inn i samfunnet. Denne type innveving skjer via rettigheter og plikter i tillegg til gjensidige avhengighetsbånd mellom gruppene. I migrasjonslitteraturen kalles dette integrasjon (Ibid).

Utgangspunktet er altså at samfunnet er delt inn i forskjellige grupper der alle disse står i forhold til en helhet. Innvandrere i et samfunn er ikke bare enkeltindivider, men også medlemmer av etniske grupper. Dette innebærer at hele grupper kan integreres i motsetning til assimilasjonsskolen syn, som kun ser for seg individer.

En statlig integrasjonspolitikker fordrer at det tilrettelegges for flere ulike kulturer i utformingen og organiseringen av samfunnets offentlige institusjoner (Brochmann m.fl. 2002:32).

I følge Brochmann er integrasjon blitt en slags honnørkategori for moderne velferdsstater. Likevel viser hun til store motsetninger, dilemmaer og uklarheter angående integrasjonstenkningen. Ut fra det jeg tidligere har skrevet om integrering og assimilering velger jeg i min oppgave å se på integrering slik Brochmann (2002) definerer det, som en tilpassningsform der innvandrerne blir sidestilt med majoriteten i landet de kommer til, men at de beholder visse kulturelle særtrekk.

I denne oppgaven ønsker jeg altså å definere assimilering som en tilpasningsform som innebærer forandring av innvandrernes primære identitet og det at de må se bort fra sin kulturelle og sosiale bakgrunn. Integrering innebærer da en tilpasning som åpner for deltakelse der etniske minoriteter i det minste kan bevare deler av sin kulturelle egenart i det samfunnet de befinner seg i.

Segregering

Det motsatte av integrering kan forstås som desintegrering eller segregering. Desintegrering forstås ofte som at man ikke blir en del av det hele. Segregering forstås som en form for desintegrering på en slik måte at det ikke er samhandling eller samhold mellom eller innen helheten, men at to grupperinger deler seg og holder på sitt. Segregering av minoriteter kan innebære at staten holder dem atskilt i for eksempel reservat eller ghettoer med bruk av tvang eller andre former for maktbruk (Eriksen 2001). En slik konsentrasjon av minoriteter i boligområder og i skoler er ofte et resultat av selvforsterkende prosesser som blir styrt av blant annet boligpriser m.m.

En av konsekvensene av majoritetens krav om assimilering eller det at majoriteten tar sterkt avstand fra immigrantkulturene, kan være at immigrantene selv søker mot segregering for å opprettholde sin egen identitet. Med andre ord kan segregering som tilpasningsform gjøre at majoriteten skiller ut minoritetsgrupper eller disse har skilt seg selv ut fra majoriteten i samfunnet. Dette innebærer at majoritetsgruppen holder kontaktnivået med minoritetsgruppen på et så lavt nivå som mulig. Det som kjennetegner segregering er mangel på kjennskap til hverandre, kulturell påvirkning, forståelse av den andres levesett, respekt og toleranse for hverandre (Kaya 1999).

Segregering betyr total atskillelse fra majoritetskulturen, bevaring, fastholdelse og utvikling av sin egen kultur uten påvirkning fra majoritetskulturen (Haagensen m.fl. 1991:36). En segregert gruppe har naturlig nok en mindre grad av deltagelse i samfunnet i forhold til en assimilert eller integrert gruppe. Den har absolutt sin kulturelle selvstendighet, men dette kan gå på bekostning av politisk innflytelse og kan føre til økonomisk sårbarhet og marginalisering.

Marginalisering

Motsatsen til integrering blir gjerne ansett å være *marginalisering* eller eksklusjon når det gjelder individer, og oppløsning eller ”anomi” når det gjelder hele samfunnet. Marginalisering innebærer undergraving av de sosiale og symbolske båndene mellom individ og samfunn, og fører til svak deltakelse og manglende tilhørighet og innflytelse (Brochmann 2001:31).

Det kan derfor vise seg at marginalisering ikke kun er en risiko for hvert enkelt individ, men at det følgelig også blir en trussel overfor samfunnet som helhet (Ibid). Marginalisering kan være en mellomposisjon eller en gråson mellom integrasjon og ekskludering. Begrepet gjør et forsøk på å fange lite heldige forløp samtidig som det er bevegelig og dynamisk. Arbeid, kultur, sosiale forhold, levekår og lignende er noe av de relevante dimensjonene (Pedersen 1996). På blant annet individnivå kan en nærliggende assosiasjon til eksternaliserende problemer vise seg som mistilpasning i skolen, kriminalitet, vold og rusbruk (Helland og Øia 2000). Slike tendenser kan også vise seg i den costaricanske skolen og da kanskje spesielt på skoler med immigrantelever. Slik begrepet defineres kan den marginale bli mer eller mindre ekskludert fra arenaer og virksomhet som regnes som viktig (Ibid). I mitt tilfelle vil dette da eventuelt gjelde for de nicaraguanske immigrantbarna i skolen i Costa Rica. Marginalisering kan ofte være et resultat av forskjellige typer diskriminering eller manglende kompetanse til å skaffe seg adgang til forskjellige arenaer eller grupper innen arenaene (Brochmann 1996).

Kulturell kapital og distinksjon knyttet til marginalisering

Denne manglende kompetansen kan være et produkt av sosial ulikhet eller reproduksjon av sosial ulikhet. Bourdieu viser til at ulikhet produseres og reproduseres gjennom alle sider ved livet fra hvordan vi samfunnsmessig er preget til hva slags klesstil og matvaner vi har. Her spiller blant annet Bourdieus begrep om kulturell kapital en betydelig rolle. Kulturell kapital refererer til kulturell kunnskap, disposisjoner og kompetanse (Bourdieu 1986). Han viser til at det er flere former for kapital. Kapital kan ha både økonomiske, symbolske, sosiale og kulturelle kjennetegn. Han hevder at den kulturelle kapitalen, det å beherske de kulturelle kodene i samfunnet, er like viktig som økonomisk kapital. Ifølge Bourdieu kan en type kapital omformes til en annen. På denne måten kan for eksempel de med økonomisk kapital lettere tilegne seg sosial kapital. De ulike formene for kapital har en tendens til å konsentrere seg i ulike grupper i samfunnet. De gir også grunnlag for en posisjon i et multidimensjonalt strukturert sosialt rom. Begrepet habitus innehar intensjoner om å forklare hvordan et individs

disposisjoner bidrar til å frembringe og forme dets handlinger og dets sosiale aktivitet (Bourdieu 1986 og 1995).

Bourdieu beskriver hvordan smak og behag er forskjellig i hvert av samfunnets lag og klasser. Ikke bare er den forskjellig, den har også et gjenkjennelig klassepreg. Distinksjonen mellom klassene viser seg i blant annet utdanning, danning, interesse for kunst og musikk, mat, språk og kultur (Bourdieu 1995). I forholdet mellom de nicaraguanske immigrantbarna og de costaricanske barna kan språket være en distinksjon mellom dem. Nicaraguanerne snakker det som costaricanerne mener er en mer "hverdagslig" språkform, noe som mange costaricanere mener ikke "passer seg" å gjøre uansett situasjon fordi det ikke er "dannet". Dette kan medvirke til en eventuell marginalisering av de nicaraguanske immigrantbarna idet majoritetsbarna undervurderer immigrantbarnas språklige uttrykk.

Fattigdom

Oppfattelse av fattigdom varierer avhengig av miljø, kultur, alder og en rekke andre forhold. Fattigdom i Norge kan ikke sammenlignes med fattigdom i Costa Rica eller i Nicaragua. Til og med mellom de to sistnevnte landene kan det være en forskjell på hvordan fattigdom blir sett på.

Mange av de nicaraguanske barna jeg snakket med kommer fra fattigdom i Nicaragua og fortsetter å leve i fattigdom, om kanskje ikke samme utstrekning, etter at de har immigrert til Costa Rica. Fattigdom kan som vi skal se gjøre det vanskelig for barn og foreldre å oppfylle skolens krav.

Fattigdomssirkler

I følge Martinussen (1994) finnes det tre typer grunnleggende menneskelige behov. De elementære behovene omfatter for det første enkeltmenneskets og familienes behov for føde, bolig, klær og andre nødvendigheter som en trenger i det daglige til husholdningen. For det andre trengs offentlig service som drikkevann, elektrisitet, sanitære fasiliteter, helsetjeneste og utdanning. For det tredje trengs tilgang til å delta og utøve innflytelse innen det politiske liv både i nærmiljøet og på nasjonalt plan (Martinussen 1994).

Det finnes en hel rekke fattigdomssymptomer i utviklingsland. De fattiges ernæringsstilstand kan være dårlig, og de kan også ha dårlige boligforhold, dårlige sanitære og hygieniske forhold. Dette fører til at fattige er mer mottakelige for sykdom og derfor har en generelt dårligere helsetilstand enn resten av befolkningen. Ofte mangler de fattige den mest

elementære utdanningen og grunnet dette og deres dårlige helse, er de også mindre produktive enn den øvrige befolkningen. Dette fører igjen til at deres inntekt er lav. Hele denne prosessen gjentas og blir som en ond sirkel for de fattige, en fattigdomssirkel (Ibid 1994:363-364).

I et sitat hentet fra en studie om nicaraguanske arbeidere i Costa Rica uttalte en nicaraguaner seg slik om boligsituasjonen:

Her er slumområdene laget av planker og bølgeblikk og i tillegg har vi drikkevann og elektrisitet. I Managua (Nicaragua) har vi ikke planker, men papp og i tillegg hadde vi ikke vann og ikke elektrisitet (CODEHUCA 1998:13).

Forholdene er bedre enn der de kom fra, men det betyr ikke at de ikke fortsatt er fattige i Costa Rica. De er fortsatt fattige selv om de bor under bølgeblikk og planker med tilgang til vann og elektrisitet og de blir av resten av den costaricanske befolkningen oppfattet og sett på som fattige.

SKOLEN SOM SOSIALISERINGSARENA

Skolen er en av de viktigste institusjonene for å komme seg ut av fattigdomssirkelen. Skolen er en utdanningsinstitusjon for sekundærsosialisering som har stor påvirkning på barnet. På skolen er det definert pensum i forskjellige fag som må læres. I tillegg til det formelle pensumet finnes et *hidden curriculum*, det skjulte pensum. Her forventes det at barna for eksempel skal lære å være stille i klasserommet, komme tidsnok og følge reglene på skolen. De skal akseptere og svare autoriteter som blant annet lærere og ansatte ved skolen som forventet. Lærernes reaksjoner påvirker også forventninger barna har til seg selv (Giddens 1994).

Siden utdanning ikke bare er åpen, men også obligatorisk for alle, har barn fra fattige og upriviligerte forhold en sjanse til å forflytte seg opp på den sosiale og økonomiske stigen hvis de gjør det bra på skolen. Masseutdannelse i moderne samfunn er basert på idealer om likhet i muligheter. Folk skal nå posisjoner på bakgrunn av sitt talent og sin kapasitet.

I praksis fungerer likevel utdanning ofte forsterkende på forskjellene i stedet for å utligne dem. Det er flere grunner til dette. Barn fra fattige hjem får kanskje lite oppmuntring fra sine foreldre til å gjøre det bra på skolen, spesielt hvis foreldrene er likegyldige eller fiendtlige mot målsettingen ved utdannelsen eller pålegger barna tidkrevende arbeid. Skolen i fattige nabolag kan ha verre fasiliteter og færre lærere per elev enn de i mer velstående områder. Barna kan komme til å se skolen som et fiendtlig miljø som tar for seg oppgaver

som de ser har liten relevans for deres liv både i nåtiden og i framtiden (Giddens 1994). Dette kan føre til lav skoledeltakelse som jeg vil komme nærmere inn på i neste del av kapittelet.

Hindringer som kan føre til lav skoledeltakelse

Lav innskrivningsprosent i skolen og lav skoledeltakelse er ikke problemer som kun rammer fattige land, det er et universelt problem. Likevel er det som regel de fattige landene som sliter mest med å få barn på skolen og beholde dem der.

Skolefravær har en direkte negativ effekt på skoleprestasjoner, fremgang, eksamener, selvfølelse og senere ansettelsespotensial. Skoleoppmøte påvirker også kvaliteten på skolemiljøet, på læringen og på forholdet mellom medlemmer av skolen og lokalsamfunnet (Harte 1994). Oppmøte på skolen er likevel ikke en garanti for gode resultater på skolen eller en vellykket karriere. Andre faktorer spiller også inn, som for eksempel utdanningskvaliteten og om utdanningen er tilpasset barnas liv og kultur, og arbeidsmarkedet.

Fattigdom er ofte en av grunnene til barns lave skoledeltakelse i utviklingsland. Fattige familier har en del fellestrekk som kan være grunner til at barn ikke går på skolen. Disse kan blant annet være; lav inntekt, foreldre med lav eller ingen utdanning, lav boligstandard, høyt barnetall i familien, dårlig helse og holdninger som er fremgangshindrende. Jeg vil komme nærmere inn på disse nedenfor.

Lav skoledeltakelse hos immigrantbarn kan føre til dårligere integrering, desintegrering eller marginalisering i mottakersamfunnet. Det er derfor viktig å se hvilke faktorer som fører til lav skoledeltakelse eller total skole drop-out før jeg i analysen kan si noe om skolens funksjon som en eventuell integreringsarena for de nicaraguanske immigrantbarna. Jeg vil her komme inn på noen av faktorene som kan føre til lav skoledeltakelse eller skole drop-out.

Sosioøkonomiske hindringer

Undersøkelser fra utviklingsland viser at det er en positiv sammenheng mellom skoledeltakelse og husholdsinntekt (Bowman 1984, Graham-Brown 1991, Tembon & Al-Samarrai 1999). En av grunnene til barns lave skoledeltakelse i fattige land er at staten ikke kan ta kostnadene ved å gå på skolen helt bort. Selv om skolepenger ikke er påkrevd, har familiene utgifter til bøker eller skoleuniformer som de må dekke.

Mange ganger er husholdningen avhengig av barnets deltakelse i inntektsbringende arbeid, ofte innen jordbruk. Barn kan ha en viktig rolle fra tidlig alder som for eksempel å så og høste eller føre høns og andre husdyr. Når barna begynner på skolen, minsker muligheten

for å utføre denne type aktiviteter fordi de vil oppholde seg mye av tiden på skolen. Slik blir barna en ”økonomisk byrde” for husholdningen og også mer avhengig av de voksnes inntekter og lønnede aktiviteter (Gould 1993 og Colclough 1993). På den annen side er det, for noen familier, en hjelp i at barna går fulltid på skolen, slik at en frigjør et familiemedlem til å gjøre inntektsbringende arbeid i stedet for å gå hjemme og passe barna (Colclough 1993:262).

Mehrota (1998) sier at dess høyere summen av direkte utgifter til skolen er, dess lavere er sjansen for at barnet begynner på skolen. Hvis barnet begynner på skolen, er sjansen for å droppe ut stor og dess større er sjansen for at barnet dropper ut på et av de tidlige klassetrinnene.

Et annet aspekt av elevens skoledeltakelse er familiestørrelse. En relativ stor familie og et høyt antall søsken kombinert med lavt sosioøkonomiske nivå, kan føre til at eleven må ta hånd om yngre søsken og derfor mister mye av skolegangen (Harte 1994). Likevel viser flere undersøkelser at dess flere søsken i familien, dess større er sjansen for at de går på skolen i hvert fall på et høyere nivå fordi de er flere om å dele arbeidet hjemme (World Bank 1985:24).

Mat og helse

En del elever som er økonomisk dårlig stilte lider av under- eller feilernæring, generelt dårlig helse og mangel på ordentlige klær. Dette kan være med på å føre til lavere skoledeltakelse (Harte 1994).

Under- og feilernærte barn er lite motstandsdyktige og derfor ofte syke. Disse barna kan ha problemer med å følge med i timene fordi evnen svekkes og konsentrasjonen er dårlig som en følge av feilernæring. Resultatet kan derfor bli at barna mister motivasjonen til å fortsette og de klarer kanskje ikke opprykket til neste klassetrinn. Dette har blitt bekreftet av Graham-Brown (1991:183) som nevner helseproblemer som en av grunnene til at barn dropper ut av skolen eller har lav skoledeltakelse i Costa Rica og i andre land. Å gi barna mat på skolen kan være en god grunn for fattige familier å sende barna sine på skolen, men det er ikke ofte staten har mulighet til å dekke matutgiftene til skolebarna.

Hindringer knyttet til endring i familiestrukturen

Skilsmisser, brudd i familien, flytting og tenåringsgraviditet er andre grunner til fravær fra skolen (Harte 1994, Tembon, Barry & Barry 1997).

I de urbane områdene i mellomamerikanske land har et stort antall av familiene et kvinnelig overhode. I årene 2000 og 2001 økte prosentandelen av fattige husholdninger ledet av kvinner i Costa Rica. I år 2001 var tallet 32,1%. I de urbane sonene var dette tallet på hele 37,6% mot 26,0% i rurale strøk (Proyecto Estado de la Nación 2002). I motsetning til afrikanske land har kvinner her en like stor tendens til å flytte inn til byene som det menn har. Noen kvinner blir enker fordi deres menn har dødd i krigen eller av andre årsaker, men mange blir også forlatt av deres mannlige partnere. Antall formelle ekteskap er lavt i urbane områder i mellomamerikanske land. Kvinnene sitter igjen med hele ansvaret for å skaffe mat, klær og utdanning til barna sine. Det er ikke lett å ha så mange roller på en gang, morsrollen og dessuten farsrollen som innebærer å brødfø familien sin (Graham-Brown 1991). Ofte må barna, og da som regel de eldste barna, i familien ta i et tak og dele disse rollene med moren for å få ting til å gå rundt økonomisk.

Holdningsmessige hindringer

Foreldrenes holdninger til barnas skoledeltakelse er med på å gi sterke tilbakemeldinger til deres sønner og døtre. Foreldre til elever med mye fravær har en tendens til å bli beskrevet som mennesker med manglende ambisjoner og visjoner, praktisk talt analfabeter som ikke forventer suksess og som selv sjelden oppnår verken akademisk eller profesjonell suksess (Harte 1994).

En annen holdningsmessig årsak til lav skoledeltakelse er at barna selv misliker å gå på skolen. Dette kan komme av en rekke årsaker som allerede er nevnt, men det kan også vises til at barn med analfabetiske eller delvis analfabetiske foreldre har lavere skoledeltakelse enn barn med alfabetiske foreldre. Det er ofte moren som avgjør om barnet skal bli værende i skolen eller ikke. Ofte ligger kritikken i at det de lærer på skolen ikke er relevant og ikke hjelper folk fra fattige miljøer og sånn sett lønner det seg ikke for barna, i følge foreldrene, å gå der (Graham-Brown 1991).

Jenters hindringer

Jo fattigere et land er, jo lavere er innskrivningsprosenten av jenter i skolen. I de siste tiårene har antall jenter i skolen økt. I 1988 utmerket Latin-Amerika seg ved å ha en høyere andel

jenter enn gutter i ungdomsskolen. Det som har vært problemet er at det økende antall plasser for jenter i skolen ikke har blitt møtt med et tilsvarende økt antall i tilgang til jobbmuligheter for kvinner. Den formelle arbeidstyrken i utviklingsland er fortsatt dominert av menn (Gould 1993 og Graham-Brown 1991).

Selv om kostnadene er like for gutter og jenter, er risikoen for at jentene dropper ut større enn guttenes av forskjellige grunner. For det første må jentene, oftere enn guttene, hjelpe moren med å passe yngre søsken og delta i husarbeidet, spesielt hvis moren har arbeid eller hvis de har gård eller jobber i jordbruket. For det andre, hvis giftermål tradisjonelt er patriarkalsk, lønner det seg ikke for familien å utdanne jentene fordi de uansett vil flytte til ektemannens familie og ta vare på dem og investeringen i jentenes utdanning ikke vil gi dem noe tilbake (Mehrota 1998). Dette er ikke et like stort problem i for eksempel Costa Rica og Nicaragua som i andre deler av verden som for eksempel India fordi det blant de fattige i disse landene ofte ikke inngås giftermål, men samboerskap og de flytter like ofte inn til hennes foreldre som hans foreldre.

Mange familier frykter også at jentene skal bli gravide hvis de går på skolen, spesielt hvis det er en skole for begge kjønn, ofte fordi skolen ikke stiller med seksualundervisning. Dette kan gi problemer som økt press på husholdningsøkonomien (Tembon m.fl. 1997).

Hindringer knyttet til skolen

Overfylte klasserom, dårlige eller mangel på undervisningslokaler og lite undervisningsmateriale er noen av grunnene til at skoledeltakelsen kan være lav. Klasserommene kan være mørke, dårlig ventilerte, noen klasserom tar inn vann når det regner eller det bråker når det regner ned på takene av bølgeblikk og skolene mangler stoler og pulter til elvene og lærerne (Graham-Brown 1991). Dette er bare en kort liste over mange ting som kan bidra til å gjøre skolen til et uønsket sted å være. Infrastrukturen på skolen er derfor også en viktig del av barnas skoledeltakelse, også i Costa Rica.

En annen grunn kan være at barna har lang vei til skolen og foreldrene mener at det er bedre at de blir hjemme enn å utsette dem for farer på vei til skolen. Disse farene kan for eksempel være tungt trafikkerte veier, kryssing av elver, å måtte gå gjennom farlige slumområder og lignende (Graham-Brown 1991). Lider familien av matmangel er tanken ofte den at det er bedre å være hjemme og være sulten enn å være sulten på skolen. Kuttene i den statlige støtten til skolene gjør at skolen selv må se etter støtte for eksempel i lokalmiljøet hvor det kan være vanskelig å få folk til å stille opp økonomisk. Ofte arrangeres lotterier,

bingo og kulturelle aktiviteter til inntekt for skolen, noe som er en populær måte å få inn penger til skolen på også i Costa Rica og i resten av Mellom-Amerika. En honduraner uttalte seg slik angående pengeinnsamling;

Det finnes folk som ikke engang har råd til å kjøpe *tortillas*⁶, hvordan skal de da bidra til å kjøpe en skrivepult⁷ (Graham-Brown 1991:188).

Sosialisering i to kulturer

Mange av de nicaraguanske immigrantbarna som bor i Costa Rica vokser opp mellom to kulturer, den nicaraguanske og den costaricanske. På mange måter ligner de to kulturene hverandre, men de innehar likevel en del forskjeller. Noen av likhetene er at de snakker samme språk, de deler en lignende førkoloni- og kolonihistorie og religion, og har av den grunn en del av den samme historiske bakgrunnen. Historie er likevel noe av det som utgjør forskjellene mellom de to landene. Nyere nicaraguansk historie er preget av krig og uro i sterk motsetning til Costa Rica, og selv om språket er likt er det de små ulikhetene i språket som legges merke til og utgjør en forskjell i dagliglivet for nicaraguanerne og costaricanerne.

Skolen er en av de arenaene som står for sekundærsosialiseringen i den costaricanske kulturen, mens barnas familie står for primærsosialiseringen⁸ som er knyttet til den kulturen familien praktiserer. I barnets oppvekst blir det fortrolig med både sine sosiale, materielle og kulturelle omgivelser. I kontakt med andre personer og objekter får barnet utforske verden og slik oppnår det tilhørighet, kunnskap og erfaring. På denne måten vokser barnet inn i et sosialt system, lærer seg å spille nye og flere roller og blir integrert i samfunnet som samfunnsmedlem (Sand & Walle-Hansen 1992).

Menneskers tilpasning til geografiske, klimatiske, historiske, politiske, til naturen og til andre samfunnsmessige forhold vil føre til forskjellige former for eksternalisering i ulike land. ”Som konsekvens av dette vil objektenes meningsinnhold og dermed kunnskaper, atferds- og verdinormer variere fra samfunn til samfunn” (Sand m.fl. 1992:89). Hoëm (1978:13) summerer opp sosialisering slik i forhold til kultur; ”sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kan kalles kulturer eller kulturytringer samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold.”

⁶ *Tortillas* er en lefse laget av maismel.

⁷ Min oversetting

⁸ Se bla Mead 1967 og Berger & Luckmann 1992.

Innvandrere og flyktninger pendler mellom forskjellige sfærer og ulike kulturer. De forholder seg ikke bare til sin egen kultur, men også til majoritetskulturen. Deres forhold er annerledes enn majoritetens. I den første kulturen de ble sosialisert til, i deres hjemland, fortsetter kulturen å eksistere og utvikle seg. Ofte mangler de viktige elementer og rammebetingelser for å prøve å opprettholde sin egen kultur. Ofte har ikke det sosiale nettverket som storfamilien og naboene flyttet med dem eller de har flyttet til andre land eller regioner. Det er ikke bare minoritetsgruppene som blir påvirket når de flytter til et annet samfunn. Også majoriteten vil bli preget av disse gruppene, særlig når de ulike etniske gruppene er av en viss størrelse (Sand m.fl. 1992).

INNVANDRERIDENTITET

Når etniske grupper møtes, forventes det at individet skal oppføre seg som medlem av enten den ene eller den andre gruppen. Høgmo mener at i møte med en person med for eksempel en norsk identitet og med en innvandreridentitet, er det mulig å skille mellom tre sfærer. Samhandling, opplevelse og forståelse vil være organisert innenfor en norsk sfære, en interetnisk sfære og en innvandrersfære. Med sfærer mener han altså hvordan folks sosiale liv, deres opplevelse og forståelse av dette, blir organisert. Sfærene har hver sin kode, sine livstema og vurderinger, og personsammensetninger (Høgmo 1986:398).

Individet, med en norsk identitet og en innvandreridentitet, kan i noen tilfeller bli utsatt for dobbeltstigmatisering. Mange har derfor lært seg å kode om elementer som er knyttet til en etnisk betydning til å være fri for denne typen, det vil si fri for etnisk betydning (Høgmo 1990).

Sfærene danner ulike system av roller og utvikler utgangspunkt for den enkeltes identitet. Dette betyr at de som lever i slike kontekster er henvist til en kontinuerlig pendling, mentalt og sosialt, mellom to sett av rollesystem. Disse danner igjen basis for forskjellige selvopplevelser (Høgmo 1986:398).

I mitt empiriske materiale blir dette et skille mellom det nicaraguanske og det costaricanske. Mange av de nicaraguanske immigrantbarna har bodd lenge i Costa Rica og har på denne måten fått like mye *input* fra den costaricanske kulturen som fra den nicaraguanske kulturen. Under har jeg fremstilt de tre sfærene i en skjematisk fremstilling slik Høgmo (1986 og 1990) viser det, men jeg har her tilpasset modellen til den nicaraguanske migrasjonskonteksten.

Modell 1. Høgmos modell tilpasset konteksten for nicaraguansk migrasjon

Nicaraguansk sfære ----- selvopplevelse
 Interetnisk sfære -----selvopplevelse
 Immigrantbarnas identitetsforvaltning

Brukt på min oppgave vil det derfor være en nicaraguansk sfære, en costaricansk sfære og en interetnisk sfære som ligger mellom de to første. Disse settene vil igjen danne grunnlaget for en persons identitet. ”Et fundamentalt tema for en person i en flerkulturell verden vil være å opprettholde eller å forvalte en etnisk identitet i pendling mellom to sfærer som systematisk gir ulike opplevelser av denne” (Høgmo 1986:398).

Han sier videre at i barns og ungdoms sosialiseringprosesser må de lære seg å leve i verden og det innebærer å tilegne seg og praktisere det som han kaller identitetsforvaltning. Dette betyr at barn må lære seg at det finnes tre verdener, en nicaraguansk, en costaricansk og en nicaraguansk-costaricansk og de må lære seg hvordan de best skal forholde seg til dette sosialt og mentalt.

Identitetsutviklingen til et barn kan forstås som en kulturell og sosial tilpasningsprosess. Her får barnet roller fra et gitt system og tilegner seg et gitt kultursystem. Barnet bearbeider disse utgangspunktene under gitte betingelser til å bli et eget repertoar (Høgmo 1986:400). Det er viktig å legge til at sosialisering er en toveisprosess. Barnet tar ikke bare imot i en sosialiseringprosess, men det bidrar også selv. I G. H. Meads (1967) beskrivelser av forholdet mellom barn og voksne legger han stor vekt på barnets aktive medvirkning i tilegnelsen av måten de voksne tenker og handler på.

OPPGAVENS GANG

I oppgavens første kapittel har jeg tatt for meg innledningen til oppgaven samt begrepsavklaring. I det neste to kapitlene tar jeg for meg metodiske avveininger og bakgrunn som blant annet viser til grunner for flukt og immigrasjon fra Nicaragua til Costa Rica.

I analysen, som er personbasert med tematisk fremstilling, tar jeg for meg to nivåer: barnas møte med skolen herunder rammebetingelser, undervisningsopplegg, lærernes og medelevenes holdninger og familiesituasjonen. Disse nivåene representerer ulike muligheter og begrensninger for de nicaraguanske barna og som igjen kan vise seg å ha en stor effekt på barnas tilpasning til storsamfunnet. I kapittel fire legger jeg frem fem barneportretter av nicaraguanske og costaricanske jenter og gutter. Disse gir et innblikk i barnas skolehverdag

og deres familiesituasjon.

I kapittel fem vil jeg se på skolen som sosialiseringsarena og skolens betydning for immigrantbarna i forhold til integrasjon og marginalisering. I kapittel seks tar jeg for meg familiekontekstens betydning for immigrantbarnas skoledeltakelse. Videre vil jeg i kapittel sju se på forholdet elevene i mellom sett med majoritetens øyne. I avslutningen i kapittel åtte samler jeg tråder og gir en konklusjon.

2. METODE

FELTARBEID I ANDRE SAMFUNN

Denne oppgaven bygger på et feltarbeid i et annet samfunn. Det å gjøre feltarbeid i et samfunn i et annet land har sine fordeler og ulemper. Man unngår å ta mye for gitt, noe som er vanlig når man studerer tema i sitt eget samfunn. Forskerens forankringen utenfor gjør at en lettere kan studere den fremmede kulturen i et mer distansert perspektiv (Thagaard 1998:71). På den andre siden er det mange nye ting man må sette seg inn i når en kommer til en ny kultur med et annet språk. Jeg mener det var en fordel for meg og for studien ikke å være costaricansk eller nicaraguansk fordi jeg fikk rollen som en nøytral part. På grunn av min norske bakgrunn, var det lettere for meg å stille spørsmål som informanten tar for gitt og jeg brukte min "uvitenhet" til å skaffe meg kunnskap om ting jeg kanskje ellers ikke ville fått svar på hvis jeg ikke hadde vært utlending. Barna viste forståelse for meg da jeg tilsynelatende stilte det som fra deres synspunkt kunne sees som "dumme" og selvfølgelig spørsmål. De skjønte at jeg ikke alltid visste hva de mente fordi jeg var utlending. De nicaraguanske barna så ikke på meg som en costaricaner siden jeg ikke ser ut som om jeg er costaricaner og jeg vil derfor tro at de hadde færre sperrer mot å snakke om sitt forhold til og tanker om costaricanerne. Det samme gjaldt costaricanerne. Siden jeg ikke er nicaraguaner behøvde de ikke, hvis så var ønskelig, å skjule hva de egentlig mente om nicaraguanerne. Jeg hadde likevel såpass god bakgrunnskunnskap til deres kultur at jeg ikke ble tatt for å være "kjempedum". Mine spansk kunnskaper var til stor hjelp. Alle intervjuene foregikk på spansk som er både immigrantbarnas og de costaricanske barnas eget språk.

Feltarbeidet foregikk i Costa Rica og varte fra medio februar 2002 til medio juni samme år. Det besto hovedsakelig av intervju med nicaraguanske og costaricanske skolebarn, samtaler med lærere og andre skoleansatte. Jeg intervjuet også Karla Arguedas, en barnepsykolog som tidligere hadde vært ansatt ved skolen El Invu og Vilma Contreras, tidligere ansatt ved IOM. Det var Contreras som fortalte meg om det tidligere nevnte utdanningsprogramet i regi av MEP/IOM/AID som la vekt på blant annet integrering av nicaraguanske immigrantbarn i Costa Rica.

I tillegg observerte jeg i to klasser ved den første skolen jeg var på for å se hvordan en vanlig skoletime forløp. Jeg observerte i to forskjellige klasser, til sammen ca. 8-10 timer. Disse observasjonene bruker jeg hovedsakelig som bakgrunnsinformasjon om hvordan en skoledag arter seg for barna.

Jeg fulgte også aktivt med i media og diskuterte temaet med venner og bekjente i Costa Rica, både nicaraguanere og costaricanere. Gjennom store deler av feltarbeidet gjorde jeg dagboknotater om mine opplevelser av intervju og lignende.

Jeg brukte mye tid til å lete etter litteratur og annet materiale som hadde tilknytning til undersøkelsen min. Jeg skaffet meg blant annet et lånekort til bibliotekene ved UCR og jeg var innom informasjonssentrene til Paniamor, Casa-Alianza, IMAS⁹ og IOM. Flere av disse hadde jeg vært i kontakt med før jeg dro på feltarbeidet.

BARN SOM INFORMANTER

I de siste tiårene har det vært en økning i bruk av barn innen forskning. Barna har blitt en betydningsfull informantkilde som gir oss informasjon om deres liv og oppvekstvilkår. Opplysninger fra voksne informanter inneholder subjektive elementer og objektive fakta. Det er liten tvil om at også opplysninger fra voksne er påvirket av akkurat de samme faktorer og dessuten av konvensjoner, forestillinger om ”normalitet” og ønske om å gi et fordelaktig bilde av en selv. Barn er ofte mer spontane og sensurerer mindre i sine beskrivelser av hva de selv opplever, men de er absolutt ikke mindre troverdige enn voksne (Tiller 1983:31).

En innvending som ofte blir hevdet mot bruk av barn som informanter er at de ikke er pålitelige og ikke er i stand til å gi ”objektive” opplysninger om sosiale forhold og strukturer.

Voksne kan også sette barns erfaringer i forhold til kunnskap om de overordnede samfunnsmessige sammenhengene på en annen måte enn barna, og dermed kanskje formidle mer slagkraftige analyser enn barna selv er i stand til (Miljeteig-Olsen i Tiller 1983:32).

Når barn forteller, inneholder fortellingene både subjektive og objektive elementer som både er farget av barnas opplevelser og som kan bekreftes av andre, uavhengige aktører (Tiller 1983). Barns tilpasning og oppførsel er bestemt av deres egen oppfatning og opplevelse av verden og sitt liv, ikke av andres definisjoner. Det er viktig at noen, på vegne av barna gir informasjon om hvordan de har det og hvordan de opplever verden.

Studier med barn som informanter reiser viktige metodologiske spørsmål. Solberg (1994) sier at andre barneforskere har lagt vekt på at studier med barn er spesielt givende. Men det kan også dukke opp problemer med å forstå barnas sosiale verden. Dette er knyttet til måten det blir tolket på, for eksempel måten forskeren snakker på eller forskerens måte å

⁹ <http://www.imas.go.cr>

forstå barneverden på som en slags indre verden eller kultur.

Forholdet mellom forskeren og informanten blir mer påvirket av makt-maktløshet enn i andre forskerforhold, noe som kan føre til flere problemer med validitet og etikk (Solberg 1994). Intervjumetoden er sett på blant de fleste forskere som en passende teknikk og en stoler på voksne som kompetente intervjuere. Et sentralt poeng er å redusere maktbalansen mellom den voksne forskeren og barneinformanten. Kvalitativt orienterte intervjuer er en anbefalt teknikk. Solberg (1994) har praktisert opp til et visst punkt å ignorere alderen til barnet og ikke tenke for mye på å lage barneorienterte opplegg.

The meaning of "not considering age" is meant as a recommendation to make an effort to put aside what we already know about how children and adults differ (Solberg 1994:195).

Som Solberg prøvde jeg å "ignorere" informantens alder. Det vil si jeg prøvde å ikke legge for mye vekt på alder, men mer på hva de fortalte om sitt liv. Jeg prøvde bevisst å ikke være en underviser eller ha en "foreldrerolle" for barna.

TILGANG TIL FELTET – SKOLEN SOM ARENA

Skolen er den sentrale arenaen i feltarbeidet mitt og det var kun her jeg traff informantene mine. Jeg valgte å konsentrere meg om denne fordi det er den felles "møteplassen" for barn i skolealder i Costa Rica. I de fattige strøkene hvor jeg oppholdt meg er det få eller ingen andre "møteplasser" enn skolen hvor barn samles organisert. Skolen er også et miljø som jeg visste jeg kunne få adgang til, selv om jeg ikke visste nøyaktig hvilken skole jeg kunne få kontakt med.

Jeg valgte skoler i metropolittområdet siden det er i disse områdene det finnes mange immigranter. I følge utdanningsprogrammet til IOM (2001c) befinner de største immigrantskolene seg i urbane områder.

I forhold til det jeg trodde på forhånd var det en del vanskeligere å komme i kontakt med noen i feltet. En del av dem jeg hadde regnet med som "portvakter" og som muntlig eller per e-post hadde sagt seg villig til å hjelpe meg, trakk seg eller hadde likevel ikke de kontaktene de i utgangspunktet sa de hadde. Takket være min venninne og barnepsykolog, Karla Arguedas, som arbeider på barneskoler i Costa Rica, kom jeg i kontakt med barneskolen El Invu i byen Alajuela som ligger i provinsen med samme navn. Hun hadde tidligere arbeidet ved denne skolen og introduserte meg for flere lærerene, og det var det jeg

trengte for å komme i gang. Fra det tidspunktet begynte snøballeffekten å fungere idet en informant fører til flere.

Jeg fikk kontakt med skolen La Carpio ved hjelp av Vilma Contreras. Hun hadde arbeidet i IOM med integrering i et utdanningsprosjekt. Contreras hadde sagt at hun personlig ville ta meg med til denne skolen fordi hun synes den var et godt eksempel på en skole med et høyt antall immigranter og at det ville være interessant for meg å se nærmere på denne skolen.

Karakteristikk over områdene El Invu og La Carpio

Begge skolene jeg var på, ligger i fattige deler av byene Alajuela og San José. Deler av El Invu, og da som regel de delene hvor nicaraguanerne bor, og så å si hele La Carpio er slumområder. Boligene blir ofte kalt ”*tugurios*”. *Tugurio* er definert som et rom/område laget av avfall som papp, tavler, gamle bølgeblikkplater eller stoff. I følge *La Nación* (28.10.2002) bor det 42 000 familier i slike vanskelige slumområder i Costa Rica, både costaricanere og nicaraguanerne. En av forskjellene mellom El Invu og La Carpio er at i El Invu finnes det en viss middelklasse i tillegg til de lavere sosiale klassene. Området El Invu er spredt over et større området enn La Carpio i tillegg til at det ligger nær andre bydeler og storbyen Alajuela. Det er flytende overganger mellom bydelen El Invu og andre bydeler rundt sentrum av Alajuela. El Invu har fått navnet etter *El Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo* som betyr ”Det nasjonale instituttet for bolig og urbanisme”. Instituttet bygger finansierte boliger til costaricanere som har lite ressurser. I El Invu har det opprinnelig vært en del bosetting tilhørende middelklassen. Deretter bygde instituttet flere boliger for costaricanere fra de lavere sosiale klassene. Innimellom disse bosettingene har slumområder dukket opp. I disse delene av området er det hovedsakelig nicaraguanere som bor.

La Carpio har et tettere samfunn fordi det ligger på et mindre område og det ligger forholdsvis langt unna andre bosettinger. La Carpio har, så vidt jeg kjenner til, ingen finansierte boliger fra boliginstituttet. De bosettingene som ligger nærmest La Carpio er hovedsakelig områder hvor middelklassen og øvre sosiale klasser holder til. I tillegg til disse ligger det en stor søppelplass i utkanten av La Carpio.

Slumområdene er kjent for å være farligere enn andre steder av byen, og det fikk jeg merke da jeg skulle besøke La Carpio i taxi. De første taxiene jeg stoppet, nektet å kjøre meg dit så jeg måtte vente på at en pirattaxi kom. De tar det de får av kunder. Det er ikke trygt å gå dit etter at mørket har falt på, og det var en av grunnene til at jeg måtte sørge for å gjøre meg ferdig med det jeg ønsket på skolene før ca. kl 1800 da det ble mørkt.

Skolen El Invu

Escuela Líder Invu las Cañas er skolens fulle navn og tittel. Av det spanske navnet går det fram at dette er en såkalt lederskole. Dette betyr at skolen, da den fikk tittelen lederskole¹⁰, hadde mer enn 2000 elever og derfor var kvalifisert til å få en del ekstratilbud fra MEP til elever med behov for terapi på grunn av taleproblem og til noen klasser for elever med andre spesielle behov.

Da jeg gjorde feltarbeidet mitt, hadde skolen rundt 1200 elever og 54 lærere. Omtrent 10-25% var immigranter hvor så å si alle var fra Nicaragua. Lærerne ved El Invu tok godt imot meg. Jeg fikk gå rundt sammen med lærerne og etterhvert alene. Jeg fikk hente ut de elevene jeg ønsket for intervju selv om det var midt i timen, men da alltid med samtykke fra og i samarbeid med læreren.

De første dagene jeg var på denne skolen observerte jeg i en 4. klasse. I klassen var det den første dagen 31 elever, vanligvis er det litt flere, dvs rundt 35 elever. Det bråkte utenfor fra biler, busser og lastebiler som kjørte forbi bare noen meter unna den åpne klasseromsdøren. Jeg satte meg ned på en av de små pultene av den typen der stolen og pulten henger sammen i et møbel. Klasserommet er rundt 7x5m stort og det er forholdsvis trangt om plassen. Veggene er mintgrønne med vinduer og en dør på hver av langsiden. På veggene henger det papirbokstaver som former ordene "God dag", "Tusen takk", "Unnskyld", "God Ettermiddag" i tillegg til alfabetet. På inngangsdøra til klasserommet henger det en lapp som sier hvem som er lærer i klassen og hvilken klasse det er. Bak kateteret finnes det et lite stativ med bøker som barna kan låne mens de er på skolen. Læreren må selv ha med kritt og svamp til hver time.

På denne skolen intervjuet jeg barn fra 4. og 5. klasse. Jeg valgte ikke å intervju noen i 6. klasse fordi det ifølge lærerne ikke var særlig mange nicaraguanere på dette klassetrinnet. Hvis jeg skulle tatt ut av klassen de få som var der, ville de kunne ha følt seg utplukket bare for at de var nicaraguanere. En særbehandling som kunne bli oppfattet negativt.

¹⁰ De jeg spurte på skolen kunne ikke sikkert svare meg på akkurat når skolen fikk tittelen lederskole. Den som kunne svare meg på dette var ikke tilstede da jeg prøvde å finne det ut. Derfor er det nøyaktige årstallet usikkert.

Skolen La Carpio

Vilma Contreras skulle følge meg til La Carpio, men når det kom til stykke, kunne hun likevel ikke være med meg. Hun ga meg mobiltelefonnummeret til rektor siden skolen ikke har innlagt telefon. Jeg ringte og avtalte å komme en fredag. Jeg kom, men rektor var ikke der. Dette var bare en av flere ganger jeg kom til denne skolen og at avtalen min gikk i vasken. Til slutt fikk jeg snakket med rektor og fortalt ham om undersøkelsen min. Han hadde ingen problemer med at jeg var der, og da jeg kom, sendte han meg videre til noen av lærerne slik at jeg fikk gjort intervjuene mine.

Skolen har 1840 elever og rundt 60 lærere. Mellom 60-80% av elevene er nicaraguanske immigranter, ifølge rektors sekretær ved skolen.

Skolen mangler et uteområde eller skoleplass. I friminuttene leker og løper barna i gangen mellom de to rekkene med klasserom. Barnehagegrupper, de som snart skal begynne på skolen, går på samme sted som de andre barna. De leker mens de større barna har time. Til å begynne med ville ikke lærerne la meg intervju elever i skoletiden,. Dette var forståelig siden de måtte benytte tiden de hadde til å lære elevene alt de kunne før de hadde eksamen litt senere i måneden. Etter hvert sendte læreren ut elever fra timen slik at jeg fikk intervjuet dem. For meg var dette en bedre måte siden det ble stillere rundt oss. Det var vanskelig å få elever til å komme tidligere på skolen for å møte meg eller å bli igjen etter skoledagens slutt. Jeg fikk unna hoveddelen av intervjuene før eksamensperioden begynte, og resten tok jeg da elevene hadde gjort seg ferdig med eksamen.

UTVALGET

Når jeg valgte denne gruppen skyldes det at det har blitt gjort svært få studier om nicaraguanske immigrantbarn generelt, og derfor vet man heller ikke mye om dem. Jeg ville holde meg til barneskolen fordi det er stort frafall i skoledeltakelse på *colégio*¹¹ nivået med spesielt stort frafall blant immigrantbarn (Proyecto Estado de la Nación 2002).

Barn i 10-års alderen og eldre har lettere for å uttrykke seg enn barn på lavere klassetrinn og har en økt forståelse for samtalens kunst. De har en viss modenhet samtidig som de er åpne, noe som gjør dem til gode informanter.

Alle barn som er født på costaricansk jord får automatisk costaricansk statsborgerskap (Constitución 2003) og blir derfor ikke definert som immigranter. Alle mine nicaraguanske informanter er født i Nicaragua av nicaraguanske foreldre.

¹¹ *Colégio* er ungdoms- og videregående skole.

Jeg intervjuet i alt 21 barn, 14 nicaraguanske barn og sju costaricanske barn på to barneskoler i metropolittområdet i Valle Central¹². Jeg valgte å intervju sju costaricanske barn i tillegg til de nicaraguanske fordi de er med på å bidra aktivt til å fremme eller å hemme integrasjon av de nicaraguanske immigrantbarna i skolen og er derfor av betydning for å beskrive møte de har med skolen. Intervjuene varte fra 25-50 minutter.

De nicaraguanske immigrantbarna

De 14 nicaraguanske informanter kommer hovedsakelig fra den vestlige delen av Nicaragua, som Rivas, Estéli, Guaco, Managua, Masaya, León og Granada. Jeg intervjuet ni jenter og fem gutter i alderen fra 10-16 år. De fleste hadde allerede bodd i Costa Rica en del år. Fem av informantene hadde bodd i Costa Rica seks år eller mer, fire hadde bodd der mellom tre til fem år og fem av dem hadde kun vært der mellom ett og to år. Spredningen var med andre ord forholdsvis stor med tanke på erfaring og opplevelse av det å bo i et nytt land, som immigrant.

Etter det jeg forsto utfra informantene, har sju av dem skilte foreldre og bor derfor bare med en av foreldrene sine. Seks av dem bor med begge foreldrene og en av informantene bor ikke hos noen av dem, men sammen med noen av søsknene sine.

De costaricanske barna

Jeg intervjuet sju barn fra Costa Rica. Fire jenter og tre gutter. Disse barna var i alderen ni til tolv år og gikk i 4. til 6. klasse. Fire av disse hadde flyttet en eller flere ganger i sitt liv og har bodd i store byer i nærheten av der de bor nå. Av de sju costaricanske barna bor fire av dem sammen med begge foreldrene sine og tre bor sammen med moren sin.

Intervjuforhold og samhandling med barna

En kan vanskelig forutse alt hva som kommer til å skje i et feltarbeid. Det som kom overraskende på meg, var lydnivået på skolene. På grunn av dette har jeg hatt vanskelige intervjuforhold på begge skoler, og da kanskje spesielt på La Carpio. Det var vanskelig å få det stille og privat nok rundt mange av samtaleintervjuene.

Skolen El Invu ligger rett ved en motorvei. I tillegg ligger den bare noen få kilometer unna hovedflyplassen. Flere ganger under intervjuene måtte jeg stoppe og vente til flyet eller

¹² Valle Central betyr Sentraldalen. Fire av de største byene, Alajuela, San José, Heredia og Cartago, ligger i dette området.

bussen hadde passert for så å fortsette. Jeg hadde ikke anledning til å gjøre intervjuene i klasserom eller andre rom inne, da disse var i bruk.

Det hørtes en salig blanding av barnelatter, skrik, lærer stemmer, motorbråk og hundebjeff. Tross dette gikk det bra siden jeg på denne skolen som oftest intervjuet barna mens det var time for de andre. Barna var dessuten vant med bråket og lot seg ikke affisere av det selv om jeg antar at de ble slitne av det. Etter en stund var jeg også godt vant med bråket. Rent praktisk måtte jeg legge båndopptakeren min nær informantene i en vinkel som gjorde at det meste av bråket fra veien ikke skulle bli tatt opp. Alle intervjuene foregikk på en av skolens benker utenfor hørevidde for andre.

På La Carpio måtte jeg flere ganger be andre elever gå et annet sted for at vi skulle få fred, og dette var ikke bare fordi de var nysgjerrige på oss, men rett og slett fordi det ikke var så mange andre steder de kunne gå til. La Carpio er en liten skole med mange elever. Også lærerne sa de hadde konsentrasjonsproblemer på skolen på grunn av det høye støynivået. Bråket kom fra barna som i friminuttene var samlet på den lille plassen midt i skolebygningen. Det var bølgeblikk i taket og vegger som ga ekko og gjenklangen økte støynivået. Under de første intervjuene her satt jeg ofte rett ved siden av informantene min slik at vi slapp å skrike til hverandre. Resten av intervjuene gjorde jeg mens de fleste hadde time. Da satt vi på hver vår pult på skoleplassen/korridoren¹³ og mer eller mindre småropte til hverandre. Barna var mer vant til bråket enn det jeg var og lot seg ikke forstyrre.

Flere ganger under intervjuene skulte intervjupersonene rundt seg for å se om det var noen andre som kunne høre hva de fortalte meg. I det minste følte jeg at dette var en tillitserklæring til meg, dvs at de fortalte meg ting som de ikke ville at de andre elevene eller lærerne skulle vite. I noen tilfeller hvisket intervjupersonen til meg hva hun ønsket å fortelle meg slik at ingen andre skulle høre det.

Jeg plukket alltid ut både costaricanere og nicaraguanere fra samme klasse slik at ikke en av gruppene skulle føle seg stigmatisert. Jeg følte jeg fikk god kontakt med de fleste barna og de så ut til å trives under intervjuene.

Jeg synes at det var generelt enklere å komme i kontakt med jentene og de yngste guttene enn de eldste guttene. Den eldste gutten jeg intervjuet var 16 år gammel og gikk i 6. klasse. Jeg intervjuet også en gutt på 13 år og en på 14 år. Kontakten var ikke den beste med disse guttene. De virket ordknappe og nærmest fniste når jeg spurte dem om hva de gjorde på fritiden. Det kom etter hvert frem at jenter var en stort samtaleemne blant disse eldste guttene.

¹³ Pultene i korridoren ble brukt til leksehjelp før timen begynte eller til gruppearbeid p.g.a. manglende grupperom.

Det er godt mulig at de var så ordknappe nettopp fordi jeg selv er av de motsatte kjønn og at de ikke ønsket å avsløre akkurat hva gutter seg i mellom snakker om. En annen mulighet er at disse tre var spesielt sjenerte og at alderen forsterket dette. Hvis det første var tilfelle hjalp det sikkert ikke at jeg hadde lyst hår og blå øyne, noe som blir sett på som "eksotisk" i Costa Rica. Dette skapte en liten distanse i intervjusituasjonen i forhold til det jeg hadde med jentene og de yngre guttene. Disse var også opptatt av håret og øynene mine, mest fordi de lurte på om det var ekte og ikke fordi de muligens fant det "eksotisk". Jeg hadde på forhånd reflektert over mitt kjønn i intervjusituasjonen, men hadde kommet frem til at dette antakeligvis ikke kom til å være et forstyrrende element siden jeg i all hovedsak skulle intervju barn i alderen 10-12. Det viste seg at en del av informantene mine var betydelig eldre enn dette. Både gutter og jenter blir med alderen og spesielt i tenårene mer opptatt av det motsatte kjønn og jeg antar det var det som kom litt i veien for intervjuene mine med de eldste guttene. Tross dette fikk jeg forholdsvis mye ut av intervjuene med disse guttene også.

Det virket som om de nicaraguanske barna hadde en tendens til å være litt mer sjenerte enn det de costaricanske barna var. Noen ga utfyllende svar på spørsmålene mine, mens andre var det litt vanskeligere å få i prat. De fleste lot sjenansen slippe taket etter at vi hadde snakket litt sammen.

Vurderte andre framgangsmåter

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å intervju noen av foreldrene til de nicaraguanske immigrantbarna. Jeg hadde planlagt å treffe dem når de hentet barna etter skolen. Jeg antok at de gjorde dette siden jeg visste fra tidligere opphold i Costa Rica at det er vanlig at barna blir hentet på skolen etter skoledagens slutt eller at de reiste med skolebussen. Dette viste seg å være delvis feil. Noe jeg ikke hadde tatt med i beregningen, var at foreldrene til de nicaraguanske immigrantbarna ikke hadde særlig kontakt med skolen, noe som jeg fant ut av i løpet av feltarbeidet mitt. Dette var ukjent for meg inntil jeg hadde samtaler med flere av lærerne ved blant annet El Invu. De fleste nicaraguanske barna kommer alene til skolen, også første skoledagen. De har selv med seg det de trenger av papirer og leverer det på lærerkontoret. De nødvendige papirene har foreldrene skaffet ved det regionale skolekontoret som ikke har, slik jeg forsto det, plikt til å gi beskjed til den aktuelle skolen at det kommer nye elever.

På foreldremøter er det en svært lav oppmøteprosent fra foreldrenes side generelt og det er foreldrene til de nicaraguanske barna som har lavest oppmøte i følge lærerne og IOMs

undersøkelse. Slik fant jeg ut at jeg ikke kunne få tak i dem i en skolesammenheng. Alternativet, som jeg vurderte en stund, var å dra hjem til dem. Dette måtte jeg slå fra meg. Foreldrene til de nicaraguanske immigrantbarna er kjent for å være arbeidsjern og jobber mye og lenge. Flere av dem kommer ikke hjem før sent på kvelden når det er mørkt. Områdene de fleste immigrantene bor i, i alle fall de jeg intervjuet, er slumområder hvor det som nevnt er farlig å oppholde seg, spesielt når det er mørkt. Jeg vurderte det lenge, men jeg tok ikke sjansen på å bevege meg inn i disse områdene om kvelden siden jeg til og med hadde blitt frarådet å være i området om dagen på grunn av høy risiko for å bli ranet o.l. Mange av barna har hjemmевærende mødre, tanken slo meg at jeg kunne intervju disse, men problemet var fortsatt det samme, hvordan komme i kontakt og få avtalt tid. De fleste har ikke telefon og en eventuell kontakt måtte ha skjedd via barna. At slik kontakt er tidkrevende vet man hvis en kjenner til den latinamerikanske avtale/møtekulturen. Fravær av adresser gjør kontakten heller ikke lettere.

UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN

Gjennom intervjusamtaler ønsket jeg å få frem barnas forståelser av sin egen verden. Slike forståelser er en type samfunnsmessig faktum som sier noe som de samfunnsmessige forståelsesmåtene vi lever etter og forstår våre liv gjennom (Wideberg 2001:58).

Jeg lagde intervjuguiden ut fra en analyseskisse jeg hadde utformet. Slik kom jeg fram til tre viktige deler for intervjuguiden¹⁴: Skolen, fritiden og hjemme. I tillegg har jeg tatt med bakgrunnsspørsmål og noen spørsmål om tanker om fremtiden.

Jeg fikk ikke testet ut intervjuguiden min i særlig stor grad. Jeg testet den på flere av mine costaricanske venner som gjorde en hederlig innsats med å sette seg inn i et immigrantbarns verden, men selvfølgelig er dette ikke det samme som en ordentlig test. Likevel fikk jeg et slags innblikk i hvordan det kom til å gå, og jeg fikk verdifulle tilbakemeldinger om spørsmålene fra mine ”prøvekaniner”. Jeg prøvde flere ganger å få tak i noen nicaraguanske immigrantbarn som kunne hjelpe meg, men det var vanskelig å få tak i noen som kunne møte meg fordi foreldrene har en ugunstig arbeidstid og barna fikk jeg ikke tak i utenom skolen. Derfor var det bare å sette i gang intervjuene og justere intervjuguiden etter hvert.

Intervjuguiden til de nicaraguanske barna er mer utfyllende enn den for de

¹⁴ Se vedlegg.

costaricanske barna siden det var de førstnevnte jeg konsentrerte meg om og ville finne mest ut om.

BEARBEIDING AV DATAMATERIALET

Bearbeiding av datamaterialet begynte med koding av de utskrevne intervjuene. Datamaterialet ble sortert i matriser med temasiter fra hver av informantene. Jeg satte en kode bestående av nummer og bokstaver på hver informant for å lettere huske hvem de var, når intervjuet ble gjennomført og hvilken skole de gikk på. Dessuten ville jeg unngå mest mulig å bruke deres virkelige navn. Navnene anonymiserte jeg senere i analyseprosessen både barnas og lærernes navn. Dette gjorde jeg ikke før fordi jeg hadde vent meg til navnene, og det var disse navnene som hjalp meg å huske hver enkelt.

Jeg delte datamaterialet mitt i to, en del for de nicaraguanske immigrantbarna og en for de costaricanske barna. Det er viktig at flest mulig av forholdene ved intervjuene kom fram og kan relateres til hverandre. Derfor noterte jeg omgivelsene rundt hvert intervju, barnets oppførsel, måte å snakke på og kroppsspråk. Jeg noterte også mine egne reaksjoner på ting som skjedde før, under og etter intervjuet. Dette kom godt med senere i arbeidet med analysen da jeg kunne sette dette sammen med det de hadde sagt og bruke litt tid på å reflektere rundt for eksempel oppførsel og uttalelser.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å beskrive og tolke temaer i intervjupersonens livsverden. Jeg har valgt å kombinere en personorientert fremstilling med en tematisk analysemåte i denne oppgaven. Dette har jeg gjort for å illustrere hvilke faktorer som er viktige for en eventuell integrasjon eller marginalisering av nicaraguanske immigrantbarn i skolen i Costa Rica. På denne måten får jeg uttrykt sammenhenger og helheter samtidig som jeg presenterer det empiriske materialet tematisk, fokuset faller dermed ikke kun på det tematiske, men også på individene i studien.

Etikk

Det etiske ansvaret i kvalitativ forskning er generelt både større og mer gjennomgripende enn det som gjelder for kvantitativ forskning (Wideberg 2001:165). Jeg har gjennom hele oppgaven, fra prosjektbeskrivelse, gjennom intervjuene og til analysen, hatt i tankene de etiske sidene ved denne type undersøkelse.

Jeg presenterte prosjektet mitt til klasseforstanderne i de klassene jeg intervjuet barna fra. Jeg hadde deres godkjenning i tillegg til godkjenning fra rektorene på skolene. I følge de

etiske retningslinjene skal man hente inn informert samtykke fra foreldrene når en gjør intervju med barn. Grunnen til at jeg ikke fikk skaffet informert samtykke fra foreldrene var at det var vanskelig og det ville krevd mer tid enn jeg hadde til rådighet. Jeg ville med andre ord ha overholdt de etiske retningslinjene, men de praktiske forholdene gjorde at dette ikke var mulig.

Før hvert intervju presenterte jeg meg selv og hvorfor jeg var der. Jeg vektla at intervjuet var frivillig og at alt de sa ville bli behandlet konfidensielt. Jeg spurte alltid om de visste hva konfidensielt og anonym betydde og i de tilfellene de ikke skjønnte det forklarte jeg det på en enklere måte så de skjønnte hva jeg mente. Hvis de ikke ønsket å svare på spørsmålene, var det helt greit og hadde de spørsmål underveis eller etterpå ble de ønsket velkommen til å spørre. Under forklaringen av prosjektet og eventuelt av betydningen av konfidensialitet fremhevet jeg at det var ingen andre enn meg selv som skulle få vite hva de hadde sagt. En gutt spurte meg da; ”Men hvordan skal du kunne bruke det jeg sier til deg hvis du ikke kan si det til noen?”. Her forklarte jeg at jeg kom til å for eksempel si at en gutt i 5. klasse fortalte meg at læreren er snill, i stedet for å si Juan Perez Mora som går i 5. klasse fortalte meg at læreren er snill.

I intervjuguiden la jeg opp til en del spørsmål som kanskje ikke gir så mye informasjon. Disse spørsmålene kom tidlig i intervjuet og handlet blant annet om hvilke fag de har på skolen, hvilke fag de liker og ikke liker. Disse spørsmålene har en funksjon i tillegg til de faktiske opplysningene de kom med. De lar barna fortelle meg om noe de har kunnskap om og på denne måten informere meg.

Mange føler seg betydningsfulle ved at noen etterspør deres erfaring, kunnskap eller oppfatning. Barn i vanskelige situasjoner kan oppleve at deres problemer blir sett, og at de som mennesker derved blir tatt alvorlig (Vestby 1991:22).

Holmes (1998) sier at feltarbeidere som arbeider med mindreårige i skolen bør være forberedt på at en hel del situasjoner kan være truende for barnets ve og vel. Det er sant nok at en aldri kan være godt nok forberedt. Jeg hadde på forhånd, før jeg dro til Costa Rica, forberedt meg på at dette var barn med mange problemer. Likevel blir det annerledes når en er i den konteksten barna befinner seg i. Via intervjuer av Karla Arguedas og Vilma Contreras ble jeg nok en gang påminnet hva slags problemer jeg kunne møte. I løpet av intervjuene var det tegn på forskjellige problemer, mer indirekte enn direkte, som vold i hjemmet, seksuelt misbruk og narkotikamisbruk. Selv om noen av barna indirekte kom inn på disse problemene, var det ganske tydelig at de ikke ønsket å fortelle meg særlig mye om det. Jeg er ganske sikker på at

de skulle ønske at de hadde noen å fortelle det til, men at jeg ikke var den riktige personen. I den posisjonen jeg var i var det heller ikke mitt ønske å fungere som psykolog eller sosialarbeider, selv om jeg helt personlig skulle ønske jeg kunne ta dem med hjem og hjelpe dem. Dette kunne jeg selvfølgelig ikke gjøre. Som forsker har jeg, om ikke annet, lyttet til barnas beskrivelser og refleksjoner om deres skolehverdag. I beste fall kan de ha opplevd det positivt og følt at de ble tatt på alvor.

TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er opprinnelig brukt i kvantitativ forskning. Disse begrepene har en annen betydning innen kvalitativ forskning. I følge Denzin og Lincoln (1994), som Thagaard (1998) nevner i boka si, er begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet bedre egnet og de har i den senere tid blitt innarbeidet i kvalitativ forskning.

Troverdighet er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og om dette kan støttes av annen forskning. "Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner" (Thagaard 1998:170).

Jeg velger her å se de tre begrepene under ett. Det vil si alt fra kvaliteten på forarbeidet, gjennomføringen av datainnsamlingen og til analysearbeidet, og ut fra dette vil jeg se på henholdsvis troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i min oppgave.

Et viktig mål i kvalitative studier er at resultatene skal være troverdige. Troverdigheten viste seg i den gode kontakten jeg hadde med de fleste informantene mine. Noen fikk jeg bedre kontakt med enn andre. Informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene opplevde jeg hovedsakelig som sannferdige og grundige. Det var et par tilfeller der jeg fikk vite mer om barnets sosiale virkelighet enn kanskje de fleste lærerne og medelevene hadde fått. Disse informantene begynte med å fortelle det som de hadde fortalt til de andre på skolen, men i løpet av intervjuene ønsket de å fortelle mye mer. Et eksempel her var at en av de nicaraguanske jentene som sa at hun var 10 år, men senere i intervjuet sa hun at hun egentlig var 13 år. Hun fortalte at hun følte seg flau over å være eldre enn en vanlig 4. klassing.

Et eksempel på at ikke alle ville fortelle meg alt, viste seg da en av de nicaraguanske guttene jeg intervjuet sa at han ikke visste hva foreldrene jobbet med selv om han var 16 år og det ville være naturlig at han visste dette. Jeg har en sterk antagelse om at begge historiene baserer seg på å beholde æresfølelsen sin. Jenta var flau fordi hun egentlig var for gammel til å gå i 4. klasse og gutten var muligens flau over å fortelle hva foreldrene jobbet med og svarte derfor at han ikke visste hva de gjorde.

Det mest interessante tilfellet blant mine informanter var nicaraguanske Maria som jeg hadde fått opplyst var fra Nicaragua, men som selv sa at hun var fra Costa Rica. Ifølge en studie av Sandoval-García (2000) skjer det ofte at nicaraguanerne skjuler sin identitet for å unngå costaricanernes vitser om aksenten deres, klærne, hudfargen og andre etniske markører.

I tilfelle hvor jenta løy på alderen, fortalte hun senere på eget initiativ om hvor gammel hun var, noe som jeg tok som en tillitserklæring til meg. Gutten som sa han ikke visste hva foreldrene holdt på med hadde sin fulle rett til å la være å fortelle meg det han ikke ønsket og det var ikke avgjørende for meg å vite hva foreldrene arbeider med. Jeg anser derfor intervjuet som troverdig, selv om han sannsynlig holdt tilbake informasjon. Angående jenta som sa hun var fra Costa Rica og ikke Nicaragua var den mest ”spesielle” informanten min. Selv om hun løy om hvor hun kom fra, jeg visste at hun var fra Nicaragua fordi jeg hadde blitt informert om dette fra lærerne, anser jeg henne som troverdig og oppriktig. Hun fortalte meg om sitt liv og sitt syn på hverdagen. Det at hun gjemmer sin nicaraguanske identitet og bakgrunn, er en del av hennes hverdag, en slags overlevelsesmekanisme. Opplysningene hun kom med direkte og indirekte ga meg verdifulle data i forhold til problemstillingen min.

Inntrykket mitt var at de fleste var positive og godt motiverte informanter, og vi hadde en god flyt i samtalen tross mye støy rundt oss. Jeg hadde også noen mindre bra intervjuer preget av at noen av informantene var litt sjenerte og de kom først på gli litt ut i intervjuet.

Relasjonen mellom forsker og informant er avgjørende for grad av fortrolighet og troverdighet. Jeg vil her legge vekt på min status som nøytral i forhold til informantene fordi jeg hverken er costaricansk eller nicaraguansk. Derfor har det også vært lettere for informantene å uttale seg fritt om hva de egentlig synes uten at de måtte ta hensyn til min posisjon eller bakgrunn. I samtalene var det også naturlig å relatere spørsmålene med erfaringer fra mitt eget liv eller til min niese som er mer eller mindre jevn gammel med informantene mine. Dette bidro til en god kommunikasjon mellom oss.

Bekreftbarhet er knyttet til fortolkningen av resultatene og ”innebærer at både forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning” (Thagaard 1998:181). Jeg sikret meg en kritisk gjennomgang av analysen og tolkningene mine av intervjuresultatene, og jeg har hele veien kontrollert intervjuutskriftene mot datamatrixene mine. I tillegg har jeg funnet tidligere studier¹⁵ som kan bekrefte deler av resultatene mine.

¹⁵ Se Graham-Brown (1991), IOM (2001) og Carlos Sandoval-Garcia (2000).

3. BAKGRUNN

INNLEDNING

Costa Rica og Nicaragua er naboland i Mellom-Amerika. I sør grenser Costa Rica til Panama og i nord grenser Nicaragua til Honduras¹⁶.

Omveltningene i forbindelse med krig, politisk labilitet, jordskjelv foruten mangel på arbeid og mat har gjort at tusenvis av nicaraguanere har immigrert til Costa Rica gjennom flere tiår. Costa Rica deler ikke samme skjebne som Nicaragua og har derfor hatt en helt annen utvikling som har ført dem oppover på utviklingsstigen, blant annet innen utdanningssektoren. Nicaraguanerne har blitt mottatt med blandede følelser i Costa Rica. Immigrantene blir beskyldt for å ta jobbene fra costaricanerne og for å fylle opp og derfor også svekke tilbudet på sykehus og skoler.

Jeg vil i dette kapitlet gi et kort riss av migrasjonshistorien fra Nicaragua til Costa Rica som også sier noe om bakgrunnen for flukt fra Nicaragua. Jeg vil også si noe om skolen i Costa Rica og karakteristika ved nicaraguanske immigranter i Costa Rica. Dette kan være nyttig bakteppe for å forstå de nicaraguanske immigrantbarnas møte med den costaricanske skolen.

NICARAGUA

Nicaragua er Mellom-Amerikas største land med et areal på 129,494 km², noe som er litt mindre enn halve Norge. I Nicaragua er folketallet på rundt 5,3 million og den etniske sammensetningen består av 77% mestiser, 10% spanske, 9% fargede og 4% indianske (Ambassaden 2003). Befolkningsøkningen ligger på 2,09% (est. 2002) og det blir regnet at det er ca. 27 fødsler per 1000 innbyggere i Nicaragua. Gjennomsnittlig blir det født 3,09 barn per kvinne i Nicaragua og gjennomsnittlig levealder er på ca. 69 år (CIA 2003a).

Den nicaraguanske historien er som tidligere nevnt gjennomsyret av blant annet politisk labilitet som diktaturer, militærkupp, sterk USA-innblanding og naturkatastrofer. Dagens Nicaragua står fortsatt foran flere utfordringer, noe president Enrique Bolaños, som er fra det liberale partiet, mener han kan løse. Han vant presidentvalget i 2001 med 56% (NORAD 2002).

Etter mange år med ustabilitet begynte det å gå bedre for Nicaragua i 1990-årene og

¹⁶ Se kart.

selv om arbeidsledigheten fortsatt var stor, så det ut til at 1998 kunne bli et av de beste årene på lang tid. Da kom orkanen Mitch og ødela store deler av Mellom-Amerika og la den nicaraguanske økonomien i grus. Nicaragua var et av de landene som ble verst rammet av orkanen. 3000 mistet livet og hundretusener ble berørt av jordskjelvskadene. De store leirmassene hadde revet med seg store avlinger av kaffe og andre jordbruksprodukter som var deres livsgrunnlag. Slumområdene rundt Managua og de andre store byene i nærheten av området som var hardest rammet vokste kraftig. Grunnet knapphet på mange grunnmatvarer økte prisene på disse varene noe som igjen gjorde at mange ikke hadde råd til å kjøpe dem. Costa Rica, derimot, slapp de alvorlige konsekvensene som de andre landene fikk. Tusenvis av nicaraguanske familier så seg tvunget til å krysse grensen til Costa Rica etter naturkatastrofen for å lete etter arbeid og et bedre liv (Chacón 2000).

I dag er arbeidsløsheten på minst 60 % og en enda større del av befolkningen lever under fattigdomsgrensen (NORAD 2002). De sosiale ulikhetene og den omsegripende kriminaliteten øker. Den politiske uroen brer seg og til sammen er det ikke vanskelig å se at levekårene for folk flest i Nicaragua i 1990-årene har vært svært problematiske og fortsatt er det den dag i dag. Dette gjør at det er stadig flere som vil prøve lykken i Costa Rica.

COSTA RICA

Costa Rica er mindre enn halvparten av Nicaragua med sitt areal på 51 100 km², noe som tilsvarer ca begge trøndelagsfylkene i Norge. Det er per år 2001 beregnet et folketall på fire millioner mennesker i Costa Rica og befolkningsøkningen er på 1,61% (CIA 2003b). Det er gjennomsnittlig fire personer i hvert hjem. Ifølge tall fra 2000 ble det født 21,4 barn per 1000 innbyggere (Proyecto Estado de la Nación 2001).

Demokrati ble et politisk varemerke i Costa Rica etter at de første valgene kom etter det 19. århundres maktkamper mellom de forskjellige kaffebaronene. En kort borgerkrig i 1948 ga grobunn for et nytt demokrati. Dette resulterte blant annet i at kvinner og afrokaribere fikk stemmerett i 1949 (Biesanz m.fl. 1999). På samme tid avsatte de hele militæret og overførte militærbudsjettet til utdanningsbudsjettet (Molina & Palmer 1997). Hovedprinsippene for utdanningspolitikken ble også slått fast i grunnloven av 1949 (Biesanz m.fl. 1999).

Etnisitet og etniske grupper i Costa Rica

Det er i dag kun rundt en prosent av befolkningen som er regnet som indianere i Costa Rica. I tillegg til indianere finnes det andre etniske grupper som blant annet afrokaribere, kinesere,

jøder og nicaraguanere (Biesanz m.fl. 1999). Man finner ikke ett eneste annet land i Mellom-Amerika hvor man har et så stort antall som regner seg som hvite og ikke mestiser¹⁷ som i befolkningen i Costa Rica. Dette til tross for at nesten alle costaricanere, også kalt ticos¹⁸, like ofte har indiansk eller afrikansk avstamning som europeisk avstamning. En costaricaner med bevis på afrikansk eller indiansk avstamning, men som har såkalte latinske kulturtrekk blir vanligvis sett på som hvit. Selv om det i folketellingen i 1801 var færre enn en tiendedel som hadde full spansk avstamning var det innen 1850 "hvithet" som hadde blitt det nasjonale selvbilde. Det var eliten i landet som hadde utbredt dette selvbildet.

Flere costaricanere er klar over og overvurderer den fysiske og kulturelle forskjell mellom seg selv og de iøynefallende minoritetene som indianerne, vest-indere, nicaraguanere og kinesere (Ibid). Blant annet definerer de nicaraguanerne utfra hvordan de definerer seg selv, det vil si det motsatte av "hvit".

Tross i at mange costaricanere mener at Costa Rica hovedsakelig består av en hvit befolkning, erkjenner de at folk fra provinsen Guanacaste, som ligger nord i landet, har en tendens til å være *morenos*¹⁹. Flere mener også at menneskene fra denne regionen ofte ligner på nicaraguanerne og omvendt. Svarte eller mørkhudede mennesker i mange samfunn signaliserer, i følge mange, fattigdom, lathet, mangel på intelligens og raffinement (Purcell 1993). Denne måten å tenke på er en del av Costa Ricas hvite myte, hvor de "hvite" costaricanerne ser på seg selv som "overlegne" andre grupper.

Denne "overlegenheten" kan få følger for de andre etniske gruppene på forskjellige arenaer. Et eksempel er skolen. I Costa Rica finnes det tilfeller der nicaraguanske immigrantbarn har blitt nektet å begynne på skolen fordi de mangler nødvendige dokumenter slik at de kan innskrives i den costaricanske skolen (Chacón 2000). Dokumentene det er snakk om er fødselsattest og eksamenspapirer fra barnas skole i Nicaragua.

I følge Proyecto Estado de la Nación (2002:121) bodde det 226 374 nicaraguanere i Costa Rica i år 2000. Dette er fem ganger så mange i forhold til 16 år tidligere (Ibid). Undersøkelsene har blitt kritisert for å ikke gi det hele og fulle bilde av antall immigranter i Costa Rica. Blant annet fordi antall udokumenterte immigranter sannsynligvis er ufullstendig grunnet problemer med å "finne" dem, da de er i kontinuerlig arbeid på forskjellige steder i landet. Nyere beregninger indikerer at det finnes rundt 258 000 nicaraguanere i Costa Rica, noe som tilsvarer ca. 6,5% av den totale befolkningen i landet. En del av disse er barn, selv

¹⁷ Mestis betyr avkom av hvit og indianer.

¹⁸ Costaricanerne kaller seg selv *ticos* som kommer av det mye brukte diminutivet *-tico*. Eks. *chiquitico* (liten).

¹⁹ *Morenos* betyr mørkebrun, mørkhåret, mørkhudet, brunett eller brun.

om størstedelen av immigrantene er mellom 15 og 44 år (Ibid).

Et problem som har vist seg angående de ulovlige immigrantene og deres barn, er at en del av dem ikke tør å la barna bli innskrevet i den costaricanske skolen fordi de er redde for at deres immigrasjonsstatus skal avsløres, selv om dette i følge loven ikke skal skje (IOM 2001b:94). Konsekvensene er at barna ikke får skolegang og må hjelpe familien med inntektsbringende arbeid i stedet for. Ulovlig immigrasjon kan også føre til barns forsinkelse i innskrivningen i skolen. Det vil si at de får gå på skolen, men at det gjerne tar ett eller flere år før foreldrene tar det de mener er en risiko ved å sende barna til skolen. Selv om jeg ikke har materiale som sier at barna i min studie oppholder seg verken lovlig eller ulovlig, vil jeg anta at noen av dem oppholder seg i Costa Rica på ulovlig grunnlag. Mine informanter har likevel kommet seg til skolen, men om de har ventet med å begynne på skolen på grunn av deres immigrasjonsstatus eller ikke, har jeg ikke informasjon om. Det er heller ikke garantert at den costaricanske staten godkjenner immigrantbarnas utdannelsen i Costa Rica før de vet om foreldrene deres oppholder seg lovlig i landet (Consejería 1996:18).

Skole og utdanning

Økonomisk vekst på 19-tallet i tillegg til lettvinnt internasjonal kreditt gjorde det mulig å bruke penger på skoler. I tillegg begynte folk å se utdanning som et middel for å skaffe seg jobb, inntekt og status. Resultatet førte, takket være en babyboom i 1950-årene og en nedgang i barnedødelighet, til masseutdanning. Dermed økte middelklassen, men på 1970-tallet ble den costaricanske økonomien, som i mange andre latinamerikanske land rammet av oljekrisen. Skolen var en av de institusjonene som måtte lide i form av redusert økonomisk støtte. Også på 1980-tallet var det vanskelige økonomiske tider for landet som førte til en standardsenkning på den offentlige utdanningen, noe som igjen førte til en oppblomstring av private skoler (Biesanz m.fl. 1999).

I dagens Costa Rica har få skoler blitt reparert eller blitt vedlikeholdt de siste årene og få nye skoler har blitt bygd. Noen barn må ta med stol hjemmefra til skolen for å ha noe å sitte på. Læremateriale er det lite av også. Mer enn 98% av MEP sitt budsjett går til lønninger. Men i forhold til mange utviklingsland har Costa Rica klart å gjøre det mange utviklingsland ikke har klart, nemlig å få barna inn i skolen og til å få dem til å fullføre den. Over en fjerdedel av hele den costaricanske befolkningen er enten lærere eller elever/studenter (Biesanz m.fl. 1999).

Den obligatoriske skolen går over 9 år og begynner når barna er 6 år gamle. Skolen

består av 6-årig barneskole og 3-årig ungdomsskole. Alle som går på skolen i Costa Rica må bruke skoleuniform og i den offentlige barneskolen består denne av en mørkeblå bukse/skjørt og en hvit skjorte med korte ermer med skolens logo på. Tilhørende skal det også være hvite sokker og svarte sko. Mange familier har ikke råd til å skaffe en fullstendig skoleuniform til barna sine. Skoleuniformer, som er ment som en demokratisk måte for ikke å stikke seg ut, har ofte den motsatte effekten. I 1994 sa MEP til lærerne at de ikke lenger kunne insistere på at barna skulle bruke uniform, men det er fortsatt vanlig at man skal bruke uniform (Ibid).

Lærebøker er nødvendig og lærerne kan velge mellom flere alternativer gitt av MEP. Bare noen få foreldre har råd til å kjøpe dem, så lærerne kopierer de viktigste sidene. Mange lærere ber også foreldrene om registreringsavgift eller en frivillig donasjon til klasseromrekvisita. Ofte innkaller de til foreldremøte for å bli enig om et beløp. Mange organiserer lotteri. Få klasserom kan også bety at dagen blir delt inn i to fem timers skift eller til og med tre trettimers skift for å få med alle de lokale barna.

Selv om Costa Rica fortsatt har utdanning høyt oppe på prioritetslisten, indikerer en studie FN gjorde i 1994, som Biesanz m.fl. (1999) nevner, at Costa Rica investerer mindre penger på utdanning per capita enn det de fleste andre land i Latin-Amerika gjør. En mindre prosentandel elever går fra barneskolen til ungdoms- og videregående skolen enn det andre land med "middels utvikling" gjør, i tillegg til at lærere fra både grunnskole og videregående skole har større klasser. Utdanningsgjennomsnittet for en voksen costaricaner er kun på 5,7 år (Cuba har 8, Trinidad-Tobago 8,4; Columbia, 7,5; Panama 6,6) (Biesanz m.fl. 1999:199).

MIGRASJONSHISTORIE NICARAGUA - COSTA RICA

Costaricanske grenser har aldri vært stengt for innflytelse utenfra. Siden det 18. århundre har immigranter fra mange nasjoner kommet til Costa Rica og da spesielt fra Kina, Nicaragua, Vestindia, Tyskland og Italia. Nicaraguanernes tilstedeværelse i Costa Rica er altså et gammelt fenomen.

Costa Rica og Nicaragua har forskjellig historie selv om de kulturelt sett kanskje ikke står så langt fra hverandre. Hovedsakelig er strømmen av immigranter fra Nicaragua til Costa Rica forårsaket av mangel på arbeid i Nicaragua og mangel på arbeidskraft innen visse yrker i Costa Rica. Det finnes, ifølge *Consejería en Proyectos para Refugiados Latinoamericanos* (1996), tre store signifikante migrasjonsbevegelser de siste tjue årene fra Nicaragua. Fra sent på 1970-tallet til i dag har de fleste utenlandske beboerne i Costa Rica vært fra Nicaragua. I

1979 kom det mellom 50 000 og 70 000²⁰ nicaraguanere som flyktet fra Somozas terrorvelde. De fleste av disse returnerte etter sandinistseieren i 1979 (CODEHUCA 1998). Mange flere kom i løpet av 1980-tallet for å unngå landets kaos etter revolusjonen og ikke minst for å unngå fattigdom. De militærpolitiske konfliktene i 1980-årene og den økonomiske krisen som kom i kjølevannet av denne førte til den andre nye, store, viktige bølgen av migrasjon av nicaraguanere.

På midten av 1990-tallet var det omtrent bare nicaraguanere som høstet inn sukkerrør, plukket kaffe og appelsiner og som søkte jobber som hushjelper og bygningsarbeidere i Costa Rica. Med andre ord tok de og tar fortsatt de jobbene som costaricanerne ikke selv ønsker, det som ticosene ser på som ubehagelig arbeid. I 1991 var det registrert 38 213 flyktninger i Costa Rica, hvorav 31 071 av dem var fra Nicaragua. Som følge av UNO's triumf i Nicaragua i 1990 var det en del som returnerte mens en del ble værende igjen i Costa Rica og bosatte seg der. Den tredje migrasjonsbølgen, som ikke var følge av en sterkt opprivende sosial eller politisk situasjon skjedde i de siste årene sandinistene regjerte. Det handler om en gruppe mennesker som har kommet inn i Costa Rica uten dokumenter (CODEHUCA 1998).

En ny, og dermed en fjerde bølge kom som følge av orkanen Mitch i 1998. Disse kom både lovlig og ulovlig. Både i 1990, 1994 og i 1999 ble det gitt amnesti til immigrantene fra Nicaragua, mest med tanke på dem som oppholdt seg ulovlig i landet, slik at de kunne legalisere oppholdet sitt. 140 000 nicaraguanere fikk legalisert sin juridiske status i Costa Rica etter at de hadde søkt amnesti i 1999 (IOM 2001b).

NICARAGUANERNE I COSTA RICA

Det har vist seg at fattigdommen har slått hardere ned på nicaraguanerne enn på costaricanerne, spesielt gjelder dette på basisbehovene. Dagens immigranter slår seg oftere ned i de urbane delene av landet enn i de rurale. En studie som ble gjort av slumbefolkningen i seks kommuner i den sentrale regionen viser at 63% av dem er costaricanere og 36% er nicaraguanere (Proyecto Estado de la Nacion 2001). I noen slumområder som for eksempel La Carpio kan antall immigranter være opptil 70%. Mange deler bolig enten de er i slekt eller ikke, for å få en billigere husleie. Dermed kan de sende mer penger tilbake til Nicaragua. Mange av de som kommer har fortsatt deler av familien sin i Nicaragua (Morales & Castro 1999).

²⁰ Antallet er varierende alt etter hvilken bok eller artikkel en leser.

Mennene som kommer til Costa Rica fra Nicaragua jobber hovedsakelig innen jordbruk, manufakturindustri og konstruksjon. Kvinnene jobber i serviceyrker, både kommunalt og i det private, og i små- og storhandel (CODEHUCA 1998).

Den nicaraguanske befolkningen i Costa Rica skiller seg ut ved å bestå av hovedsakelig unge, kvinnelige arbeidere, i alle fall statistisk sett. Dette kan forklares ut fra at den nicaraguanske mannlige befolkningen i Costa Rica ofte jobber innen sesongarbeid i jordbruket og derfor ikke har blitt registrert i boligundersøkelsene. Proporsjonene mellom kvinner og menn kan derfor variere mye alt etter hvilken type immigrant en er; dvs om de er ”stabile” eller ”reisende” immigranter. Dette kommer an på regionen hvor de oppholder seg og arbeidsoppgaver de jobber med (Morales & Castro 1999). Arbeidsledighetsproblemet er størst blant de kvinnelige immigrantene (IOM 2002).

De nicaraguanske arbeiderne i Costa Rica representerer opptil 70% av arbeidstokken i det man kaller svart arbeid, hovedsakelig innen konstruksjon. Mange jobber for mindre enn minimumslønn. Den nicaraguanske immigrantbefolkningen arbeider innen områder hvor det er mangel på arbeidskraft. Grunnet endringene i arbeidsstrukturen i landet har de costaricanske arbeiderne funnet et alternativ i servicesektoren og i aktiviteter som krever høyere kvalifikasjoner (Morales & Castro 1999).

Aldersstrukturen hos de nicaraguanske immigrantene viser en viktig konsentrasjon av unge voksne og et lite antall barn og voksne. De som er yngre enn 20 år representerer 24,9 % av immigrasjonsgruppen fra Nicaragua. Gruppen mellom 20 og 49 år er på 58,6 %. I 1999 var gjennomsnittlig antall barn per nicaraguanske kvinne på 4,5, et antall som er 50 % mer enn Costa Ricas gjennomsnitt på tre (Ibid).

Ifølge boligundersøkelsen fra 2000 i Costa Rica hadde nicaraguanerne som var 15 år eller eldre gjennomsnittlig 5,4 år på skolen. Dette er to år mindre enn gjennomsnittet for den costaricanske befolkningen. 16,1% av immigrantene hadde ingen form for formell utdanning og 25% hadde ikke fullført barnetrinnet på skolen, 26,2 % hadde fullført barneskolen helt (IOM 2001b).

En av hovedattraksjonene for den nicaraguanske befolkningen er eksistensen av et utviklet sosialt velferdsapparat. Nicaraguanerne i Costa Rica har skapt et økt press på blant annet helsetjeneste og utdanning. Helsearbeidere og skoleansatte har erfart en viss misnøye med dette, noe som har skapt konkrete avvisninger eller vanskeligheter for nicaraguanerne. Fra myndighetenes side er det ingen tvil om at denne befolkningsdelen har rett på disse tjenestene, men immigrantene frykter for sin irregulære situasjon. De illegale immigranter ønsker derfor ikke å oppgi identifikasjonen sin til myndighetene, noe de må for å bruke disse

tjenestene. Et resultat av dette viser seg å gå utover barna deres, siden de blant annet ikke vil bruke sykehus og det gjør det vanskelig å få begynt på skolen (Chacón 2000).

OPPSUMMERING

Politisk labilitet og naturkatastrofer har gjennom flere tiår ført nicaraguanerne til Costa Rica på leting etter et arbeid og et ”bedre” liv. I kontrast til Nicaragua kan Costa Rica beskrives som et land med politisk stabilitet og en viss økonomisk framgang. Nicaraguanerne har kommet til Costa Rica i varierende antall og til forskjellige steder hvor arbeidskraft har vært etterspurt. I dag kommer de hovedsakelig til metropolitområdet rundt hovedstaden. Statistisk sett er det flest kvinner og med dem barn. Disse har rett på utdanning som et hvilket som helst annet barn, men ofte mangler de økonomiske ressurser til blant annet skoleuniformer og lignende som gjør at de skiller seg ut. De fleste nicaraguanske immigrantbarna har en ustabil bakgrunn eller har foreldre som er preget av dette. Dette er noe av det som følger med dem til Costa Rica og deres møte med skolen der.

4. BARNEPORTRETTER

INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg presentere fem barneportretter. Jeg har funnet frem til noen informanter som er typiske for både mine nicaraguanske og costaricanske informanter. Maria, Rosita og Johnny er "helt vanlige" nicaraguanske immigrantbarn i Costa Rica som jeg intervjuet under mitt feltarbeid. Jeanette og Marco er barn, som i likhet med mine nicaraguanske informanter, bor i marginale områder i metropolittområder i Costa Rica. Hensikten med å presentere barneportrettene er å gi en mer helhetlig fremstilling av barnas situasjon. Disse barna presenterer typiske tendenser i materiale mitt. De er valgt ut fra at de skal formidle utvalget av informanter som en helhet. Kriteriene som ble lagt for grunn var; etnisitet, kjønn og boligområde. Disse kriteriene ble fremstilt for å kunne beskrive og sammenligne barnas oppfatninger av skole- og hverdagslivet. Jeg har med andre ord plukket ut både nicaraguanske og costaricanske jenter og gutter fra både El Invu og La Carpio. Disse barna var ikke av de mest sjenerte informantene mine og de kom derfor med relativt utfyllende beskrivelser på hvordan deres hverdag og liv er.

TO JENTER FRA NICARAGUA

Maria

Maria er en nicaraguansk jente på 10 år som bor i et av slumområdene i nærheten av Alajuela en av Costa Ricas største byer. Maria har fire søsken, et tvillingpar på sju år, en jente og en gutt, og to brødre som er 13 og 15 år gamle. Alle sammen går på skolen. Maria har en mor som er psykisk syk og som har vært innlagt på psykiatrisk sykehus da Maria var liten. Hun er nå hjemmeværende. Faren jobber som sikkerhetsvakt på en fabrikk. Maria sier selv at hun er født og oppvokst i Costa Rica, men hun kan ikke svare presist på hvor eller når hun er født.

Etter intervjuet kommenterte jeg overfor læreren hennes at hun hadde sagt at hun ikke var fra Nicaragua. Læreren hennes sa at hun er fra Nicaragua, men at hun løy for at de andre barna ikke skulle erte henne for det. Læreren sa også at en kunne se det på henne at hun er fra Nicaragua fordi hun går med skitne klær. Maria har skiftet til en costaricansk identitet. I følge læreren er dette en vanlig mekanisme blant en del av de nicaraguanske immigrantbarna.

Maria går i fjerde klasse. Hun er en liten jente med skitten skoleuniform på. Skoene og skoleuniformen hennes er utslitt og håret kunne trenge en vask, men hun smiler bredt fordi hun ble plukket ut først til intervju fordi det var mange som ville bli intervjuet.

Maria har bodd i provinsen Alajuela i mer enn ett år, før det bodde hun på en gård i Buenos Aires og i Liberia som begge ligger nord i Costa Rica. Hun sier at hun har bodd i utlandet en gang og det var i Guanacaste, men bare noen dager. Guanacaste er en provins i Costa Rica som ligger på grensen til Nicaragua, men det er ikke en del av Nicaragua. Provinsen er dog kjent for å ligne, naturmessig og kulturmessig, på deler av Nicaragua. Maria bor sammen med sine søsken, mor, far og bestemor. I nærheten bor også tanten og søskenbarna hennes. Maria er ikke sikker på hvor foreldrene kommer fra, men etter en liten tenkepause sa hun at foreldrene var født i Liberia. Litt senere i intervjuet sa hun at "Pappaen min, bestefar og bestemor på pappas side er fra Nicaragua."

Maria vet ikke når hun har bursdag og derfor får de aldri feiret bursdagen hennes på skolen, slik som de gjør med de andre barna i klassen. Er det en som har bursdag, eller har hatt bursdag i løpet av helgen eller ferien, synger de andre elevene i klassen og læreren fødselsdagssangen for eleven og klapper. Noen har bursdagsselskap også. Ingen har sunget for Maria, og hun sier at de aldri har feiret bursdagen hennes hjemme heller.

Maria følger småsøsknene sine til skolen når de har timer, hjem igjen tar tvillingene skolebussen. Det er andre gang hun går i fjerde klasse fordi hun ikke fikk nok poeng til å gå videre til femte klasse²¹. På skolen har de matematikk, naturfag, samfunnsfag, spansk, engelsk, musikk og religion. Hun synes samfunnsfag og naturfag er de vanskeligste fagene, men matematikk er gøy. Noen ganger erter klassekameratene henne og lager rim av etternavnet hennes, men det gjør de med de andre i klassen også så hun sier at hun ikke blir lei seg. Lærerne er snille med henne og erter henne ikke. Maria går til skolen hver dag fordi faren hennes ikke har råd til å gi henne penger til å ta skolebussen, hun sier at hun må gå i nesten en time. Når hun ikke går med søsknene sine til skolen, går hun alene. Hun hadde en venninne som bodde rett ved huset hennes, men hun flyttet så nå bor det ingen der hun kan leke med, bortsett fra søsknene sine. Før venninnen flyttet pleide de å leke gjemsel, frys og andre leker i gata der de bor eller så gjorde de leksene sammen. På skolen har hun ikke venner, men hun sier at hun pleier å leke og går rundt med klassevenninnene sine i friminuttene.

Costaricanerne oppfører seg annerledes fordi de ikke sier "pue"²² som nicaraguanerne gjør, mener Maria. Hun sier også at det er noen nicaraguanere som ligner på costaricanerne fordi de snakker lik spansk som de gjør.

²¹ Elever som stryker i et av de fire basisfagene må ta eksamen en gang til eller repetere hele året (Biesanz m.fl. 1999:204).

²² *Pue* kommer av det spanske ordet *pues*, som blant annet kan bety altså, vel. *Pue* er et fyllord som ofte blir brukt og er distinktivt for nicaraguanere.

Fordi moren er syk må hun hjelpe til mye hjemme og det blir derfor ikke mye tid til lek og moro. Hun gjør alt i huset; vaske opp, vaske klær og gulv, passe søsken, lage mat, koste og stryke tøy. Faren hennes hjelper henne med leksene bare av og til hvis han har tid. Noen ganger hjelper tanten henne med leksene. Moren kan ikke fordi hun ikke kan lese og skrive. Hun har lyst til å ta et kurs for voksne som går på kvelden, men faren gir henne ikke lov til å gå for da står ikke maten på bordet når han er ferdig på jobb. Faren er strengest av foreldrene, synes Maria. Hvis hun ikke går på skolen en dag eller hvis hun ikke har gjort husarbeidet så slår han henne med ledningen til vaskemaskinen eller med belte, da gråter hun. Det viktigste hun har lært av foreldrene sine er å arbeide og at man ikke skal slåss. Hun har også lært at jenter må passe seg så de ikke blir gravide og gutter må passe på å ha en jobb før de kan få ha kjæreste.

Maria sier at hun av og til føler seg trist fordi da hun var liten ble moren gal. Hun sa det ikke høyt, men snurret fingeren rundt øret for å signalisere gal. ”De bant henne og tok henne med seg til et psykiatrisk sykehus og der var hun i tre år.” Nå føler hun seg syk igjen og har lyst tilbake til sykehuset, men hvis hun drar dit, må Maria slutte på skolen for å ta seg av hjemmet. ”Pappa spiser ikke alene,” sier Maria. Hun ønsker å bli turist når hun blir stor og hun mener at hun må studere mye, gå på videregående skole og være flink for å bli turist.

Rosita

Rosita er 13 år gammel og kommer fra byen Grenada i Nicaragua. Hun kom til Costa Rica da hun var tre år gammel. Nå bor hun i La Carpio som er et slumområde utenfor hovedstaden San José. Her har hun bodd i de siste fire årene. Før bodde hun i et jordbruksdistrikt nord i Costa Rica.

Rosita bor i storfamilie sammen med mor, bestemor, bestefar, tanter og onkler. Hun har ni tanter og onkler og mange søskenbarn. Rosita er eldst av alle søskenbarna. Moren jobber som hushjelp og faren vet hun ikke noe særlig mye om. Hun kom til Costa Rica fordi moren hennes trengte arbeid og i Nicaragua var det ikke arbeid å finne som kunne betale godt nok til å forsørge familien. ”I landet vårt står det dårlig til økonomisk sett,” forklarte Rosita. Rosita er en jente som er glad i skolen og trives godt også med leksene, selv om hun ikke får særlig støtte fra moren i forbindelse med utdannelsen. Men Rosita er heldig og har flere tanter, onkler og en bestefar som støtter henne og gir henne troen på at hun skal klare å utdanne seg til noe.

Rosita tok seg tid til å bli intervjuet før skoledagen hennes begynte klokken tre. Hun

går i femte klasse og bor så nær skolen at hun kan gå dit. På skolen har de fem fag; spansk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og jordbruk. Hun liker matematikk best og samfunnsfag dårligst. Skolen hennes har ikke engelsk undervisning fordi de har ikke råd til det. Mange av elevene ønsker at de kunne lære engelsk på skolen og Rosita er en av dem. Hun sier hun liker kjempegodt å gå på skolen og hun er venner med de fleste i klassen sin. Noen av dem er veldig gode venner, men det er også noen som er litt irriterende. Av de som går i klassen hennes er det bare costaricanske Miguel som bor i nærheten av henne.

Hvis hun kunne velge å gå på skole med bare nicaraguanere eller bare costaricanere, ville hun helst gå der det er begge deler, men aller helst vil hun gå på en skole der de lærer engelsk. Hun synes ikke det er noen stor forskjell mellom costaricanere og nicaraguanere. Hun sier: ”Vi er alle like, alle er vi sønner og døtre av Gud. Vi er alle like, vi er ikke forskjellige.”

Det er en tica jente som erter henne på skolen, de går til og med i samme klasse. Hun sier stygge ting til henne som *mico*²³ og *nicarregalada*²⁴ selv om faren til jenta er nicaraguansk. Av og til klarer Rosita nesten ikke holde tilbake og har lyst til å si eller gjøre noe, men likevel klarer hun å holde det inne. Resten av klassekameratene er greie og de erter hverandre som venner gjør, på en morsom og snill måte. Lærerne de har på skolen er veldig snille og de har aldri sagt noe stygt til verken henne eller andre i klassen.

Hovedsakelig lærer de kun ting fra Costa Rica, men siden Costa Rica grenser til Nicaragua, lærer de også litt om Nicaragua som for eksempel grenseelven *Río San Juan* og historie som involverer begge landene.

På fritiden går hun på rollerblades, sykler, leker gjemsel eller politi og røver sammen med bestevennen Miguel.

Rosita forteller at hun er stolt over å være fra Nicaragua og vil alltid være det. Forskjellen mellom de to landene er store, fattigdommen i Nicaragua er større enn i Costa Rica, og Rosita forteller at det er bander som løper rundt og tenner på husene til folk. ”Her i Costa Rica kan man stemme og den som hjelper en mest her i landet er presidenten og han har mest klær også. Det er bedre her på grunn av måten de organiserer ting på.”

Hjemme gjør hun mange ting. Hun vasker opp, vasker gulv og klær, gir mat til hønene og så stryker hun klærne til tantene og onklene sine. Om søndagene hjelper hun til med å bade og kle på sine yngre søskenbarn. Hjemme snakker hun også med moren sin. Rosita sier at

²³ *Mico* kan bety apekatt eller et vulgært ord som referer til kvinnens vagina.

²⁴ *Nicarregalada* betyr at nicaraguanere er lettsindige og tilbyr seg lett.

moren pleier å si at hun må oppføre seg pent og at det ikke er fint å lyve. Det er en ting hun ikke liker at moren snakker om og det er når hun snakker om det som har skjedd tidligere i livet hennes. Det har skjedd ting som gjør Rosita trist når moren snakker om det fordi det er vonde og vanskelige ting. Noen ganger krangler hun med moren sin fordi moren feiltolker henne som Rosita sier. ”Hun ser ikke at jeg gjør lekser hjemme, men jeg gjør dem faktisk på skolen. Hun tror jeg skrøner, derfor sier jeg til henne at hun må stole på at jeg gjør leksene mine. Jeg gjør det alltid bra på eksamen!”

Moren savner Nicaragua mye, men hun liker Costa Rica godt også. Med pengene hun tjener i Costa Rica holder hun på å bygge et hus i hjembyen sin i Nicaragua. Rosita har vært der og sett på huset og besøkt bestemoren sin. Hovedsakelig bor bestemoren i Nicaragua, men hun er ofte på besøk i Costa Rica. Hjemme hos Rosita pleier de å lage typisk nicaraguansk mat som for eksempel *nacatamales*²⁵. Rosita forklarer at det ligner på tamales som de lager i Costa Rica. *Moras y cristianos*²⁶ og *vaho*²⁷ er andre matretter som er vanlig kost for familien til Rosita. Som de gjør i Nicaragua feirer også familien til Rosita “*La Purísima*” og julen feirer de med å lage fest. Rosita sier at i Costa Rica lager de ikke fest slik som i Nicaragua.

Hun sier at forskjellen mellom ticos og nicas²⁸ er språket, de snakker litt forskjellig og i tillegg vet costaricanerne mer. Nicaraguanerne er mer kranglete og voldelige, costaricanerne slåss nesten aldri, mener Rosita. I Nicaragua krangler og slåss folk om mange ting. For eksempel hvis en liten jente stjeler en tomat og de slåss på grunn av det. ”Jeg synes at det ikke er noe å slåss for. En tomat kan en jo gi bort!”

Drømmen hennes er å lære seg et arbeid. ”Jeg vil ikke bli som mamma! Jeg vil ikke jobbe som hushjelp eller vaskehjelp.” Hun sier at hun kanskje vil bli advokat eller sekretær, men etter en liten tenkepause sier hun at det er nok aller best hvis hun blir advokat. Hennes idol er Gud og når hun er trist leser hun i Bibelen fordi moren hennes er for opptatt til å legge merke til det om hun er trist eller ikke.

”Av og til får moren min det inn i hodet at hun vil ta meg ut av skolen. Mamma vil det, men tantene og onklene mine sier nei til det fordi de ikke vil at jeg skal bli hushjelp, de vil ganske enkelt at jeg skal bli noe. Bestefar sier det samme, men mamma sier at hun vil ta meg ut av skolen.” Moren mener at Rosita bare lærer å henge sammen med de dårlige

²⁵ *Nacatamales* er maisdeig med kjøtt, ris og grønnsaker innpakket og kokt i bananblader.

²⁶ *Cristianos y moras* er en matrett av ris og bønner med masse krydder.

²⁷ *Vaho* er en miks av kjøtt, grønne- og modne kokebananer og *yucca*.

²⁸ *Nica* (s) er forkortning for *nicaragüense* (nicaraguaner). *Nica* brukes ofte når costaricanere snakker nedlatende om nicaraguanerne, men det er også vanlig at nicaraguanerne bruker det om seg selv.

skolekameratene som henger bak skolen og slåss. Rosita hvisket fordi i det hun skal si noe, gikk det to vaskehjelpere fra skolen forbi da hun skulle fortelle meg drømmen hennes. For at drømmen hennes om å bli advokat skal gå i oppfyllelse, ” (...) må jeg studere mye og forsette å tenke at jeg vil bli noe og ikke bare bli en simpel hushjelp.”

EN NICARAGUANSK GUTT

Johnny

Johnny er 12 år og går i fjerde klasse ved skolen El Invu i Alajuela. Han er født ved grensen til Costa Rica, i nærheten av byen Rivas i Nicaragua. Nå bor han ikke så langt fra skolen slik at han kan gå dit. Han har bodd i Costa Rica i to år og i løpet av den tiden har han bodd på det samme stedet i El Invu. Johnny har fire søsken fra 9-12 år som også går på skolen El Invu. De bor alle sammen med moren. De kom til Costa Rica fordi faren til Johnny allerede var der, men nå bor de ikke sammen med han fordi foreldrene er skilt. Moren jobber som hushjelp hos forskjellige mennesker og faren jobber som billakkerer og sveiser.

På skolen liker han best matematikk og naturfag for det har han minst problemer med, og det han liker minst er samfunnsfag. Det han virkelig liker er informatikk og datamaskiner. Han skulle ønske de hadde mer informatikk. På skolen er det bare noen klassetrinn og klasser som har informatikk. Det er ikke nok datamaskiner til at alle på alle klassetrinn kan benytte seg av dem.

Johnny sier at han ikke har noen venner på skolen, men han har noen hjemme ved huset der han bor. I friminuttene gjør han ingenting. Han leker ikke og han pleier ikke å snakke sammen med de andre. Hvis han kunne velge å gå på en skole der det bare er costaricanske eller bare nicaraguanske elver, mente han at det blir akkurat det samme. “Det er det samme fordi vi er alle mennesker.”

Han gir uttrykk for at det er noen som snakker nedsettende om han, men han vet ikke hva det er de sier. Han pleier aldri å gi kallenavn til noen av de andre. Av og til hender det at noen kommenterer at han er fra Nicaragua. De pleier noen ganger å si for eksempel at nicaraguanerne er lettsindige og at de ”lette på tråden” eller ”billige”. Vanligvis sier de slemme ting.

På fritiden pleier Johnny å spille fotball sammen med venner eller sykle på sykkel sin. Han sier at det å ha venner betyr å være sammen og dele opplevelser. De fleste vennene hans er fra Costa Rica og de pleier aldri å plage Johnny fordi han er fra Nicaragua. Han har aldri ønsket at han ikke var fra Nicaragua. “En bør aldri vike fra sitt eget land.”

Johnny synes det ikke er så stor forskjell mellom å bo i Nicaragua og Costa Rica. Bare det at på skolen i Nicaragua hadde de kun spansk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, mens i Costa Rica har de alt det pluss blant annet informatikk, musikk og mye mer, og det synes han er bra.

Etter skolen hjelper Johnny faren med å lakkere biler. De lakkerer med fargepistoler og det er noe av beste Johnny vet om. Han kunne godt tenke seg å bare lakkere biler og ikke gå på skolen, men det gjør han ikke.

Hjemme i huset hjelper han til med det meste. Han himlet med øynene bare med tanken på alt det han gjør hjemme. En av oppgavene hjemme er å passe de yngre søsknene. Hjemme sammen med moren pleier de å snakke om alt mulig, men leksene er det vennene som hjelper han med.

Vanligvis pleier han ikke å krangle med foreldrene sine, men han synes at faren er den strengeste av de to og når faren er sinna roper han. Av faren sin har han lært å lakkere biler og at en ikke skal slenge rundt og drive dank. Faren synes det er viktig at han ikke er sammen med dårlige venner fordi det finnes venner som kanskje røyker²⁹ og de sier han er en homse (pingle) fordi han ikke røyker. “Han sier at jeg ikke må gå sammen med disse folkene og at hvis jeg ser noen som røyker så må ikke jeg gjøre det samme som dem. For det er ikke bra.”

Ifølge Johnny sier foreldrene at: “(...) et barns arbeid er først og fremst å gå på skolen, vel det er obligatorisk å gå på skolen.”

Johnny forteller at typisk nicaraguansk mat er for eksempel tamales som er laget av maismasse med blant annet kjøtt inni og det smaker godt. Typisk nicaraguansk musikk heter *folklor* som er en slags folkemusikk, men han liker ikke høre på det. Han foretrekker moderne musikk. Den dagen han husker at de feiret spesielt i Nicaragua er nasjonaldagen den 14. september. Da pleide de å gå i tog fra skolen til et annet sted og tilbake igjen. I toget hadde de trommer og andre musikkinstrument som spilte marsjer.

Johnny mener costaricanerne oppfører seg annerledes enn nicaraguanerne i måten de snakker på, for eksempel bruker de *maje*³⁰ som de ikke bruker i Nicaragua.

“Jeg har alltid drømt om bli ... å bli god i informatikk.” Det er det som er Johnnys fremtidsdrøm. Johnny mener han må studere mye og gå på universitetet for å bli god i informatikk.

²⁹ Her menes det røyking av marihuana.

³⁰ *Maje* er slang for kompis.

Oppsummering av de nicaraguanske barna

De tre barna har kommet til Costa Rica i forskjellige epoker av sitt liv. Maria nekter for å være nicaraguaner, Rosita kom da hun var tre år og Johnny kom da han var 10 år gammel. Sånn sett har de alle forskjellige opplevelser av Costa Rica og costaricanerne.

Det som viser seg å være typisk for dem er at de må hjelpe ganske mye til hjemme. Det er hovedsakelig vanlige husholdsarbeid som gjøres i tillegg til å passe yngre søsken eller søskenbarn. Fôring av høner er også en del av det daglige arbeidet hjemme hos Rosita.

Angående skolen og lekser får Maria til en viss grad støtte hjemmefra, men bare hvis det ikke går utover husarbeidet. Det kan virke som om Maria er mer en støtte for moren enn omvendt på grunn av sykdommen hennes. Foreldrene til Johnny setter skolen først og mener at det er et barns viktigste arbeid å gå på skolen selv om Johnny selv foretrekker å lakkere biler sammen med faren. Rosita får derimot liten støtte fra sin mor angående skolegangen fordi moren mener at skolen er et dårlig sted å være for Rosita, men av resten av familien får hun støtte. De mener det er viktig med utdanning.

Rosita er den som virker som om hun har flest venner i forbindelse med skolen. Miguel er en av dem og han bor i nærheten av Rosita. De pleier de å leke sammen når de har fri. Johnny sa at på skolen har han ingen venner, men han har noen venner der han bor. De hjelper han med leksene. Han verken snakker eller leker med noen på skolen. Maria sier også at hun ikke har noen venner på skolen, men vanligvis leker og snakker hun med klassekameratene sine.

EN COSTARICANSK JENTE

Jeanette

Jeanette er 10 år gammel og har en lillebror som er åtte år og som går på samme skole. De bor sammen med mor, bestemor og bestefar i El Invi i nærheten av byen Alajuela. I nærheten bor også en tante og noen søskenbarn. Der har hun bodd hele sitt liv. Moren jobber på en systue som lager babytjanser. Faren har hun lite kontakt med fordi foreldrene skilte seg da hun var tre år gammel. Faren drakk mye og sa mange stygge ting til moren. Hadde han sluttet med det skulle hun ønske at moren og faren var sammen igjen.

Jeanette går fjerde klasse om igjen fordi hun manglet ett poeng i matematikk for å kunne gå videre til femte klasse. Læreren hun hadde året før likte henne ikke og derfor bestemte moren at det var best at hun gikk året om igjen slik at hun kunne forbedre karakterene i alle fag i stedet for å ta eksamenen om igjen og fortsette med samme lærer.

Av og til går Jeanette til skolen, andre ganger tar hun bussen eller så sitter hun på med moren til en klassevenninne. Skoletimen begynner klokken 0700 om morgenen og slutter klokken 1220 hvis de har timer om formiddagen. Når de har timer om ettermiddagen, går disse fra 1220 til 1730. En dag går de om formiddagen og neste dag om ettermiddagen. På skolen har de spansk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk, informatikk, musikk og religion. Gym hadde de ikke dette halvåret. De pleier å skifte slik at de har gym halve året og det andre halve året har de informatikk. Favorittfaget hennes er matematikk og samfunnsfag, og det hun liker minst er naturfag. Hun skulle ønske skolen hadde fag som for eksempel formingsfag slik at hun kunne lære å lage ting med hendene.

Mange i klassen hennes er vennene hennes, men flest jenter og bare noen av guttene. I friminuttene hopper de tau eller hvis læreren låner dem en ball, går de bak skolen og spiller fotball på en liten gressflekk. Hun fortalte at de nicaraguanske barna var litt kjedelige for de ville ikke leke i friminuttene selv om de andre barna gjerne ville ha dem med og spurte om de hadde lyst. Dette synes Jeanette var litt rart. Til og med når de har gym vil ikke de nicaraguanske guttene være med å løpe sammen med de andre. De liker det ikke, sa Jeanette. Hun sa at hun ikke visste hvorfor, men at i alle fall Berta fra Nicaragua aldri pleier å være på skolen hvis de må vise frem noe eller hvis de har lekser som de må lese høyt til resten av klassen.

I friminuttene snakker de også om fagene de har, hvordan timen var, hvem som har bursdag og om bursdagspresanger og hvem som gir hva. De har noe de kaller "hemmelige venner", det betyr at en gir en gave uten at de vet hvem det er fra og så skal de gjette hvem det er fra.

Flere av de som er i klassen til Jeanette kommer fra Nicaragua og hun nevner to av dem som hun regner for å være venninnene hennes. Hun synes at nicaraguanerne snakker litt annerledes, men ellers er det ingen forskjell mellom costaricanere og nicaraguanere. En gang skulle de lage grupper i klassen med fem i hver gruppe i en av timene. De costaricanske venninnene hennes ville ikke ha den nicaraguanske jenta med i gruppen sin så Jeanette lagde en egen gruppe sammen med henne istedenfor slik at hun ikke skulle være alene. Hun sa også at klassevenninnene hennes ikke pleide å gå sammen med de to nicaraguanske jentene i klassen, men hun kunne ikke forklare hvorfor de ikke gjorde det.

Jeanette fortalte om en gang da noen hadde stjålet alle bøkene til en av hennes nicaraguanske klassevenninner. Hun bor i slummen og der hadde de tatt mange bøker, så resten av klassen sparte penger for å hjelpe henne å kjøpe nye bøker.

På skolen lærer de mest om ting fra Costa Rica, som for eksempel nasjonalhelten Juan

Santamaría³¹ og om flora og fauna i landet. Om Nicaragua lærer de bare litt, som for eksempel slaget på Santa Rosa og hvordan *filibusteros*³² måtte marsjere helt til Nicaragua. Jeanette sa at lærerne hadde lært dem at en må ikke mislike mennesker bare fordi de er fra et annet sted. De er likevel mennesker. ”Nicaraguanerne er gode mennesker og vi må ikke gjøre dem eller ønske dem noe vondt.” Hun mente at det var ikke noen av lærerne som noen gang hadde sagt noe stygt om nicaraguanerne.

På fritiden gjør hun lekser sammen med klassekamerater etter skoletid eller før skolen begynner. Venner er viktig for henne fordi det er spesielle mennesker som en kan stole på. Hun kunne godt tenke seg å få flere venner. De skulle gjerne være slik at de ikke sladrer og forteller ting som er hemmelig til andre.

Bestemoren til Jeanette er syk i det ene benet så hun hjelper henne om morgenen med å vaske og lage litt mat før hun går på skolen. Moren jobber mye så hun har ikke tid til å hjelpe med leksene, men hun pleier å si til Jeanette at hun er så intelligent at hun klarer å gjøre leksene uten hjelp. Hvis hun virkelig trenger hjelp, så får hun det fra søskenbarna eller tanten.

Hjemme hjelper Jeanette med det meste. Hun vasker opp, ordner rommet sitt og rer opp sengene, koster og vasker. Når de har tid, setter hun seg ned og snakker med moren sin. De pleier å snakke om alt mulig for eksempel at det ikke går så bra med broren på skolen. Andre ganger bare tøyser og ler de. Jeanette sier at moren ikke er spesielt streng, men hun sier at det er best at hun gjør leksene bra slik at hun kan få gode karakterer. Av moren sin har hun lært at hun må være disiplinert, gå på skolen og hjelpsom overfor eldre mennesker.

“Jeg er glad og fornøyd fordi jeg har venner jeg kan leke med i friminuttene og sånt,” sa Jeanette om livet sitt generelt. Det eneste hun kunne tenke seg å endre på var håret sitt, hun skulle ønske at det grodde fortere, og at hun kunne være snillere med klassekameratene sine. Ikke det at hun var så ille, men hun skulle ønske at hun kunne være enda snillere enn det hun var.

Når hun blir stor vil hun bli førskolelærer og lære barn å lese. “Utdanning er veldig viktig og mamma er en veldig spesiell person for meg, hun hjelper meg fremover med utdanning min slik at drømmen min kan oppfylles.”

³¹ Nasjonalhelt fra slutten av 1800-tallet.

³² *Filibusteros* var en type soldater i slutten av 1800-tallet. Juan Santamaría var en *filibustero*.

EN COSTARICANSK GUTT

Marco

Marco er 12 år og går i sjette klasse på skolen La Carpio i San José hvor han er født. Han har tre yngre søsken. Han bor sammen med moren sin, de tre yngre søsknene og en liten hund. Marco bor så nær skolen at han går dit. Moren er hjemmeværende, og faren bor ikke sammen med resten av familien. Marco ville ikke snakke noe videre om faren sin.

Marco går på skolen hver dag fra kl 1500 til nesten kl 1800 om ettermiddagen. På skolen har han informatikk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og spansk. Han liker samfunnsfag best og spansk minst, og han skulle ønske de hadde engelsk på skolen, men det har de ikke. På ungdomsskolen vil han få engelskundervisning, men ikke før den tid.

Marco er venner med nesten alle klassekameratene, og han har også mange venner i nærheten av der han bor. I friminuttene pleier de å snakke sammen. Etter litt nøling fortalte han at joda det var nok jenter de snakket om. Han flirte litt og la til at de lekte også. De snakker ikke bare om jenter.

Han liker skolen sin veldig godt og kunne ikke tenke seg å gå på en annen. Generelt liker han godt å gå på skolen. Da han tenkte seg om sa han at han likte denne skolen best på grunn av vennene han hadde der. Han har også venner som opprinnelig er fra Nicaragua. Marco synes ikke det er noen forskjell på vennene hans fra Costa Rica og vennene hans fra Nicaragua, selv om de snakker litt annerledes. “De snakker *pues* og sånn.”

På skolen lærer de hovedsakelig ting om Costa Rica som for eksempel om slagene som har vært der og Kristoffer Columbus og *conquistadorene*³³. Han mente at de ikke hadde lært noe om Nicaragua. I følge Marco sier lærerne at nicaraguanerne er bra mennesker de også, og at en må respektere dem fordi alle mennesker er like.

På fritiden liker Marco å gå på rollerblades eller spille Nintendo sammen med vennene sine. Han sier at vennene hans er verdifulle for han og han kunne godt tenke seg å treffe nye venner hvis de er gode mennesker. På søndager drar han av og til på tur med faren eller så drar han på besøk til bestemoren. Etter skolen gjør han leksene og når han har eksamen, må han pugge masse slik at det går bra. Moren pleier av og til å hjelpe til med leksene og hvis ikke hun kan, så hjelper vennene ham og omvendt.

Hjemme trenger han ikke gjøre annet enn leksene og studere til eksamen. Når han snakker med foreldrene, snakker de om alt mulig, om skolen, jenter og lignende. Bare av og til krangler de litt fordi Marco liker bedre å spille Nintendo enn å gjøre leksene og da sier

³³ *Conquistador* betyr erobrer, referer til spanjolene som kom til Latin-Amerika på 14-1500-tallet.

moren at han må studere til eksamen. Foreldrene vil at han skal gå på skolen og studere slik at han kan bli noe her i livet.

Hjemme hos Marco pleier de å spise *gallo pinto*³⁴ og ris med kylling. Det er typisk costaricansk mat. Han vet ikke helt hva typisk costaricansk musikk er, men han liker best rock og da spesielt gruppene *Twin Bisquit* og *Corn*.

Slaget på Santa Rosa og slaget på Rivas er to dager som de feirer i Costa Rica, i tillegg er det en god del andre dager som de feirer sier Marco. Juan Santamaría er en nasjonalhelt som han kom på er kjent i Costa Rica. Han kjenner ikke til noen nasjonalhelter fra Nicaragua.

Costaricanerne oppfører seg annerledes enn nicaraguanerne mener Marco, "(...) noen costaricanere slåss nesten ikke, men det gjør noen nicaraguanere".

Marco sier at han føler seg nesten lykkelig vanligvis. Bare noen ganger føler han seg trist. Han er i grunnen ganske fornøyd med livet og kan ikke komme på noe han ønsker å endre på. Drømmen hans for fremtiden er å bli lege, men han er ikke sikker på hvorfor. Han er i alle fall ikke redd for blod. Han vet han må studere mye for å kunne bli lege, men det gjør ikke noe fordi han liker å studere og å gå på skolen.

Oppsummering av de costaricanske barna

Både Jeanette og Marco har bodd på samme sted siden de ble født. Faren til Jeanette bor ikke lenger sammen med resten av familien. Det gjør ikke faren Marco heller.

Hjemme må ikke Marco gjøre annet arbeid enn leksene sine, mens Jeanette må gjøre litt av det meste og i tillegg hjelper hun bestemoren sin som er dårlig i et ben. Begge synes å ha flere venner som de pleier å være sammen med. Marco er ofte sammen med vennene sine på fritiden, da spiller de Nintendo sammen. Jeanette er av og til igjen på skolen for å gjøre lekser sammen med vennene sine. Begge virker inkluderende med tanke på de nicaraguanske immigrantbarna i klassen sin. I alle fall har de venner også blant barn fra Nicaragua.

Begge to får hjelp hjemme med lekser hvis det trengs, selv om Jeanette oftere må gå til et søskenbarn eller til tanten for hjelp fordi moren jobber mye. Marco får hjelp av moren eller av noen av vennene sine. Begge synes det er fint å gå på skolen.

LIKHETER OG ULIKHETER

Maria, Johnny og Jeanette bor i det samme marginaliserte området utenfor storbyen Alajuela.

³⁴ *Gallo pinto* er en matrett bestående av svarte bønner og ris med krydder.

Rosita og Marco bor i det samme slumområdet rett utenfor hovedstaden San José. Slik sett bor de i lignende miljø og blir påvirket av mer eller mindre de samme ytre faktorene. Det finnes også andre likhetstrekk ved de costaricanske og de nicaraguanske barna. Barna bor i et marginalisert område preget av fattigdom og familieøkonomien deres er preget av lav inntekt. I hvilken grad fattigdommen bestemmer deres hverdag, varierer fra familie til familie. Både antall søsken i familien og om familien har en eller to forsørgere er med på å avgjøre dette. I familiene til de portretterte barna er det ingen forskjell mellom costaricanerne og nicaraguanerne med henhold til antall barn i familien eller om de blir forsørget av bare en av foreldrene. Både nicaraguanske Rosita og costaricanske Jeanette er enebarn og bor sammen med moren og den utvidede familien, mens de andre har flere søsken og noen av dem bor bare sammen moren og noen sammen med begge foreldrene.

Alle går om igjen et klassetrinn på barneskolen fordi de mangler poeng til å komme seg videre til neste trinn. De har alle sine forskjellige favorittfag, men de tre nicaraguanske barna sa alle at de ikke likte samfunnsfag fordi det var vanskeligst. Dette kan komme av at de ikke har den samme basisen som de costaricanske barna for dette faget fordi det tar opp landets historie, geografi og kultur. Her har de costaricanske barna som får hjelp med leksene hjemme, en stor fordel fordi de voksne kan mer om sitt lands bakgrunn enn det de nicaraguanske foreldrene kan om Costa Rica. Dette er også avhengig av foreldrenes utdanning. Marias mor er analfabet og kan verken hjelpe henne med leksene eller underskrive meldingsboka.

Fire sa at de måtte hjelpe til hjemme med det meste, mens costaricanske Marco sa at han ikke trengte gjøre andre ting hjemme enn leksene sine. Alle de tre nicaraguanske barna ga inntrykk av at de måtte hjelpe til mye hjemme, alt fra å vaske opp til å passe yngre søsken eller andre små barn i familien. Husarbeid og pass av yngre søsken tar tid fra skolearbeidet. Johnny fortalte også at han hjelper til hjemme i tillegg til å arbeide sammen med faren som lakkerer biler.

Både Maria og Johnny sa at de ikke hadde noen venner på skolen. Johnny sa at han verken snakker eller leker med noen, men at han har noen venner i nærheten der han bor. Maria sa at hun pleide å være sammen med klassevenninnene på skolen og snakke med dem selv om de ikke er vennene hennes. Heller ikke ved huset hennes bor det noen hun kan leke med. Inntrykket jeg fikk av disse to var at siden Johnny er eldre enn de fleste i klassen sin, så vil de ikke leke med han fordi han er for stor og for sjenert. Maria later som om hun er costaricaner, går ofte i skitten skoleuniform og kommer på skolen uten å ha dusjet. Dette er det mange av medelevene som ikke liker og derfor liker de heller ikke Maria. Marias og

Johnnys skolehverdag er derfor preget av ensomhet og til dels utestenging fra klassefelleskapet både i friminuttene og i læresituasjoner. Rositas historie illustrerer derimot det motsatte. Hun hadde mange venner på skolen, og det var bare en jente i klassen hennes som pleier å plage henne. Jenta pleier å si stygge ting som spiller på at Rosita er fra Nicaragua. Dette synes Rosita var rart siden jenta selv er halvt nicaraguansk. Johnny kunne også fortelle at han hadde fått kommentarer på at han var fra Nicaragua og det er som regel negative og slemme ting som blir sagt. Jeanette og Marco derimot sa at de ikke blir plaget eller ertet på skolen utover det som er vanlig moro, det vil si at de ertes og dytter litt til hverandre.

Alle fem nevnte at språket er forskjellig i Costa Rica og Nicaragua, det vil si at de bruker forskjellige ord og aksenten er annerledes, og dette var en av grunnene til at de nicaraguanske barna blir plaget. De andre barna ler av nicaraguanerne hvis de sier noe som er nicaraguansk eller de hermer etter dem.

Disse portrettene viser oss at Maria, Rosita og Johnny ikke har hatt et ukomplisert møte med skolen og dens hverdag. Ofte stiller de svakere faglig sett fordi de ikke har samme bakgrunn som de costaricanske barna og fordi det kan se ut til at de ikke får den samme støtten hjemmefra som blant annet Jeanette og Marco. Det kan virke som om Maria og Johnny, som går på skolen El Invu, har hatt et vanskeligere møte med skolen enn det Rosita har på skolen La Carpio. Jeg ville tro at dette har sammenheng med at på La Caripo er det flere immigrantelever og at skolemiljøet er vant med og vet hvordan de skal takle det i forhold til El Invu som ikke har så mange. Det kan også være en sammenheng mellom familiesituasjonen til barna og skolesituasjonen. Rosita kommer fra en storfamilie som støtter henne i hennes ønske om å ta en utdanning. Selv om moren ikke er en moralsk støtte her så får hun god oppbakking av andre i familien. Dette kan vise seg å være viktig for Rosita i den forstand at en god situasjon hjemme med støttende relasjoner, gir et gunstig utgangspunkt for gode sirkler med jevnaldrende. Dette står i kontrast til Maria og Johnnys situasjon som ikke har den samme støtten og heller ikke den samme evnen til å skaffe seg venner. Ut fra dette kan det se ut til at Maria og Johnny har tendenser til å være marginaliserte i skolen, mens Rosita tenderer mot å være integrert.

5. MØTE MED SKOLEN

INNLEDNING

Fokus for dette kapittelet er de nicaraguanske immigrantbarna og deres møte med den costaricanske skolen. Jeg har tidligere vært inne på at de nicaraguanske immigrantbarna ofte kommer fra fattige kår i Nicaragua, og selv om situasjonen er blitt bedre for dem i Costa Rica med blant annet bedre utdanningskår og økte arbeidsmuligheter for foreldrene, lever de fortsatt i slumområder og andre marginale områder, noe som er med og påvirker barnas møte med skolen.

Det er viktig å ha for øye at immigrantbarnas møte med skolen også er et møte med nye læringsidealer og ny læringsatferd. Møtet med den costaricanske skolen fortøner seg forskjellig for de som allerede hadde begynt på skolen i Nicaragua enn for de som først begynte på skolen etter at de kom til Costa Rica. De som har gått på skolen i Nicaragua og så senere flyttet til Costa Rica mener det er vanskeligere faglig sett å gå på skolen i Costa Rica.

Å begynne på skolen innebærer for de fleste å få nye venner, leke, gjøre lekser, svare på lærerens spørsmål og lignende. Det er viktig blant skolebarn ikke å skille seg ut. I skolen i Costa Rica har de nicaraguanske immigrantbarna en tendens til å skille seg ut fra de andre elevene. De kan ha en annerledes skoleuniform, en skitten skoleuniform, at de snakker annerledes eller lignende. I dette kapittelet tar jeg for meg hva som kjennetegner immigrantbarnas møte med skolen og hvordan de opplever sin situasjon.

MOTTAK AV IMMIGRANTELEVER PÅ SKOLEN

Det er det regionale skolekontoret som organiserer og vet hvilken skole elevene hører til. Foreldrene til de nicaraguanske barna møter opp på kontoret med de papirene de måtte ha og så henvises de til den skolen de hører til. ”Slik kommer immigrantbarna på skolen. En dag dukker de bare opp,” sa en lærer ved El Invu til meg. Foreldrene er som regel ikke med verken første skoledag eller senere.

”Det regionale skolekontoret bare sender og sender oss barn. Vi får lite hjelp. Av og til har vi en opptakstest³⁵, men ikke alltid. Som oftest må de gå om igjen uansett,” uttalte en annen lærer ved samme skolen. ”De kommer altså alene til skolen med papirer i hånden og

³⁵ Dette er en plasseringstest for å finne ut på hvilket nivå barna ligger og dermed hvilket klassetrinn de skal begynne på.

må selv lete etter lærerværelset for å få begynt på skolen. Det er bare å ta imot og hjelpe dem det vi kan for få dem fremover,” sa lærer Ricardo.

De fleste lærerne jeg snakket med på de to skolene sa at de ikke fikk noe særlig hjelp fra MEP³⁶ når det gjaldt det å ta imot nye elever fra andre kulturer enn den costaricanske i klassen. Støtten er dårlig. Noen lærere opplever den som totalt fraværende og de blir sittende med barn med en annen kultur, vanskelig oppvekst og andre problemer uten å vite hvordan de skal møte eller hjelpe dem. De fleste vet ikke hvordan de skal gå frem og hvordan de skal ta fatt på en slik utfordring. Ofte ender det opp med at de behandler dem på samme måte som de costaricanske elevene. Likebehandling er i utgangspunktet bra slik at de nicaraguanske barna ikke føler seg særbehandlet. Likevel er det viktig å kunne ta med i betraktning og ta hensyn til bakgrunn, kultur og tidligere kunnskap slik at de kan bygge undervisningen sin etter dette.

Karla Arguedas har jobbet som barnepsykolog på flere barneskoler i Costa Rica. Hun sier dette om hvordan skolen mottar immigrantbarn:

Det finnes ikke oppskrift på dette. Administrasjonen (ved skolene³⁷) prøver å få lærerne sine til å motta elevene sine på en god måte, men det er opp til hver lærer hvordan de gjør dette. Det er veldig opp til læreren. Elevene er veldig forskjellige. Noen er sjenerte og plager ingen, mens andre er brautende og bråkete. Det finnes ingen retningslinjer for hvordan læreren skal jobbe utover det faste pensumet. Jeg syns at skolen El Invu, som ligger i nærheten av et fattig område med mange nicaraguanere, har klart å få mange av disse barna inn i skolen, men med en gang de er inne i skolen, er de på egen hånd. Da er det på en måte slik at vi får se om de integreres eller ikke. Loven sier at skolen må ta imot barna uansett, men den sier ikke noe om integrasjon.

Jeg har ikke funnet noe eksplisitt i den costaricanske utdanningsloven om integrering av immigranter slik som for eksempel vi finner i den norske stortingsmeldingen om integrasjon. Ifølge lov om barndom og ungdom i Costa Rica, lov 7739 av 6. januar 1998 artikkel 30d (MEP 2003a) står det at MEP skal ta ansvaret for at de mindreåriges rett blir oppfylt. Her er det inkludert respekt for kulturelle, etniske, artistiske og historiske verdier barna har og i tillegg en frihetsgaranti for kreativitet og tilgang til kulturelle kilder. Dette er noe som også Barnekonvensjonen legger vekt på. Hvis en ser på ordet respekt som en del av integrering, ligger det her et løfte om integrering for immigrantbarna.

³⁶ Se oversikt over forkortelser.

³⁷ Min anmerkning

Lærernes holdninger og erfaringer

I samtale med barnepsykolog Karla Arguedas spurte jeg hva hun trodde skolen må gjøre for å integrere de nicaraguanske immigrantbarna i skolen og i det costaricanske samfunnet. Hun sa at det beste hadde vært å snakke med lærerne, for det er opp til dem om de aksepterer elevene sine eller ikke. ”Mange gjør det ikke fordi de er kjent for å stjele og ta med seg sykdommer og lus. De trenger mye hjelp, familiesituasjonen til mange av dem er ikke spesielt hyggelig.”

Jeg spurte flere av lærerne om de kjente til sine kollegers holdninger til nicaraguanerne. En svarte ”(...) det er flere av mine kollegaer som har negative holdninger overfor nicaraguanerne.” Mer enn det ville han ikke si, kanskje av frykt for at noen rundt han skulle høre ham. En annen lærer fortalte meg at hun visste at flere av hennes kolleger hadde en negativ holdning til nicaraguanerne på grunn av måten de oppfører seg overfor barna sine. ”Som oftest er de ikke imot barna, men kulturen.”

I området La Carpio er rundt halvparten av innbyggerne opprinnelig fra Nicaragua³⁸. Lærer Ricardo, som jobber ved barneskolen i La Carpio, svarte slik angående kollegers holdninger til nicaraguanerne:

(...) mine kolleger har ikke negative holdninger til nicaraguanerne, men blant folk flest mener vi at det er for mange. De trenger hus, mat, jobb, helsetilbud og utdanning. Vi kan ikke fortsette å gi til så mange. Kvaliteten går drastisk ned. Det er bedre å ta imot færre og hjelpe disse mer.

Mitt generelle inntrykk av lærere jeg snakket med var at de var engasjerte i sitt læreryrke. Flere av dem følte seg frustrerte fordi de ikke kunne få gjort mer for hver elev rett og slett fordi de manglet kapasitet til å følge opp hver enkelt. Med mer enn 35 elever i hver klasse er dette forståelig. Det er et problem som blant annet også Suarez-Orozco (1991) nevner i sin studie om spansktalende immigranternes tilpasning i skolen i USA.

Kritikken mot nicaraguanerne kommer ofte fra de voksne, og de legger da stor vekt på kulturen som en del av det de anser som nicaraguanernes ”problem”. Flere av lærerne jeg snakket med nevnte Nicaraguas mange år med uroligheter og krig som årsak til folkets påståtte voldelige oppførsel. De mente at nicaraguanerne bruker vold som en måte å løse problemer på. Carmen, en av lærerne jeg snakket med, hadde et slikt syn på nicaraguanere og vold, selv om hun mente at hun ikke hadde noe imot de nicaraguanske immigrantbarna. ”Ticosene sier at dette er blitt en del av den nicaraguanske kulturen. Det er bare å se seg om

³⁸ Befolkningsantallet i dette området er vanskelig å beregne siden det er stort gjennomtrekk av mennesker her.

eller lese i avisen, der står det om nicaraguanere som stjeler eller dreper,” fortalte hun. Det viser seg at det er mange stereotypiske fordommer mot nicaraguanerne som også slår ut mot immigrantbarna. Jeg tolker det dithen at hvis Carmen velger å se bort fra de nicaraguanske barnas kultur og bakgrunn, tenderer undervisningen hennes mot kulturassimilering. Det vil si at det er forventninger til ensidig tilpasning til den costaricanske kulturen. Flere lærere ga uttrykk for en lignende holdning. De mente det ikke var noen vits i at de nicaraguanske immigrantbarna lærte noe om Nicaragua for det var i Costa Rica de høyst sannsynlig kom til å bo i fremtiden.

Utdanningskvaliteten har gått ned i Costa Rica og da spesielt i områder hvor immigranter har en tendens til å bosette seg. Det kraftige presset på utdanningsinstitusjonene har gjort at skolene ikke har klart å absorbere nye elever samtidig som de har prøvd å beholde utdanningskvaliteten. Dette gjelder spesielt for barneskolene (IOM 2001a). Språk, kultur og tradisjoner fra Nicaragua var så å si fraværende temaer på de to skolene jeg besøkte.

Flere av spesielt de kvinnelige lærerne var opptatt av elevenes hygiene, og en av dem mente å kunne si hvem som var fra Nicaragua og hvem som ikke var det med utgangspunkt i hvor urenlige de var. ”Du ser at hun er fra Nicaragua, det er bare å se på uniformen, den er skitten,” sa en av lærerne da jeg nevnte at Maria hadde sagt at hun var fra Costa Rica og ikke Nicaragua slik jeg hadde fått opplysning om. Det var likevel ikke det eneste argumentet som ble lagt for grunn at hun var nicaraguansk, men det var i følge læreren et hardtslående argument for å bestemme elevens opprinnelse.

Lærer Irma fortalte at hun slipper ikke inn barna i klasserommet hvis de ikke har dusjet. Noen av barna fukter seg i håret med vann slik at det skal se ut som om de har dusjet selv om de ikke har det. Dette kan ha en sammenheng med den såkalte hvite myten. Det er mulig at ticosene vil unngå å bli knyttet til noe annet enn det som har et ”hvitt” image og av den grunn må de opprettholde en viss standard av renslighet. Også fordi ”de andre” blir definert som mørke, fattige, skitne etc. og det harmoniserer ikke med det imaget Costa Rica ønsker å ha som en middelklassenasjon. Dette kan settes i sammenheng med Douglas (1997) studie om rent og urent. Her blir det urene sett på som noe som ikke passer inn i mønsteret og som må elimineres eller gjøres om på for å opprettholde kulturens eget klassifiseringssystem. Det urene, her ”representert” av immigrantbarna, blir sett som en trussel mot den etablerte symbolske orden (Ibid, s.11).

Det kommer fram at ticosene synes at nicaraguanerne ikke innehar den samme kulturelle kapitalen som de selv har og derfor er de forskjellige fra dem. Dette kan knyttes til Bourdieu og hans klassespesifikke måte å forholde seg til omverdenen på. Det vil blant annet

si klassespesifikk smak og prioriteringer. Bourdieu (1995) sier at de høyere sosiale lag representerer verdier som alle tenderer mot å anerkjenne. Hos den dominerende klassen kan en skille mellom tre punkt som er mat, kultur og presentasjon. Dette kan blant annet vise seg i måten en kler seg på og/eller skjønnhetspleie, men også i objektiverte former som bøker og eksamenspapirer. I likhet med økonomisk kapital tar også kulturell kapital motsatt form, det vil si bruker en lite kapital på for eksempel utseende kan dette knyttes til mennesker fra de lavere sosiale klassene og bruker en mye knyttes det til de øvre klassene (Ibid). Dette kan knyttes til costaricanernes dusjevaner som her kan sees som et uttrykk for å være del av en av de høyere klassene i den form at de bruker tid og penger på å se rene og pene ut. Dermed blir nicaraguanerne definert som det motsatte, ifølge Bourdieus klassifisering, fordi de ikke bruker tid og penger på dette.

I følge barnepsykolog Arguedas er det mange som kritiserer immigrantbarna og ikke bare fordi de er "skitne". "(...) mange ert dem, for eksempel hvis de sier *pue* i stedet for *pues*. Noen av dem blir frosset ut av de andre barna. Det er noen som blir utestengt. Det kommer an på eleven og holdningene deres. Ikke alle blir utelatt, men hvis de lyver, er skitne, fattige eller dumme er risikoen større. Slik kritiserer de hverandre." Arguedas la vekt på at ertingen i mange tilfeller ikke er basert på etnisitet, men av andre ting som nevnt over, at de er skitne, fattige, løgnere, dumme eller andre trekk som ofte er knyttet til de lavere sosiale lagene. I disse og andre tilfeller blir hvem som helst ertet. For de nicaraguanske barna slår ikke dette bra ut. De er ofte fattige, mange av dem er skitne, muligens på grunn av dårlige boforhold, de kan bli sett på som dumme fordi de ikke har den samme skoleringen som de costaricanske elevene eller fordi de har liten tid til å gjøre leksene fordi de må arbeide eller de lyver for blant annet å skjule sin nicaraguanske identitet.

Både lærerens undervisning og elevens læringsatferd er en del av læringskulturen, også deres holdninger til og forståelse av skolen og utdanning. "En læringskultur består følgelig av bestemte verdier og et bestemt kunnskapssyn, slik disse samlet framtrer i en sosial læringskontekst" (Båtnes 1995:59). Skolen er viktig fordi den representerer nåtiden og en mulig fremtid. En av lærerne ved La Carpio har sagt dette om hvordan hans forståelse av skolen og utdanning er i forhold til hans elever som lever i fattigdom:

Jeg kan ikke hjelpe dem ut av fattigdommen, men jeg kan gi dem opplæring til å få en god mentalitet som vil hjelpe dem selv ut av fattigdommen. Mental hjelp.

Jeg spurte lærer José om han tok opp kulturelle forskjeller i klassen. Han sa at han fikk ikke

gjort så mye siden han underviser i matematikk og naturfag, men ”jeg prøver å rette på de nicaraguanske barna for de snakker ofte omvendt, de sier *me duele mucho a mi* (det gjør veldig vondt for meg) i stedet for *a mi me duele mucho* (for meg gjør det veldig vondt). Dette vil gjøre det lettere for dem i fremtiden. På den måten stikker de seg ikke ut og det er grammatisk korrekt å snakke i riktig rekkefølge.” Denne tankegangen er ikke ulik den som en av lærerne i en velkomstklasse i Høgmos studie (1990) hadde. Denne læreren mente at det var greit å si ifra hva slags mat de pakistanske barna burde ha med i matpakken sin. ”Det var i elevens interesse å ha med seg en mattype og lære seg spisevaner som ikke førte til at eleven griset ut seg selv, bøkene og pulten, for det ville bare føre til at de ble ertet” (Ibid, s.157). Jeg tolker det slik at læreren ikke vil at de nicaraguanske barna skal skille seg ut, i likhet med de pakistanske barna og maten deres, og vise at de er nicaraguanere fordi han mener at de kommer til å få det lettere hvis de ligner mest mulig på costaricanerne. Det kan godt tenkes at hans intensjoner er gode overfor barna, men resultatet av hans metoder kan få utilsiktede konsekvenser som viser seg i tendenser til kulturassimilering. Det vil si at immigrantbarna blir oppfordret eller kanskje nærmest pålagt til å slutte å snakke slik de er vant til for at de ikke skal skille seg ut. For barna kan dette føles som en diskvalifisering av deres nicaraguanske identitet.

DE NICARAGUANSKE ELEVENES MØTE MED SKOLEN

Mange av de nicaraguanske barna som har kommet fra skolen i Nicaragua og forsetter i Costa Rica, opplever flere problemer. Problemene kommer blant annet av en betydelig forskjell i utdanningsnivået i Nicaragua og Costa Rica. En tredje klasse i Nicaragua er ikke kommet like langt faglig sett som en tredje klasse i Costa Rica og det blir derfor vanskelig å følge med. Med andre ord når et barn flytter i andre klasse fra Nicaragua til Costa Rica, hvor det skal til på tredje klasse, ligger barnet på et mye lavere utdanningsnivå enn en tredjeklassing i Costa Rica. Flere av barna som hadde begynt på skolen i Nicaragua og hadde kommet til Costa Rica i løpet av sin barneskoletid, ga uttrykk for bekymring angående den store nivåforskjellen. Av mine informanter var det bare de som gikk på El Invu som mer eller mindre nylig var kommet til Costa Rica. En del av disse problemene samt andre problemer nevner også Gibsons i en studie hun har gjort om minoriteter i skolen (1991:363):

These children must cope not only with discontinuity and at times conflict between home and school cultures, with a curriculum for which they are unprepared, and with the many problems their families face while struggling to

survive financially and adjust to demands of life in a new country, but also – and this is a widespread pattern – with the racist attitudes and actions of majority classmates. The newest arrivals – those who are least equipped to defend themselves – are preyed upon the most by prejudiced peers.

Dette er problemer som også viser seg blant mine informanter i varierende grad.

Yahaira var en av dem som nylig hadde ankommet Costa Rica og som syntes at dette var litt vanskelig.

Altså der er klassene sånn lenger nede og her er de tøffere, det er vanskeligere her, jeg vet ikke jeg. Der ligger vi lenger bak i matematikk enn her og det er sånn i alle fagene, der hadde vi nesten ikke engelsk og ikke data og nå her har jeg det.

Det er ikke bare på skolen at forskjellene viser seg. Yahaira fortalte meg videre hva hun mente var forskjellig og hva hun synes var vanskelig i denne sammenhengen.

At for eksempel... klassene der. Her er vi lenger framme i materialet og jeg ser at ting går... det er ting jeg ikke vet. Det er mange ting jeg ikke kan eller skjønner, men jeg synes det er flaut å si det til lærerinnen min. Og noen ganger blir jeg litt forvirret av pengene og sånt og gir feil penger tilbake. Men det skjer ikke der, nei der klarer jeg alle sånne ting. Det er de tingene, også noen ganger sier jeg andre ord og da blir jeg flau.

Det er en del å lære seg når en kommer til et nytt land og det er ikke lett å takle alt på en gang. Ikke nok med at skolen er forskjellig, men mye rundt dem er også forskjellig som pengene, måten folk snakker på og bussene. De må sosialiseres på nytt i det nye samfunnet og lære seg å spille nye og flere roller. Yahaira prøver å tilpasse seg i sin nye rolle i den costaricanske skolen og er antagelig i ferd med å utvikle det Høgmo (1986 og 1990) kaller en innvandreridentitet.

Stort sett hadde mine informanter følelsen av at læreren deres likte dem. Rosita sa at hennes lærere hadde alltid vært hyggelige mot henne. Nicaragua og nicaraguanere ble bare av og til nevnt hvis det var snakk om for eksempel historie og da bare knyttet til costaricansk historie som inkluderer samhandling på en eller annen måte med Nicaragua.

At mange av de nicaraguanske immigrantbarna i Costa Rica sliter med dårlig selvtillit grunnet dette, er forståelig. Det er lett å bli stemplet som ”dum” når man ikke skjønner hva som skjer på skolen eller hva læreren snakker om. Da er det heller ikke lett å få gjort leksene riktig. Dette blir en ond sirkel som det kan være vanskelig å komme ut av.

Johnny fortalte meg er det ikke bare er negative forskjeller mellom de to landene med tanke på utdanning og skole. Ikke bare han, men flere fortalte hvor fint det var på skolen i

Costa Rica fordi det finnes flere fag enn i Nicaragua.

Her i Costa Rica liker jeg meg godt fordi der i Nicaragua hadde vi nesten ingen fag, vi hadde bare spansk, matte, samfunnsfag og naturfag, vi hadde ikke data.

En del av de andre barna fortalte at de var glade for at de hadde engelsk og gym for det var gøy. For de som går på La Carpio er ikke tilbudet det samme som på El Invu. På La Carpio har ikke skolen mulighet til å sette i gang fag som er utenom de absolutt obligatoriske fagene, matematikk, samfunnsfag, spansk og naturfag. I tillegg gir de undervisning i noe som heter jordbrukskunnskap på noen av klassetrinnene. Skolen har også undervisning i data på noen av klassetrinnene. Engelsk har skolen ikke kapasitet til å gi undervisning i. Dette synes blant andre Rosita er dumt. Hun liker seg godt på skolen, men kunne godt tenke seg å gå på en skole som har engelskundervisning. Juan skulle også ønske de hadde engelsk på skolen. En del av de andre barna kunne dessuten tenke seg flere fag som for eksempel data, forming og fysikk.

KLASSEKAMERATER OG VENNER

De nicaraguanske og costaricanske barna skiller ofte mellom *compañeros*³⁹ og venner. Klassekamerater er alle som går i samme klasse som en selv, mens venner er de en liker og er sammen med ikke bare på skolen, men kanskje også på fritiden. Noen av de nicaraguanske informantene sa at bare noen få eller ingen i klassen var deres venner, verken andre immigrantbarn eller costaricanere, mens andre sa at alle i klassen var deres venner. Noen nevnte også andre som går i parallellklasser eller på andre klassetrinn som deres nærmeste venner. Nesten alle immigrantbarna sa de både hadde venner som opprinnelig var fra Nicaragua og fra Costa Rica.

Alle de nicaraguanske informantene sa at de hadde venner på skolen, unntatt Johnny og delvis Maria. Johnny sa at han hadde venner hjemme i nærheten av der han bor, men ikke på skolen. Johnny er eldre enn de fleste i klassen sin, han er 12 år gammel og går i 4. klasse. De fleste andre i hans klasse er 10 år gamle. Jeg så at han var en av de største fysisk sett av de barna som var i klasserommet. Eldre elever i lave klassetrinn har en tendens til å bli ekskludert av de andre elevene nettopp fordi eleven er eldre enn resten av klassen. Dette kan også føre til lavere skoledeltakelse eller total skole *drop-out* (IOM 2002). Maria sa også at

³⁹ *Compañeros* betyr klassekamerater

hun ikke hadde venner, bare noen som var sånn ”mer eller mindre” venner på skolen.

Mye av sosialiseringen blant barn bygger på jevnaldringsgrupper. Dette er en annen sosialiseringsgruppe enn familien og skolen som formelt system, men som likevel er av stor betydning. Vennskap bygger på gjensidighet. Det er en ervervet relasjon, noe som skiller seg i form fra tilskrevne familierelasjoner (Frønes 1998). Bestevennsrelasjoner krever sosial kompetanse som vil kunne gi ny erfaring som vil være med på å videreutvikle sosial kompetanse. Barns oppfatning av verdier, sammenhenger og moral er dels et produkt av deres kapasitet for refleksjon og dels av deres kulturelle erfaringer. ”Kulturer er ikke bare rammer for tenkning, de er også måter å tenke på” (Frønes 1998:29). En tilsynelatende grunn for at de costaricanske elevene ikke ønsker å være venner med nicaraguanerne kan være at det knytter seg negative, stereotypiske kulturelle trekk til dem. Muligheten for at de costaricanske elevene ikke ønsker å bli forbundet med disse negative kulturelle stereotypiene er derfor også til stede. I følge en studie av Sandoval-Garcia (1999) er denne meningen mer utbredt i middelklassen enn i de lavere sosiale klassene.

Å skaffe seg venner på et nytt sted der deler av befolkningen ser på en som voldelig og tyvaktig, er ikke lett. Som flere av lærerne og barnepsykolog Arguedas har uttalt, så sliter mange av de nicaraguanske immigrantbarna med dårlig selvtillit, og det er ikke det beste utgangspunktet for å skaffe seg venner. Likevel ser det ut til at mange av barna klarer seg bra på skolen og får venner. Det er lettere for dem som går sammen med andre barn som er i samme situasjon. ”En vellykket utviklingsprosess skal blant annet sørge for at barn forholder seg til andre som likeverdige (...)” (Frønes 1998:167). En del av denne prosessen blir formidlet av andre barn, ofte venner som er en viktig del av barnas sosialiseringen.

Både Nicaragua og Costa Rica baserer seg hovedsakelig på en kollektivistisk livsform og betydningen av storfamilien er stor. Det er ofte vanlig å leke med søsken, søskenbarn eller andre slektninger på samme alder. Så selv om en ikke er sammen med venner på fritiden, vil ikke dette si at de vanligvis holder seg for seg selv og leker alene. Familien og slekt er viktige nettverk både i Nicaragua og i Costa Rica.

I forbindelse med tema venner, spurte jeg barna om de kunne tenke seg å finne nye og flere venner. Her følger noen sitater som illustrerer oppfatninger om hvordan en venn skal være:

Mine venner ... De skal ikke være bare interessert i hvor mange penger en har.
Og at ... nei det var bare det. (Yahaira)

Det er viktig å ha venner for slik har en noen som forstår en. Venner skal være

morsomme og de bør gå på Guds vei og de bør ikke ha noen dårlige vaner. (Ana)

De skal være snille og ikke si stygge ord eller noe sånt. (Martin)

Hvis jeg kunne få nye venner skulle jeg ønske de var like gode som de jeg har.
(Siumara)

De må være snille og respektere en. (Randall)

Venner er viktig for barna og flere av dem hadde klare meninger om hvordan en eventuell ny venn skulle være. Jevnaldervenner og familie er viktig i barnas liv, det gir dem et godt sosialt nettverk som de kan støtte seg til. Ikke alle har begge deler de kan støtte seg til eller stole på. De fleste som har flyttet til et nytt sted som ung, vet at å komme til et nytt sted og prøve å finne nye venner krever en del av en selv. Personlighet og støtte fra familien har mye å si i en slik situasjon. Skolens tilretteleggelse spiller selvfølgelig også en viktig rolle her. Høgmo (1990:148) har i sin studie om innvandrerbarn ved flere Oslo skoler funnet at det ved Nylund skole ikke bare er "(...) sammensetningen av skolesamfunnet i seg selv, men i den sterke overlappingen mellom barns verden utenfor skole og barns verden i skolen" som forklarer det etniske mangfoldet ved barnenettverket. Med andre ord er det ikke bare skolen som er med å tilrettelegger for vennskap på tvers av etniske grenser, men også bosted. "Det integrasjonsmønsteret en kunne møte ved Nylund skole, var et resultat av både bostedsplanlegging og skoleplanlegging. Men dette mønsteret av etnisk likeverdighet i barneverdenen ved Nylund skole har nok også sammenheng med at bydel A var en ny bydel, som både de norske barna og innvandrerbarna hadde tatt i bruk samtidig" (Ibid.). Her kan en trekke paralleller til skolen La Carpio som mer eller mindre ble tatt i bruk av både costaricanere og nicaraguanere på samme tid i motsetning til skolen El Invu. Integrasjonsmønsteret ved Nylund skole kan sees som en del av planlegging fra både skolen og bydelen. Skolen La Carpio har lignende trekk som Nylund selv om det ikke er usannsynlig å tro at dette ikke er planlagt fra verken skolens eller kommunens side.

Erting og plaging⁴⁰

Ofte kommer ikke all plagingen og ertingen fra de andre i klassen eller på skolen. Deler av det

⁴⁰ Begrepet mobbing eksistere ikke på spansk i den form som vi bruker det på norsk. Det spanske uttrykket er *molestar* og betyr plaging eller erting. Siden jeg har brukt det spanske ordet *molestar* i intervjuene mine er det vanskelig å si i hvilken grad de har blitt plaget eller ertet. Jeg vil derfor her holde meg til uttrykkene plaging eller erting selv om det barna blir utsatt for kanskje er mobbing i norsk forstand.

costaricanske folket er negative mot nicaraguanerne og ofte lærer barna av sine foreldre og tar holdninger etter dem. I følge en studie av Chacón (2000) fant han at noen av lærerne, som hører til urbane skoler i fattige strøk med et høyt antall nicaraguanske immigranter, hadde funnet tegn på diskriminering av de nicaraguanske immigrantbarna av de costaricanske barna som hadde blitt satt i gang og støttet av deres foreldre. Jeg fikk ikke vite om slike tilfeller under mitt feltarbeid, men jeg ble fortalt av blant andre barnepsykolog Karla Arguedas at dette ofte er tilfelle.

Kulturtilhørighet er sammensatt av ulike elementer som blir kalt etniske markører. På skolene jeg besøkte var det mest synbare skillet standarden på skoleuniformene. Klær er et symbol på identitet. Barn i dag blir stadig tidligere opptatt av hvordan de ser ut, også i Costa Rica. Reklame og media bidrar til dette. Barna som skilte seg ut gjorde dette ved enten å ha ufullstendig skoleuniform eller ved at den var skitten. I en avisartikkel fra *La Nación* 20. mars 2003, sier skolejenta Cynthia at hun vil ikke gå på skolen fordi skoene hennes er ødelagte og skolekameratene hennes erter henne på grunn av det. Moren hennes har ikke penger til nye sko, og de venter på at de skal få skolestipend før de kan kjøpe nye sko. Det er viktig for de fleste barn, uavhengig av hvor de kommer fra, ikke å skille seg ufordelaktig ut for da kan en lett bli et offer for plaging og erting.

Jeg spurte Karla Arguedas om hun så mye erting og plaging på skolen. Hun sa: "Nei, men i så fall skjer det oftest i grupper. Mange plager dem, for eksempel at en nica i en gruppe prøver å gjøre seg morsom for at de andre skal like ham, men det slår feil ut, og han blir ertet og plaget i stedet for." Det er mange måter å prøve å få andre til å like en på, men det er ikke alltid det fungerer slik en har tenkt.

Skolen er det stedet der mye av ertingen og plagingen foregår. En av lærerne ved El Invu sa at de nicaraguanske barna blir plaget av de andre barna. "De blir ofte plaget av de andre og de liker ikke at de blir ertet fordi de er fra Nicaragua. Minst av alt liker de at de andre elevene gir dem kallenavn som spiller på at de er fra Nicaragua."

Maria sier at noen ganger lager klassekameratene hennes rim av etternavnet hennes og det liker hun ikke. Da blir hun lei seg. Hun sier hun ikke har noen venner på skolen selv om hun pleier å være sammen med en del av jentene i klassen i friminuttene. Lærerne sier derimot aldri noe stygt til henne og de er veldig snille med henne.

Johnny har også opplevd at folk har sagt stygge ting til han fordi han er fra Nicaragua. Han sier at det også er folk på skolen som snakker nedsettende om ham, men han ville ikke fortelle meg akkurat hva de sa.

Aleyda ga meg noen eksempler på ting de sier til henne fordi hun er fra Nicaragua:

Det som er at de nicaraguanske vennene mine sier ikke så mange stygge ting som de som er her som bare sier stygge ting bare fordi vi er nicaraguanere. De sier *nica*, *nicama*⁴¹ og masse stygge ord. Her den andre dagen når jeg skulle gå hjem var det noen som sa til meg *nica hijueputa callese* (*nica*, se tidl. fotnote, *hijueputa* er slang og betyr ”sønn av en hore”, *callese* betyr ”hold kjeft”).

Halvparten av de nicaraguanske barna jeg intervjuet sa eksplisitt at de hadde opplevd plaging og erting. De andre ville ikke komme inn på den problematikken eller de vegret seg for å si noe om det. Bare noen få mente at de ikke hadde opplevd noe negativt.

Rosita hadde også opplevd å bli plaget. Hun blir som regel plaget av en jente i klassen.

Hun sier *mico* og *nicaregalada*. Jeg blir veldig trist. Hun sier det til meg og pappaen hennes er nicaraguaner. En dag klarte jeg nesten ikke holde tilbake, men jeg holdt tilbake.

I dette tilfelle er det en jente som har costaricansk mor og nicaraguansk far som plager Rosita. I klassen deres finnes barn med alle variasjoner av foreldresammensetning. Det vil si barn med nicaraguanske foreldre, costaricanske foreldre eller med en fra hvert land. Det er ikke usannsynlig å tenke seg at denne jenta plager Rosita for å øke sin ”status” blant de andre i klassen for å vise at hun er ”bedre” enn de som er ”helt” nicaraguanske. Eksemplet peker mot et slikt hierarki på skolen hvor nicaraguanerne kommer lavest, blandingsbarn i midten og costaricanske barn øverst.

Muligens var Carol inne på noe da hun sa at hun mente nicaraguanerne var mer sjenerte enn costaricanere. Dette kan si noe om selvtilliten til nicaraguanerne. Det er ikke usannsynlig å tro at de nicaraguanske barna er mer sjenerte blant annet fordi de har et dårligere selvbilde og det er heller ikke et godt utgangspunkt for å hevde seg i en vennegjeng og stå imot plaging og erting. Hva som er den egentlige grunnen til at de er fattige eller skitne tar en mobber lite hensyn til.

Det er frustrerende å bli plaget og ertet. Det krever en god porsjon selvtillit og god støtte av venner og familie for å klare at noen er ute etter en. Følelsen jeg sitter igjen med etter intervjuene av immigrantbarna er at det er like ofte mennesker på gaten som står for plagingen som klassekamerater eller medelever.

På skolene jeg besøkte og av barna jeg snakket med ble ikke hudfarge nevnt som en

⁴¹ *Nicama* er et ord henger sammen med ordet *nica*. Her er det satt sammen med ordet *cama* som betyr seng. Uttrykket henviser til at det nicaraguanske folket er ”varme” som igjen henspiller til sex. Fritt oversatt kan de bety at de er ”lette på tråden”.

forskjell mellom nicaraguanere og costaricanere, selv om dette er et av de trekkene som voksne costaricanere ofte trekker frem som noe av det negative ved nicaraguanerne.

Den eneste informanten som kanskje antydte noe om hudfargen sin var Martin. Jeg hadde spurt om det var noen som spurte ham eller kommenterte det at han var fra Nicaragua. Han svarte: ”Nei, ikke noe annet enn at de sier at jeg ikke ligner på noen, ikke en gang en nicaraguaner.” Martin er en liten gutt som er forholdsvis lys i huden med lysebrunt hår. Mange nicaraguanere er mørkere enn det han er. Jeg antar at det var dette han viste til da han mente at han ikke lignet på noen, ikke engang en nicaraguaner.

Selv om barna ikke nevnte hudfarge som noe typisk nicaraguansk, vil det ikke si at dette etniske trekket ikke blir brukt mot dem på en diskriminerende eller plagsom måte, men som nevnt så og hørte jeg få eller ingen tendenser til dette på skolene jeg besøkte. Det er mulig at hudfargen deres blir ”brukt mot” dem av andre enn de nicaraguanske barnas jevnaldrende som for eksempel voksne costaricanere.

Den vanlige klassen versus det ”åpne klasserommet”

På skolen El Invu kunne jeg observere at det var stor forskjell mellom liten og stor i klasserommet. Dette var ikke kun et resultat av ulik utvikling, men av at det faktisk var en relativ stor aldersforskjell på elevene i klasserommene. Dette fører ofte til at de barna som faller utenfor, det vil si de eldste elevene, føler seg utenfor og har derfor også en større tendens til å kutte ut skolen delvis eller i verste fall helt.

På El Invu opererer de med noe som heter ”åpent klasserom⁴²”, som er et nytt konsept satt i gang av blant andre IOM, USAID, PANI⁴³ og UNICEF i begynnelsen av 2001 på enkelte skoler i Costa Rica. De som er på barneskolenivået kan få gå alle klassene selv om de er for ”gamle” i alder til å høre til for eksempel en 5. klasse. Det vil si 5. klassen har ikke lenger elever som er eldre enn ca. 12-13 år. De som er eldre enn dette, men fortsatt på 5. klasse nivå går i en egen klasse, det ”åpne klasserommet”. Målgruppen for det åpne klasserommet er barn og unge som har eller står i faresonen for å få sosiale problemer. Dette kan være barn som er mye eldre enn resten av klassen. Dette kan komme av forskjellige årsaker; det kan blant annet være de som tidligere ikke har skrevet seg inn i skolen i vanlig skolealder, men som fortsatt er barn eller det kan være barn som har gått om igjen flere klassetrinn og derfor er mye eldre enn de andre i klassen (MEP 2003b).

⁴² *Aula Abierta*

⁴³ *Patronato Nacional de la Infancia*, dette kan ligne på det norske barnevernet.

Dette gjør at aldersspennet i klasserommene er mindre og at barn på mer eller mindre lik alder går sammen. En av lærerne ved denne skolen fortalte meg at det var flere av foreldrene til de costaricanske barna som var redde for å sende barna sine på skolen fordi det er noen elever i klassen som er så mye eldre og større enn deres egne barn. Lærerne er imidlertid fornøyd med denne løsningen siden de da ikke trenger å ta hensyn til den store aldersforskjellen i tillegg til andre pedagogiske utfordringer. Mange av de nicaraguanske immigrantbarna havner i denne kategorien og slik får de bedre pedagogisk oppfølging enn de ville ha fått i et vanlig klasserom.

Et godt eksempel på at en slik løsning fungerer i praksis så jeg da jeg observerte en 5. klasse ved El Invu. I friminuttene snakket jeg med læreren, og hun sa at det var ingen som ville leke med den eldste gutten i klassen. Som 14-åring var han eldst, men også betydelig større enn de fleste andre. Guttene i klassen anså han for å være for stor til å leke med og jentene enset ham nesten ikke. Lærerens plan for å få ham til å føle seg vel på skolen og for å forbedre læringsmiljøet hans, var å overføre han til det åpne klasserommet slik at han ikke ville bli utstøtt av klassen.

Flere av barna jeg intervjuet på El Invu har søsken eller venner som går i det åpne klasserommet på skolen og trives med det. Om denne ordningen fungerer så godt som det ser ut til, er for tidlig å si. Jeg har ikke funnet noen opplysning om at det er foretatt noen evaluering av *aula abierta* enda.

På La Carpio har de ikke ordningen med åpent klasserom og alle barn, uansett alder går i samme klasse hvis de er kommet like langt i utdanningen. Lærer Ricardo sier at de ikke har opplevd problemer angående store aldersforskjeller i klassene. I en sjette klasse som han for tiden har ansvar for, har hatt elever fra 12-18 år. I følge læreren leker de godt sammen tross det store aldersspennet. Det er mulig at det har å gjøre med at elevene ved denne skolen føler seg tryggere på hverandre enn det elevene ved El Invu gjør. Elevene ved El Invu kommer fra et større geografisk område enn det elevene ved La Carpio gjør. Det er derfor mulig å anta at flere av barna ved La Carpio kjenner hverandre bedre eller kjenner til hverandre enn det barna ved El Invu gjør og at dette gjør det enklere å leke sammen i friminuttene også. Jeg antar dette også gjelder på tvers av kulturer og ikke bare på tvers av alder. Det kan se ut til at det her finnes en sosial integrasjon som fungerer på tvers av alder og kultur og som er et resultat av blant annet samhandling og kommunikasjon.

Selv om det virker som at det åpne klasserommet er en bra løsning på El Invu, kan man imidlertid fundere over hva disse barnas faglige resultater blir av å gå her. Høgmo (1990) nevner i sin studie en undersøkelse gjort av Coleman (1966) angående den betydningen

forventninger i barnemiljøene betydde for minoritetsbarn spesielt. Coleman sier at det synes at en elevs faglige oppnåelser er knyttet til de andre elevenes utdannelsesbakgrunn og aspirasjoner. Hvis en minoritetslev som kommer fra et hjem med svak utdannelsesbakgrunn blir satt i en klasse med elever med sterk utdannelsesbakgrunn er sannsynligheten for at minoritetslevens faglige oppnåelse øker til stede (Høgmo 1990:153). Det kan derfor være verdt å tenke over om det åpne klasserommet virkelig er et svar på ”problemer” angående minoritetslever og elever som faller utenfor eller selv føler seg utenfor.

NÅR BARNA ER BORTE FRA SKOLEN – LÆRERNES ERFARINGER

Familielivet til de nicaraguanske immigrantbarna er ganske ustabil og flere av mine informanter kommer fra oppløste familier. Dette anses som et problem av mange av lærerne på skolene. Lærer Irma, som jobber ved El Invu, forteller meg at de har mye problem med fravær og da spesielt gjelder dette de nicaraguanske immigrantbarna. Hun sier at det er lite samarbeid med immigrantforeldrene fordi de ikke gidder eller fordi de ikke har tid. Irma sliter med å få barna til å komme på skolen hver dag. Hvis en av hennes elever slutter å komme på skolen, så ”forfølger” hun dem personlig. Hun sender en beskjed til dem om at de må komme til henne eller så kommer hun til dem, og som regel kommer de til henne etter en slik beskjed. Hvis ikke, går hun hjem til dem og henter dem tilbake til skolen hvis hun klarer å finne ut hvor de bor. Dette er ikke vanlig praksis. Det er opp til hver lærer hvordan de takler dette problemet.

Jeg spurte to av lærerne på skolen El Invu om hva slags situasjon immigrantbarna generelt har hjemme. Svaret jeg fikk var at lærerne så å si ikke har kontakt med foreldrene til disse barna. Barna kommer alene første dagen på skolen med papirene fra det regionale skolekontoret og foreldrene møter sjelden opp på foreldremøtene. I følge lærerne jeg snakket med var barna ofte borte fra skolen tilsynelatende uten gyldig grunn. Hvis de har melding med hjemmefra, lyder den omtrent slik i følge lærerne: ”Hun/han hadde vondt i hodet” eller ”Jeg (moren i familien) hadde ingen andre til å passe det yngste barnet så ”Tatiana” kunne ikke komme på skolen”. Flere av lærerne sa at de til tider føler seg maktesløse. ”Vi vet ikke adressene til disse familiene, de har ikke telefon, de er vanskelige å oppspore. De skal liksom undertegne karakterboken til barna, men dette blir svært sjelden gjort. Hvis vi har noen kommunikasjon er det via meldinger og notatlapper.”

Det er tydelig at det blant annet er foreldrenes økonomiske situasjonen som er med på å bestemme barnets hverdag. Noen dager kan de ikke komme på skolen fordi de må passe yngre

søsken. En lærer sa det slik:

Mange av disse barna er borte fra skolen for å passe søsknene sine, dette gjør de også etter skolen og det går utover skolearbeidet. Av og til tar foreldrene barna ut av skolen på grunn av økonomiske problemer og når de har muligheten til det lar de dem gå på skolen igjen.

Flere av lærerne jeg snakket med sa at de hadde sett noen av sine elever jobbe på fritiden, men også når de egentlig skulle ha vært på skolen. De står ofte langs veien og selger ting som mobiltelefoner, tyggegummi og lignende. Fattigdom påvirker om de får gått på skolen eller ikke. Ved La Carpio ble situasjonen til immigrantbarna beskrevet slik:

Ekstrem fattigdom. Mange kommer sultne på skolen. Noen bor i skur med opp til 15 personer. Man kan se at de er dårlig ernærte.

Han sa også at et stort antall av elevene mangler interesse for skolen. Lekselesning er det lite av og han la vekt på at de må utnytte all den tiden de kan mens de er på skolen. Lærer Fernando bekrefter dette:

Mange av barna er borte fra skolen for å passe hus eller yngre søsken eller for å jobbe. Jeg har sett flere av mine elever jobbe før og etter skolen og til og med når de burde vært på skolen. Men det er ikke så mye jeg kan gjøre med det. De jobber fordi de trenger pengene til mat og klær. På foreldremøtene kommer det kanskje 10 foreldre av 35 og av dem er det kanskje 2-3 nicaraguanske foreldre. Prosentandelen er veldig liten.

Det er ikke bare de nicaraguanske foreldrene som ikke følger opp barna på foreldremøter, men også foreldrene til de costaricanske barna. Skillet er likevel stort på denne skolen angående oppmøteprosenten til de nicaraguanske foreldrene. Det er ikke bare på skolen La Carpio at de har dette problemet. Det ble også nevnt av flere lærere ved El Invu, og de sa at det gjør samarbeidet mellom skole og hjem svært vanskelig, for ikke å si umulig.

Når samarbeidet mellom foreldre og skole ikke fungerer må barnet selv bære ansvaret for hva som skjer i skolen og hva som må gjøres der. Det er vanskelig å konsentrere seg om skolen og lekser når det er så mye annet som må gjøres.

BARRIERER I SKOLEN

Som ethvert barn er også de nicaraguanske immigrantbarna usikre når de skal begynne på skolen som representerer en ny og ukjent verden. De har et ønske om å bli akseptert og føle seg komfortable i sitt nye miljø. Det betyr at de må akseptere regler og delta i felles skoleaktiviteter sammen med de costaricanske barna. Faren for at de skal bli avvist ligger der, men det gjør også muligheten for å blir godtatt og ønsket velkommen.

Lærerne spiller en viktig rolle i barnas liv på skolen. De opplever det ofte vanskelig å opprette kontakt med foreldrene til mange av barna. Dette gjelder like ofte foreldrene til de costaricanske barna som de nicaraguanske. Skolene i Costa Rica har i den senere tid hatt problemer med å absorbere alle nye elever inn i skolen og beholde utdanningskvaliteten og da oftest i fattige områder. Dette ser vi eksempler på ved El Invu og La Carpio, blant annet med altfor mange elever per lærer. De fleste av lærerne har ikke kapasitet til eller trening i å ta hånd om elever som trenger ekstra oppmerksomhet, noe mange av immigrantbarna trenger. Det gjelder spesielt i fag som de ikke har hatt før hvis de har gått på skole i Nicaragua, og som heller ikke foreldrene deres har kunnskap om.

Det er opp til hver lærer hvordan de takler situasjonen. Flere av lærerne jeg snakket med fortalte at de nicaraguanske barna snakket ”feil” og at de er skitne. Lærerne er med på å forskjelliggjøre de nicaraguanske elevene fra de costaricanske utfra måten de blant annet snakker. De tar heller ikke i bruk den kunnskapen de nicaraguanske immigrantbarna har om hjemlandet og kulturen. De fleste jeg intervjuet sa at Nicaragua så å si aldri blir nevnt i klassen. Kjennskap og dialog er to av de viktigste forutsetningene for integrasjon. Tendensen i mitt materiale tyder på at skolen bidrar til at de nicaraguanske immigrantbarna assimileres heller enn integreres.

Mangel på venner og problemer med å komme inn i det sosiale miljøet i klassen på en likeverdig måte er noen tegn som viste seg hos noen av informantene i materiale mitt. Disse tendensene tyder på marginalisering.

Et differensiert undervisningstilbud ut fra kunnskaps- og ferdighetsnivå ble tilbudt elevene ved en av skolene. Dette tilbudet kan vise seg å ha både integrerende og segregerende tendenser for elevene som går der. Integrerende i den forstand at de er inkludert i skolemiljøet som helhet og som egen klasse sammen med andre i samme situasjon, men muligens også segregert i den forstand at de holdes utenfor de såkalte ”vanlige” klassene.

Forskjellen mellom de barna som begynte på skolen i Nicaragua og de som først begynte på skolen i Costa Rica er betydelig. Skolen i Costa Rica har en raskere faglig fremdrift, og har flere fag enn den nicaraguanske skolen, i følge barna selv. Dette ble sett på

som en fordel fordi barna får lære flere og nye ting, men også en ulempe siden de ikke har den samme faglige bakgrunnen som elevene i Costa Rica og derfor stiller de svakere faglig sett. Dette skaper en forskjell mellom de costaricanske og de nicaraguanske elevene. Det kan også føre til større usikkerhet blant immigrantbarna. Det er uheldig siden de egentlig trenger omfattende støtte fra skolen og fra familien.

De fleste av de nicaraguanske informantene mine sa de hadde både gode venner og klassekamerater, både costaricanske og nicaraguanske. Flere av dem sa at vennene var en av grunnene til at de i det hele tatt gikk på skolen. Likevel blir en del av dem ertet og plaget av costaricanere. Stereotypiske etniske trekk blir ofte trukket frem når nicaraguanerne blir ertet eller plaget. Disse trekkene kan blant annet være at de snakker annerledes og at de er skitne. Dette kan føre til dårlig selvtillit og et dårlig selvbilde. Når man er barn, er det å være konform med de andre barna viktig for å føle seg godtatt og likeverdige med de andre i miljøet rundt en. Hovedtendensene i materiale viser at på skolen La Carpio er det større kjennskap til og samhandling mellom costaricanere og nicaraguanere enn på El Invu.

6. FAMILIESITUASJON OG SKOLEGANG

INNLEDNING

Det har vist seg i både spørreundersøkelser og studier fra Costa Rica at de nicaraguanske immigrantbarns skolegang i Costa Rica kjennetegnes ved lav skoledeltakelse av forskjellige årsaker⁴⁴. Disse årsakene er med på å bestemme mulighetene og begrensningene disse barna har i forhold til en eventuell videre utdanning og til en eventuell integrering i det costaricanske storsamfunnet.

Familie og foreldre er en veldig viktig del av et barns liv. Det er av dem de lærer det grunnleggende i livet. I dette kapittelet vil jeg se på de nicaraguanske barnas familieforhold i tilknytning til skolegang i Costa Rica. Tross i at min studie ikke har fyldig materiale om den nicaraguanske familien så er det her viktig å se på familiesituasjonen til immigrantbarna for å få et innblikk i hva slags bakgrunn de har og hvordan dette kan påvirke deres møte med skolen. Siden jeg ikke fikk intervjuet foreldrene til immigrantbarna vil jeg, i tillegg til intervjuene mine, ta utgangspunkt i studiene til Lancaster (1992), Ekern (1998) og Hagene (2002) for å gi en beskrivelse av den nicaraguanske familien og familiesituasjonen generelt.

Gjennom familien formidles nicaraguanske verdier, språk, kultur og interesse for nicaraguanske tradisjoner. I forhold til Costa Rica er ikke forskjeller i matveien, religion og deler av kulturen så stor, men andre ting som blant annet språk og språkkultur er noe av det som utgjør en litt større forskjell mellom de nicaraguanske og costaricanske barna. Hvilken innvirkning dette har på barnas møte med den costaricanske skolen og de costaricanske barna ble bevist i kapittel fem. I dette kapittelet vil jeg utdype hva slike kulturforskjeller innebærer.

DEN NICARAGUANSKE FAMILIEN

De nicaraguanske husholdene er store og seks til åtte personer er vanlig. Ofte utgjøres husholdet av storfamiliens medlemmer med besteforeldre, tanter, onkler og andre familiemedlemmer. Få andre institusjoner enn familie og slekt har vist seg noenlunde stabile i Nicaragua og av den grunn har familien også spilt en stor rolle innen økonomi og politikk (Ekern 1998).

Tross i at storfamilien har vist seg stabil som institusjon i Nicaragua har kjernefamilien en forholdsvis ustabil karakter. Flere menn i Nicaragua har flere husholdninger å ta seg av.

⁴⁴ Se bla *Proyecto del Estado de la Nación* (2002), Morales & Castro (1999), IOM (2001a & b) og (2002).

Uformell polygami er en del av *machismo*-kulturen (Lancaster 1992:xiv). Tradisjonelle ideer rundt maskulinitet i Nicaragua har fått merkelappen *machismo*. Det er et system som strukturerer makt mellom menn og mellom kjønn. Det er et system basert på en manndomsideologi hvor menn dominerer over kvinner og homoseksuelle. Drikking, gambling, selvsikker oppførsel blant andre menn og erobring av kvinner er det som skal til for å oppnå en ettertraktet posisjon i dette mannshierarkiet. Det feminine idealet i Nicaragua, også kalt *marianismo*, kan oppsummeres slik; omsorgsfull, pleiende, selvoppofrende og andreorientert (Lancaster 1992). "The traditional ideal of femininity is not simply "passivity" – working-class Nicaraguan women were never expected to be shrinking violets – but rather an ideal of elevated motherhood" (Ibid, s. 93).

Når livet er hardt og vanskelig har mennene en tendens til å forlate deres koner, *compañeras*⁴⁵ og familier. Et brutt forhold fører ofte til økonomiske og sosiale problemer som kommer som en ekstra byrde for husholdets overhodet, kvinnen (Lancaster 1992). Mange nicaraguanske familiene bygger på samboerskap. Bortsett fra over- og middelklassen er det relativt få par som formaliserer ekteskapet sitt ved hjelp av staten eller kirken (Library of Congress 1993). Mange ønsker ikke å gifte seg i den katolske kirken fordi det er vanskelig å få skilsmisse og derfor tenker de at da kan det være det samme (Lancaster 1992).

I mitt materiale er det flere eksempler på nicaraguanske barn som kommer fra familier med et kvinnelig overhode eller som bor sammen med moren og hennes nye livsledsager. Randall og Aleyda bor sammen med sine mødre og deres nye livsledsagere, mens Ana, Martin, Rosita og Juan bor sammen med sine mødre og søsken. I tillegg bor noen av dem også sammen med andre familiemedlemmer som tanter, onkler og besteforeldre.

Dyrkelse av morskapet, overvekt av kvinnelige husholdsoverhoder, dyrkelse av aggressiv maskulinitet (*machismo*) og utbredt vold mot kvinner og barn er noen av de karakteristiske trekkene ved kjønnsforholdene i Nicaragua. Den nicaraguanske befolkningens religiøse livsverden og deres revolusjonære erfaring er noe av det som har vært med på å utforme disse kjennetegnene. Disse trekkene viser seg i alle sosiale klasser i Nicaragua (Hagene 2002:8).

Familie og slekt spiller en viktig rolle for immigrantbarna i Costa Rica, kanskje til og med mer enn i Nicaragua fordi deres nettverk er begrenset til dem de har rundt seg og ikke til hele den utvidede familien som i Nicaragua. De nicaraguanske immigrantene tenderer til en viss grad å bosette seg i de samme områdene, i alle fall de som har en lignende økonomisk

⁴⁵ *Compañera* betyr her ledsager eller "kone" i en uformell forbindelse (Lancaster 1992:xiii).

situasjon hvor de viderefører en del av de samme trekkene som i Nicaragua.

Oppløste familier

Flere av de nicaraguanske immigrantbarna jeg intervjuet har fortsatt deler av familien sin i Nicaragua, selv om de bor sammen med en god del av familien sin i Costa Rica. Mange nicaraguanske familier både i Nicaragua og i Costa Rica er preget av skilsmisser eller brudd i parforhold. For immigrantene skjer bruddet ofte ved at den ene parten drar til Costa Rica. Dette skjedde også med foreldrene til Aleyda. Hun og moren snakker aldri om at moren ikke er sammen med faren lenger. Aleyda sier at hun savner faren sin som fortsatt bor i Nicaragua. Foreldrene ble skilt⁴⁶ da moren dro til Costa Rica for å finne arbeid. Nå har moren en ny mann som de bor sammen med i området El Invu. Han er også immigrant fra Nicaragua.

Når det er mannen i familien som bestemmer seg for å emigrere til Costa Rica, tar kvinnen på seg andre typer aktiviteter for å bedre og opprettholde sine økonomiske bidrag til familien. Det som ofte skjer er at familien i Nicaragua mister kontakten med mannen i familien eller kontakten blir svært sporadisk og det er ikke uvanlig at han starter en ny familie i Costa Rica. Når det er kvinnen i familien som bestemmer seg for å dra, hjelper hun ofte andre familiemedlemmer til å komme til Costa Rica. Hvis de ikke klarer dette, sender de penger og forsørger familien sin på avstand (CODEHUCA 1998 og Chacón 2000).

Av de nicaraguanske barna jeg snakket med, hadde sju av dem skilte foreldre mens seks sa de bodde sammen med både far og mor. Inntrykket jeg fikk var at far i disse tilfellene også kan gjelde stefar fordi noen kun har levd sammen med stefaren sin og ikke den biologiske faren. Ana bor kun sammen med en del av søsknene sine. Jeg spurte hvorfor hun kom til Costa Rica. Hun svarte; "Eh... fordi mamma døde. Og pappa er i Nicaragua." Hun ville ikke si så mye om det, men det kom delvis frem at faren hadde ment at Ana hadde større sjanser for å få en utdanning i Costa Rica enn det hun ville ha fått i Nicaragua. Flere av barna ga uttrykk for at de savnet familiemedlemmer som fortsatt bor i Nicaragua.

Savn etter familiemedlemmer, ustabile familieforhold og fattigdom er ikke gode forhold for barn å leve under. Disse forholdene påvirker også barnas oppførsel og prestasjoner i skolen.

⁴⁶ Jeg vil her bruke ordet skilt selv om det kan være snakk om samlivsbrudd.

Parforhold og graviditet

Maria har lært at jenter må passe seg så de ikke blir gravide, og guttene må ha jobb før de kan få seg kjæreste. Flere informanter nevnte kjæresteforhold og graviditet. Det var utelukkende jenter som snakket om dette. Guttene sa bare at de snakket om jenter seg imellom, men de ville ikke si noe mer enn det. Jentene nevnte ikke parforhold og graviditet i forbindelse med dem selv personlig, men i forbindelse til moren, søsteren, kusine, tante og lignende. Ana er 12 år og går i 5. klasse og fortalte meg at i friminuttene pleier hun og venninnene å snakke om kjærester. Hun har ikke kjæreste selv, men venninnene hennes har. ”De fleste av venninnene mine er litt eldre enn meg. En har en kjæreste som er 22 år gammel, og hun er bare 13. De går i *aula abierta* (åpent klasserom) her på skolen.”

Flere av dem uttrykte at de var bekymret fordi en del av venninnene, søstrene eller kusinene var for unge til å få barn eller for at faren til det eventuelle barnet ikke tar ansvar for det. Det å unngå ansvar er nok et typisk *machismo* trekk.

Aleyda fortalte meg om søsteren sin som er 13 år gammel og ikke går på skolen fordi hun er gravid, noe også moren deres er. Aleyda fortalte meg om hva som hadde skjedd med søsteren tidligere.

Hun måtte slå opp med kjæresten fordi hun ble gravid og mamma visste ikke om det så hun falt og slo seg og mistet barnet så dette er det andre barnet. Jeg synes det er rart å skulle bli tante.

Tenåringsgraviditeter er ikke uvanlig å se verken i Costa Rica eller i Nicaragua. Jentene er tilbakeholdne med å annonsere sin graviditet i motsetning til de kvinnene som er gifte eller i faste forhold. Abort er forbudt i følge den katolske kirken. Det er kun tillatt når kvinnens liv står på spill (Biesanz m.fl. 1999). En abort blir sett på som et tap av moralske verdier. Det er likevel et visst antall aborter hvert år både i Nicaragua og i Costa Rica. Disse blir utført av dyre klinikker hvis en har råd til dette eller av amatøraktige allmennpraktikere (Ekern 1998:59). En annen utvei er å ”ordne” aborten selv, noe som det kan se ut som om søsteren til Aleyda gjorde.

IMMIGRASJON OG FLYTTING

Barna som går på skolen El Invu har bodd i Costa Rica mye kortere enn det informanter som går på skolen La Carpio har gjort. Flere av informantene som bor i La Carpio har også bodd andre steder i Costa Rica, mens de som bor i El Invu har kommet dit mer eller mindre direkte

fra Nicaragua. Noen av dem har bodd så lenge i Costa Rica at de ikke lenger har klare bilder av hvordan det var å bo i Nicaragua, mens andre har klare minner om hjemlandet sitt. Det kan derfor virke som at El Invu er et forholdsvis nytt tilflytningssted for nicaraguanske immigranter. Dette kan ha en innvirkning på hvordan barna blir møtt på skolen. Er en skole vant til å ta imot elever med en annen bakgrunn enn den costaricanske, gjør dette det muligens enklere for en ny immigrantelev å tilpasse seg skolemiljøet og samfunnet rundt en.

”Jeg har akkurat kommet hit til Costa Rica”

Det var nesten uten unntak mangel på arbeid i Nicaragua som gjorde at familiene til de barna jeg intervjuet kom til Costa Rica. Flere av dem svarte at de kom til Costa Rica på grunn av problemer i Nicaragua og da som regel økonomiske problemer. De viktigste faktorene som påvirker immigrasjon er de såkalte ”push” og ”pull” faktorene. ”Push” faktorer kan være økonomiske, etnisk/politisk og demografiske utstøttingsmekanismer i samfunnet de drar fra. ”Pull” faktorer kan være økonomiske og sosiale forhold, arbeidsmarkedsparemetere, politisk frihet og eventuelle familiære/kulturelle bånd (Brochmann 1996:45). For de nicaraguanske immigrantene i Costa Rica er det en kombinasjon av ”push” og ”pull” faktorer som gjør at de har tatt veien over grensen til Costa Rica. ”Pull” faktorer som velferdstilbud og mulighet til arbeid og utdanning synes å være noen av de sterkeste faktorene.

Fem barn hadde bodd i såkalte typiske jordbruksområde i Costa Rica før de hadde flyttet til metropolittområdet i Valle Central. Disse hadde bodd i Paso Ancho, Sarapici, Buenos Aires, Liberia og Bribri. Det kan selvfølgelig være at flere av informantene mine hadde bodd i slike strøk, men at de enten ikke ville si det eller rett og slett ikke kom inn på tema i intervjuet. Jeg spurte Yahaira, som går på El Invu, hvor hun hadde bodd før og hun sa: ”Før? Jeg har akkurat kommet hit til Costa Rica.” Hun er en av flere ved El Invu som ikke har bodd andre steder i Costa Rica.

Tre av jentene fortalte meg at de hadde blitt boende i Nicaragua hos slektninger mens mødrene deres dro til Costa Rica for å finne arbeid. Da Yahaira var liten, ble hun først med moren sin til Costa Rica.

Mammaen min sendte meg tilbake til Nicaragua fordi der er bestemor og hun sa jeg hadde det bedre der. Altså vokste jeg opp der og i år kom jeg hit.

To av de andre jentene hadde også blitt værende i Nicaragua hos andre familiemedlemmer. Aleyda forklarte grunnen til at de måtte flytte til Costa Rica.

Vi var i Nicaragua også kom mamma hit til Costa Rica og vi bodde hos pappa. Mamma dro hit for å tjene penger fordi der tjente hun nesten ingenting, også dro hun hit og etterpå sendte hun noen for å hente oss. Da hadde hun kjøpt hus til oss for i Nicaragua hadde vi nesten ingenting, livet var veldig vanskelig for oss fordi vi var så mange.

Akkurat hvor mange de var i Nicaragua fortalte ikke Aleyda, men faren hennes bor fortsatt i Nicaragua i tillegg til noen av søsknene hennes og flere søskenbarn. I Costa Rica har Aleyda to søsken. Hennes eldste søster og moren er, som nevnt, gravide. Hun bor også sammen med stefaren.

Jeg spurte barna om foreldrene deres eller om de selv hadde planer eller ønsker om å dra tilbake til Nicaragua. Noen sa at de kunne tenke seg å dra tilbake, men ikke kunne det nå på grunn av den økonomiske situasjonen i Nicaragua. Rosita nevnte at moren hennes holdt på å bygge hus i Nicaragua med pengene hun tjener som hushjelp. Mange av barna har ikke vært i Nicaragua siden de dro. I likhet med moren til Rosita har flere foreldre sagt til barna sine at de savner Nicaragua, men at de liker Costa Rica godt også siden det tross alt er der de har ”mulighet for arbeid og et liv”.

Oftest kommer voksne først alene til Costa Rica. De kan hjelpe andre i familien sin til Costa Rica som vi har sett eksempel på med blant annet moren til Aleyda. For henne gikk det flere år før moren hennes kom og hentet henne til Costa Rica. For andre går det ikke mer enn noen måneder (Morales & Castro 1999). Alt kommer an på om personen som har klart å komme seg til Costa Rica har fått etablert seg og skaffet seg jobb og bolig slik at de har et grunnlag for å hjelpe andre å komme til Costa Rica.

FAMILIEFORHOLD OG SKOLEGANG

Barna må som nevnt hjelpe mye til hjemme fordi foreldrene arbeider eller på en eller annen måte er opptatt med å skaffe mat og klær til familien. De eldste barna må da fungere som barnevakt for sine yngre søsken. Som regel tar de seg også av det meste av husarbeidet.

Selv om utdanning spiller en viktig rolle i å forandre sosial oppførsel og aspirasjoner, sosialiserer den folk inn i spesielle roller i samfunnet. Reproduksjon av eksisterende sosiale hierarkier både innen utdanningssystemet, økonomien og samfunnet skjer i de fleste samfunn og kan gjøre det vanskelig for mange å forbedre sin sosiale status. Et barns sjanser for å kunne fullføre skolen er bl.a avhengig av den økonomiske situasjonen til familien, foreldrenes egen utdanningsbakgrunn og oppfatningen om utdanningens nytte (Graham-Brown 1991).

Familieforholdenes betydning for barnas skolegang

Både de nicaraguanske jentene og guttene jeg snakket med har lite fritid. Når de ikke er på skolen eller gjør lekser, må flere av dem hjelpe til hjemme. I mitt materiale gjelder dette oftere for jentene enn for guttene. Flere av jentene jeg intervjuet ga uttrykk for at de synes det var problematisk å kombinere arbeidet hjemme og arbeidet på skolen. Siumara sier det slik:

Foreldrene mine sier ”Hvorfor har du ikke gjort som jeg sier?” Det er at av og til når jeg gjør lekser... altså på den ene siden må jeg gjøre lekser og på den andre siden må jeg gjøre husarbeid.

Det kunne se ut til at det var spesielt jentene som følte seg dratt mellom leksene og husarbeidet. Ikke alle jentene ga uttrykk for dette. Det virker som at jenter som bor i familier med mange barn eller som bare har én inntekt, særlig hadde dette problemet. Det å passe yngre søsken eller andre yngre familiemedlemmer blir oftere prioritert i stedet for lekselesning. En studie fra Nicaragua (Miron 1994:165) tilsier at den vanligste grunnen til lav skoledeltakelse og skole drop-outs er økonomiske faktorer. Familier har ikke råd til å gi sine barn utdanning. Selv om skolen er ”gratis”, trenger barna skoleuniformer, bøker, notatblokker og blyanter (Miron 1994). Dette gjelder også for fattige familier i Costa Rica i følge Graham-Brown (1991).

Når de er ferdige med å hjelpe til hjemme, er det ikke alltid de har mer tid igjen til lekser. Ofte har de heller ikke de ressursene som kreves for å få leksene gjort skikkelig. Første dagen jeg observerte i fjerde klasse ved El Invu, viste det seg at to av klassens nicaraguanske elever ikke var til stede. Ifølge læreren kom dette av at de antakeligvis ikke hadde fått forberedt lekseprosjektet som de skulle vise frem for resten av klassen den dagen. Dette kan komme av de synes det er vanskelig og ikke har fått det til, at de ikke har hatt tid fordi de har yngre søsken eller familiemedlemmer å passe på eller det faktum at å vise frem forskjellige hjemmeprosjekt på skolen krever utstyr som for eksempel en stor plakat illustrert med bilder og lignende som familien kanskje ikke har kapasitet til eller ønsker å prioritere og kjøpe. Jeg vil anta at hjemme hos flere av de nicaraguanske immigrantbarna er det få steder som egner seg for lekselesing i ro og fred. De bor ofte i små ”hus” med få rom og mange mennesker. Jeg har ikke konkrete eksempler i mitt materiale som viser at barna har dårlig med plass til å lese lekser, men ut fra kommentarer fra lærere, IOMs resultater fra utdanningsprosjektet og det jeg selv så av boliger i disse områdene, kan jeg anta at dette er tilfelle. Dette kan også være

situasjonen for flere av de costaricanske elevene.

En del av lærerne og costaricanere som jeg snakket med mente at foreldrene til de nicaraguanske barna ikke er interessert i barnas utdannelse. En grunn til at de nicaraguanske foreldrene tilsynelatende synes å ikke være interessert i barnas utdanning er at de jobber fra tidlig morgen til sent om kvelden. De har ingen tid til overs til å følge opp barna, men dette kan også gjelde de costaricanske foreldrene. En antagelse jeg har er at en del nicaraguanske og costaricanske foreldre ikke ønsker å gå på foreldremøter og andre møter og arrangementer på skolen fordi de her ofte blir spurt om å bidra økonomisk til skolen. Bingo og salg av lodd er, i følge barnepsykolog Arguedas, noen av tiltakene som ofte blir satt i gang for å samle inn penger til skolen. Majoriteten av immigrantene har allerede en dårlig økonomi og dette kan bidra til at prosentandelen på foreldrefremmøte er dårlig i tillegg til at tidsfaktoren hos disse er viktig⁴⁷.

En annen grunn kan muligens være slik Gibson (1991) antyder er at foreldrene og da ofte de som selv har liten utdannelse, nøler med å involvere seg i skolen og alt som har med skolen å gjøre fordi de rett og slett ikke kjenner til skolesystemet. De som er kjent med skolesystemet derimot involverer seg høyst sannsynlig oftere og har en mer støttende holdning i forhold til skole og utdanning. Sannsynligheten for at dette også kan gjelde for foreldrene til immigrantbarna er til stede selv om jeg ikke har materiale som sier noe direkte om dette. ”Foreldrenes og skolens kjennskap til hverandres arenaer kan lette barns tokulturelle utvikling og skape den helheten som er viktig for at barnet ikke skal oppleve seg sjøl som splitta mellom to kulturer” (Kibsgaard 1997:101).

Det kan være vanskelig å se verdien av utdannelse når en i dagens Nicaragua og Costa Rica ser at det er vanskelig å få arbeid selv med utdanning. Nicaraguanerne blir tilbudt de samme lavtlønnede lavstatus jobbene både med og uten utdanning. De får ikke jobb på grunn av sin bakgrunn. Latin-Amerika har hatt en stor andel jenter i skolen til og med en større andel jenter enn gutter på visse klassetrinn. Dette har ikke blitt fulgt opp med tilsvarende økt tilgang i jobbmuligheter for kvinner med skolegang (Gould 1993 og Graham-Brown 1991).

En årsak til at immigrantbarna har en tendens til å ha stort fravær fra skolen, er at de ofte lider av under- eller feilernæring og av sykdommer (Solórzano 2001). Mangel på ordentlige klær og sko er også en grunn til at en del ikke ønsker å komme seg på skolen fordi

⁴⁷ En studie fra Mexico viser at når muligheten for å skaffe nok inntekt ikke har vært tilstede, har kvinnene vært nødt til å sende barna sine for å arbeide i jordbruket. I en undersøkelse fra en sukkerplantasjeregion har 48% av kvinnene sagt at deres barn ikke burde gå på skolen. Noen av de samme følgene viser seg i studier fra Ecuador. Noen av dem har ikke klart å håndtere situasjonen og går gatelangs med barna sine og tigger penger (Heward & Bunwaree 1999).

det er viktig for dem å være konforme med de andre elevene i klassen. Som barn flest ønsker de ikke å skille seg ut. Angående skoleuniform kunne jeg merke et skille mellom El Invu og La Carpio. Det syntes som det å ha en komplett skoleuniform var viktigere på El Invu enn på La Carpio. Dette kan komme av at skillet mellom sosiale klasser viser seg å være større på El Invu og det er derfor viktigere å ikke skille seg ut. På La Carpio derimot er alle mer eller mindre tilhørende samme sosiale klasse. Forskjellen mellom elevene på skolen er mindre enn på El Invu.

Leksehjelp og støtte fra familien

Mange av foreldrene til immigrantbarna har antageligvis ikke mye utdanning selv. Dette kan ha sin bakgrunn i den ustabile situasjonen som har preget Nicaragua i de årene foreldregenerasjonen til disse barna burde ha gått/gikk på skolen. Moren til Maria har ikke hatt mulighet til å følge opp datteren sin fordi hun ikke kan skrive og lese. Dette betyr ikke at de nicaraguanske immigrantene ikke bryr seg om barna sine, men at de ikke har hatt mulighet til utdanning og derfor har en annet syn på og en annen måte å forholde seg til skolen. Ebeltoft (2003:104) skriver at de fleste innvandrereforeldrene han snakket med i sin studie fant skolearbeidet for vanskelig til at de kunne bidra med noe rent faglig. Siden jeg ikke hadde mulighet til å snakke med foreldrene, kan jeg kun anta at dette også kan være tilfelle for disse. Med andre ord betyr det ikke nødvendigvis at de ikke bryr seg om barnas utdanning eller at de ikke har noe utdanning selv, men at de ikke har mulighet til å hjelpe rent faglig sett.

Av og til når Maria trenger hjelp til leksene er det faren som hjelper henne, hvis ikke ser tanten over leksene fordi moren ikke kan, selv om hun ønsker det. Rosita får heller ikke mye hjelp til leksene. Hun sier at hun gjør det selv uten hjelp fra noen. Rosita liker veldig godt å gå på skolen, men moren hennes vil ta henne ut av skolen fordi hun ikke tror at Rosita gjør leksene sine. Hun gjør leksene sine, det er bare at hun gjør dem på skolen, og hun kan alltid vise til gode eksamensresultater. Hun får støtte fra onklene, tantene og bestefaren. De mener at hun bør fortsette på skolen slik at hun kan bli noe her i livet. Likevel mener moren at Rosita bare lærer ”å henge” bak skolen sammen med dårlige skolekamerater og slåss. Rosita føler seg litt maktesløs fordi hun vil så gjerne bli advokat når hun blir stor og ikke en ”simpel hushjelp” som moren sin.

Hvis Johnny trenger hjelp til å gjøre leksene, får han som regel det av vennene sine. Foreldrene har ikke tid til å hjelpe han, men de støtter han og sier at et barns arbeid er først og fremst å gå på skolen. Han liker å gå på skolen fordi nå som han bor i Costa Rica har han

informatikk på skolen og han ønsker at han kan bli ”skikkelig” god i det og at han kan studere informatikk ved universitetet.

Yasmin sa at hun fikk hjelp fra moren sin; ” (...) ikke av pappa. Det som er at når pappa kommer fra jobb så er det nesten leggetid. Han drar klokken sju og kommer tilbake klokken ni.” Veronica får hjelp fra faren og broren sin, mens Carol får hjelp av en onkel som akkurat har kommet til Costa Rica fra Nicaragua og som foreløpig har tid til å hjelpe henne fordi han ikke har funnet arbeid enda.

Foreldrenes arbeidstid og -mengde gjør det ofte vanskelig for dem å hjelpe barna sine med lekser og andre praktiske gjøremål. Dette gjør at mye av dette faller på andre familiemedlemmer eller på barnet selv. Jeg vil anta at det er spesielt vanskelig for alenemødre og for de med få andre familiemedlemmer siden disse har et mindre nettverk å støtte seg på.

Ofte blir de nicaraguanske immigrantbarna sett på som skulkere av de andre elevene fordi de ofte ikke møter på skolen når de har prøver eller når de skal vise fram prosjekt de har hatt i hjemmelekse eller lignende. Dette er med på å svekke deres ”posisjon” som medelever i klassen blant de andre elevene. Når et barn sjelden er på skolen, faller en del av grunnlaget for samholdet i klassen bort (Harte 1994). Skulkerne mister den sosiale delen i friminuttene når de andre snakker om lærerne, leksene og hvordan de skal gjøre dem etc. Integrering i skolen innebærer at man finner sin plass i klassen og i skolemiljøet. Integrasjon i skolemiljøet krever innsats og tid fra både de nicaraguanske immigrantbarna og de costaricanske barna. Som blant venner krever det at man investerer tid og krefter på hverandre, både for å bli kjent og for å beholde vennskapet. Samhandling og kommunikasjon er noe av det viktigste for å få til sosial integrasjon (Brochmann m.fl. 2002).

Barnas lek og fritid

Det blir lite fritid for disse barna. Ofte har de også få venner i nærheten selv om dette selvfølgelig kommer an på hvor de bor. De fleste av dem bor i slumområder som er farlige strøk. Disse områdene er preget av fattigdom, høy kriminalitet, utbredt bruk av alkohol og narkotika, fortvilelse, redsel og til tider sult. Dette sliter på barnas helse og flere får også problemer på skolen som et resultat av dette. Derfor har de ikke alltid overskudd til å spille og leke med skolekamerater. Flere av immigrantbarna ved El Invu sa at de nylig var kommet til Costa Rica. I følge barnepsykolog Arguedas og lærerne er disse barna veldig sjenerte og ”tør” derfor ikke leke med de costaricanske barna. Det kan derfor virke som om dette problemet er større i El Invu enn i La Carpio.

Yahaira, som kommer fra en liten by i Nicaragua, fortalte at det var stor forskjell fra hjemstedet sitt i Nicaragua og i Costa Rica fordi i Alajuela får hun ikke gå ute og leke fordi de bor i et farligere strøk. Der de bodde før kjente de alle naboene og trafikken lå lenger unna enn nå ifølge Yahaira. I Costa Rica blir det mørkt i sekstiden på kvelden og etter mørkets frembrudd er faren større for at noe skal skje hvis en går ut. Derfor er det mange foreldre som ikke vil la barna sine være ute verken før eller etter klokken seks. Yahaira sier at; ”Mamma lar meg ikke gå ut fordi det er et boligkompleks, hun er redd for at noe skal skje.” Yahaira er enebarn og har ingen søsken å leke med heller slik andre informanter har. De fleste immigrantbarn bor heller ikke i boligkompleks, men i slumområder og har derfor flere rundt seg enn det Yahaira har.

Når de har tid til det, går barna ut og leker sammen med barn i nabolaget, med søsken eller andre slektninger i familien som er naboer eller som bor nært. Når de er sammen, spiller de fotball, Nintendo, leker med barbie dukker, ser på tv, gjør lekser eller hører på musikk. Noen ganger leker de ute, men som oftest er de inne. Det er derfor ikke alltid at barn har så mye kontakt med skolekamerater eller andre barn, som de ikke er i slekt med, i det daglige livet utenom skolen. Det er likevel enklere og lettere for gutter å komme seg ut enn det er for jentene idet foreldrene antageligvis engster seg mer for at det skal skje døtrene deres noe enn for deres sønner. Dette kan knyttes til *machismo*. Gutter skal være tøffe, ”jakte på damer” og drikke, mens jenter skal være uskyldige som Jomfru Maria (Ekern 1998). Jentene rammes hardere ved for eksempel en uønsket graviditet enn det guttene blir.

KULTUR OG TRADISJONER

Bevaring av kultur og retten til å delta i det kulturelle livet er anerkjente menneskerettigheter (ACNUR 2000:29). Kultur gir et barn en identitet og bidrar til stabilitet. Gjennom læring av tradisjoner og verdier fra deres kultur lærer barnet å integrere seg i familien, i nærmiljøet og i samfunnet generelt. Hvert samfunn har en unik bagasje av akkumulerte erfaringer som gjenspeiler deres sosiale og religiøse overbevisninger (Ibid).

Nicaraguas unike kultur ligger mer i de kulturelle trekkene og deres nasjonale karakter enn i sosiale mønstre og strukturer. Nicaraguanerne har en rik og fascinerende kultur. En viktig og åpenbar del av det ligger i den vide spanjol-amerikanske kulturen. Viktige komponenter her er språk, religion, mat, musikk og familiens betydning. Nicaragua har også i større grad enn Costa Rica bidratt betydelig innen områder som litteratur, poesi, kunst og musikk (Walker 1991).

Oppdragelse og sosialisering innebærer kulturformidling. Et barn blir gjennom oppdragelse og sosialisering introdusert til samfunnets kultur, normer, verdier, trosoppfatninger og forestillinger om virkeligheten. Gjensidig påvirkning og toveiskommunikasjon er noe det som preger oppdragelse og sosialisering (Wetlesen 2000:18). Kultur kan formidles både av foreldre og av samfunnet, via media eller andre personer, men det er som regel familien som formidler sine verdier og vaner.

Det kan virke som om det er lettere og vanligere blant immigrantene ved La Carpio enn ved El Invu å opprettholde sin kultur da deres samfunn har integrert kulturen sin i nærmiljøet. Dette viser seg i blant annet kafeer og butikker som selger nicaraguansk mat og lignende. De costaricanske innbyggerne i La Carpio er en del av dette miljøet og er derfor både kjent med nicaraguanere og den nicaraguanske kulturen. En del av kulturformidlingen foregår med andre ord ikke bare gjennom foreldrene som lærer barna sine om *La Purísima* og å lage *nacatamales*, men gjennom nærmiljøet og samfunnet i La Carpio.

Religion, mat og musikk

I Nicaragua er 85% romersk katolske (Ambassaden 2003) og mange av dem feirer forskjellige religiøse høytider som jul og påske. En feiring som er typisk for Nicaragua er *La Purísima*. Rosita fortalte at hun feirer *La Purísima* sammen med moren sin. Denne feiringen foregår i begynnelsen av desember. Det er en festival til ære for Jomfru Maria og den begynte for flere hundre år siden. Det hadde vært et vulkanutbrudd som hadde vart i flere dager og den stoppet først da en statue av Jomfru Maria ble plassert ved vulkanen. Folk tror at Maria stoppet utbruddet og derfor feirer de hvert år med blant annet sang og bønn (Riehechy 2002). Rosita var ikke den eneste som nevnte denne feiringen, men hun var den eneste av mine informanter som tilsynelatende virket opptatt av sin religion. Hun var også den eneste som nevnte at hun fant trøst i Bibelen når hun hadde det vanskelig og var lei seg. Det var flere av de andre som sa at de gikk i kirken på søndager, men som ikke nevnte religion utover dette. Yahaira snakket også om *La Purísima*, men hun husket ikke helt hva festivalen het, men hun mente at moren hennes i den forbindelse hadde en pakt med Jomfru Fatima. Mer enn dette kunne hun ikke huske. Aleyda går også i kirken på søndager og sa at hennes favorittmusikk er Paula Maria som synger kristen musikk.

Yasmin fortalte meg at i Nicaragua er det *folklor* som er typisk nicaraguansk musikk. Hun forteller videre at i Costa Rica synger de om Costa Rica og i Nicaragua synger de om Nicaragua og det er det som er forskjellen mellom de to landene i forhold til

folkloremusikken. De fleste andre informantene kunne også fortelle at det var *folklor* som er den tradisjonelle musikktypen i Nicaragua, men de aller fleste likte ikke denne musikktypen så godt. Moderne musikk var derimot mer populært. Her ble blant annet Christina Aguilera, Britney Spears, Shakira og Paulina Rubio nevnt av jentene i tillegg til en hel del andre grupper som selvfølgelig også er "kule". Guttene likte best reggae og generelt moderne musikk.

Carol mener at i Costa Rica er de litt kjedelige i matveien og at de ikke finner på så mye god mat som de gjør i Nicaragua. Hun nevner matretter som *Indio Viejo*, *el Vaho* og *Tamales*. *Tortillas de mais*, kylling og ris, i tillegg til *gallo pinto*, som er en blanding av bønner, ris og urter, er noen av de mest brukte matrettene. Også *nacatamales* er godt kjent. De fleste av informantene mine visste at *nacatamales* var nesten det samme som tamales i Costa Rica. Jentene nevnte flest matretter og visste mer om dem. Dette kan bero på at det oftest er de som er med og hjelper moren på kjøkkenet. *Moras y cristianos*, *sopa de rosquilla* og fylt høne er flere matretter. Siumara fortalte meg også om noen drikker de har som de bruker mye i Nicaragua. Disse heter *chicha* og *pinoliche*. Begge disse drikkene er laget av mais, den siste er laget av ristet mais og blir også kalt *pinolillo* ifølge Siumara. Noen av disse matrettene og drikkene er også vanlige i Costa Rica eller i deler av Costa Rica og skillet mellom de to landene er i så måte ikke stor.

En del av kulturformidlingen i La Carpio foregår ikke bare gjennom foreldrene, men også via medier som radio med programmene *La Voz Nica* (Den nicaraguanske stemmen), *la Revista Noticiosa Nicaragüense* (Det nicaraguanske nyhetsbladet) og *Nicaragua y Usted* (Nicaragua og Dem). Også flere sportslige arrangement blir avholdt i Costa Rica, blant annet boksing og baseball som begge er store nicaraguanske idrettsgrener. Dette er med på å opprettholde og lære yngre nicaraguanere den nicaraguanske kulturen tross i at de befinner seg i Costa Rica (IOM 2001b).

I en spørreundersøkelse av nicaraguanske immigranter i Costa Rica gjort av IOM for Proyecto Estado de la Nación i 2001 (IOM 2001b) sa 38,9% av dem at de ønsket å opprettholde sine mattradisjoner og 34,8% sa at de ønsket å opprettholde feiringen av *La Purísima*. Disse to aspektene ved kulturen sin var det de ønsket mest å opprettholde i fremtiden i Costa Rica. Dette resultatet gjenspeiler seg til dels i mitt materiale og da kanskje spesielt angående mattradisjonene.

Verdier

Verdier er ”Ideas held by human individuals or groups about what is desirable proper, good or bad. Differing values represent key aspects of variations in human culture. What individuals value is strongly influenced by the specific culture in which they happen to live” (Giddens 1994:747).

Siden storfamilien er en av de institusjonene nicaraguanerne kan stole på i det nicaraguanske samfunnet, er resultatet at individer blir bedømt utfra familiens omdømme. For både menn og kvinner er lojaliteten til blodsbåndet sterkere enn ekteskapsbåndet. Både tradisjonelle verdier og praktiske hensyn støtter vedlikehold av sterke bånd til store slektsnettverk utenom husholdet (Library of Congress 1993). Anskaffelse av arbeid og andre former for økonomisk assistanse foregår som regel gjennom dette nettverket. Det er gjennom dette nettverket mange nicaraguanere har kommet til Costa Rica som jeg har nevnt tidligere i oppgaven. De som har klart å komme til Costa Rica blir de andre familiemedlemmers nettverk for å komme etter.

Flere av de nicaraguanske informantene sa at de hadde lært mest av foreldrene sine. Flere av dem la vekt på at de hadde lært å arbeide hardt og at de ikke må havne i bråk. Siumara sa at hun hadde lært ”å arbeide og gjøre gode ting” av foreldrene sine. Aleyda fortalte at hun hadde lært dette av faren sin;

Av pappaen min har jeg lært at en ikke bør oppføre seg dårlig i livet og at hvis noen sier ting til en, så må en ikke tie stille om dem og at en ikke bør lete etter bråk.

Flere nevnte at de hadde lært å arbeide av foreldrene sine. En vanlig beskrivelse av nicaraguanerne i Costa Rica er at de er som ”maur”. Maur er, som kjent, et insekt som arbeider hardt på tross av at nesten hva som helst kan ødelegge deres arbeid (Sandoval-García 2000). Et av de få trekkene som mange costaricanere ser på som positivt ved det nicaraguanske folket er nettopp at de er gode og hardtarbeidende.

Faren til Johnny synes det er viktig at han ikke er sammen med dårlige venner fordi det finnes venner som kanskje røyker (marihuana) og de sier han er en *playo*⁴⁸ fordi han ikke røyker også. ”Han sier at jeg ikke må gå sammen med disse folkene og at hvis jeg ser noen som røyker så må ikke jeg gjøre det samme som dem, for det er ikke bra,” fortalte Johnny.

⁴⁸ *Playo* er slang og betyr homse. Det er ment som en fornærmelse, for å være homofil assosieres med det å ikke være *macho*.

Faren ønsker det beste for sønnen sin og vil ikke at han skal komme utfor gruppepress som gjør at han begynner å røyke eller gjøre andre ting. Å beholde familiens rykte er viktig og derfor er det også viktig å holde barna borte fra gatene. ”The danger is to become a *vago* at an early age” (Ekern 1998:33). Å være *vago* betyr at en er lathans eller sløvving. Det er ikke utenkelig at det er en ”fare” for familiens rykte å bli sett røykende marihuana på gata fordi dette samsvarer ikke med familien verdier ”å være gode arbeidsfolk”. Det kan også tenkes at faren til Johnny er redd for at sønnen skal ”bekrefte” mange costaricanere stereotypiske tanker om nicaraguanere som narkotikamisbrukere. Aleyda hadde fått høre fra sin mor at siden storesøsteren på 14 år er gravid og ikke har gjort ferdig skolen, er det hun som må være ”familiens stolthet” og gjøre ferdig skolen. Det kan her synes at moren til Aleyda mener hun er den som skal redde familiens ære. Om det er sagt kun for ærens skyld eller om det er fordi moren virkelig mener at utdanning er viktig fremgår ikke av materiale. I alle fall viser moren til søsterens graviditet som et negativt eksempel som skal motivere søsteren for å satse på skolegang.

Identitet

Immigrantene har med seg en viktig bagasje med tradisjoner og vaner fra sin nasjon og den regionen de er fra. Akkurat dette er en viktig del av deres identitet og for hvordan de forstår sine omgivelser og hvordan de forholder seg til dem. Når de møter en situasjon hvor de kommer inn i en annen kulturell kontekst, må de også møte vedvarende spørsmål om disse verdiene og tradisjonene. Det costaricanske samfunnet har, som mange andre samfunn, konstruert et selvbilde ut fra påstander om overlegenhet overfor naboland. Disse blir stemplet som voldelige, tilbakestående, ignorante, ”*indios*” (indianere). Immigrantbefolkningen, og da kanskje spesielt barna, lever i en situasjonen som på en måte diskvalifiserer deres identitet, noe som kan føre til dype traumer som igjen kan føre til fornektelse av sine røtter. Dette skjer kanskje spesielt hos barna som er født i Costa Rica av nicaraguanske foreldre eller de som kom dit i ung alder (Chacón 2000). Ikke alle opplever det slik. Immigrantene kan også leve med en slags pendling mentalt og sosialt mellom to sett av rollesystem (Høgmo 1990).

Så å si alle de nicaraguanske informantene fortalte at det var viktig ikke å glemme hvor en kom fra og hva det innebar. Det var bare Juan som sa at han skulle ønske han kunne glemme at han var fra Nicaragua for det ville gjøre det enklere. Aleyda hadde også ønsket at hun kunne glemme at hun er fra Nicaragua noen ganger, som for eksempel når noen sier stygge ting til henne. Det kan se ut til at de fleste av de nicaraguanske informantene mine på

en eller annen måte har godtatt sine forskjellige roller i både den costaricanske og den nicaraguanske kulturen, men at de har forskjellige måter å håndtere det på.

Maria prøver å holde sin identitet skjult fra de andre ved å si at hun er fra Costa Rica og hevder at den eneste gangen hun hadde bodd i utlandet var da hun bodde noen få dager i Guanacaste (som ligger nord i Costa Rica). Carlos Sandoval-García (2000) sier i sin doktoravhandling at det er ganske vanlig at deler av den nicaraguanske befolkningen i Costa Rica ”pynter på sannheten” med å si at de er fra Guanacaste i stedet for Nicaragua. Guanacaste er den provinsen som ligner mest på Nicaragua. Folket som bor der kan være et hakk mørkere i huden enn resten av Costa Rica, og de snakker en dialekt som kan ligne litt på den de bruker i Nicaragua. Derfor er det også lett å si at en er fra Guanacaste i stedet for å si at en er nicaraguaner. Læreren til Maria mente at hun gjorde det for at de andre elevene ikke skulle erte eller plage henne. Hun hadde sett lignende forsvarsmekanismer før i sin karriere som lærer ved denne barneskolen. Det kan virke som om Maria prøver å leve opp til de ”kravene” samfunnet stiller. Dette skjer blant annet gjennom konformitet, å prøve å være som de andre. James (1993) sier at alle barn skaper sin sosiale identitet gjennom konformitet. Hvis man avviker i adferd eller i utseende, kan dette føre til negative sanksjoner. Det verste er stigmatisering eller isolasjon. Dette fører til at konformitetsnormen åpner for en maktrelasjon mellom barn (James 1993:142). For barn som skiller seg ut på en eller annen måte, kan dette få konsekvenser for deres utvikling av identitet og selvfølelse fordi de må leve med motstridende følelser om hvordan de bør oppføre seg, snakke og lignende.

Språk

Etnisitet innebærer at kulturelle karakteristika som språk, vaner, religion og lignende fungerer som kulturelle markører. Det er blant annet disse markørene som kan bli brukt for å skille oss fra dem og dem fra oss (Eriksen m.fl. 1994). En av disse markørene som skiller nicaraguanerne fra costaricanerne er språket. Når informantene svarte på om hva som var forskjell mellom costaricanere og nicaraguanere, la flere vekt på språket. Det gjennomgående trekket var at de fleste mente at den største forskjellen var måten de snakket på. Martin mente at ”Ticosene sier ikke ”*pue*” og sånt, men det gjør nicaraguanerne” og at det var den store forskjellen mellom costaricanerne og nicaraguanerne. Johnny kunne legge til at ticosene pleier å si ”*maje*”, et slangord som nicaraguanerne ikke pleier å bruke. Dette var de ordene som mange av informantene mine nevnte som forskjellige.

Yasmin fortalte også hva hun mente er forskjellen mellom nicaraguanerne og

costaricanerne. I tillegg til at de snakker annerledes, mente Yasmin at costaricanerne også oppfører seg annerledes i tilknytning til språket.

Costaricanerne er forskjellige i språket, fordi i Nicaragua er det ikke noe forskjell mellom hvordan en kvinne snakker enn hvordan en mann snakker. De snakker likt som guttene. Her er det en forskjell, og vi nicaraguanere ler av det.

Nicaraguanerne har sine egne kvaliteter innen språket. De bruker blant annet sjelden den grammatiske standardformen *tú* (du) når de snakker uformelt. De bruker, som blant annet argentinerne, noen få colombianere og en del folk fra nabolandene, den uformelle, muntlige formen *vos* (du) (Walker 1991). Denne formen blir også brukt av costaricanere, men kun muntlig, uformelt og hovedsakelig blant yngre mennesker eller venner. Den blir ikke brukt skriftlig eller i sammenhenger der en forventer at en bruker formell form.

Folk fra alle sosiale klasser og begge kjønn liker bruken av et "saftig" ordforråd, ord og meninger med dobbelt betydning og "upassende" vitser. Nicaraguansk ordforråd inkluderer også en hel del ord med ikke-spansk avstamning, deriblant ord som stammer fra den indianske og den engelsktalende befolkningen i Nicaragua. Revolusjonen har påvirket den tidligere bruken av *don* og *doña* (herr og fru), også bruken av universitetstitler ble mindre vanlig (Walker 1991 kapittel 5). Dette er fortsatt vanlig i Costa Rica som kan være en av grunnene til at nicaraguanere menes å mangle folkeskikk.

Nicaraguanernes aksent har lenge vært objekt for humor blant costaricanerne, ofte på en rasistisk måte. Costaricanernes måte å snakke på blir sett på som "standard" spansk og derfor mener de også at andre (her nicaraguanerne) snakker "feil". Dette blir ofte gjenstand for vitser og slengkommentarer. En mangel på å kunne snakke "ordentlig" spansk blir tolket som ignoranse (Sandoval-García 2000). Dette kan knyttes til Bourdieus begrep om distinksjonen hvor språket er en del av det som skiller klasser fra hverandre. I denne sammenhengen kan det her tolkes dithen at costaricanerne representerer den herskende klassen i forhold til nicaraguanerne som en lavere klasse.

De nicaraguanske barnas opplevde kulturforskjeller

Det er ikke bare språket barna så på som kulturforskjeller mellom de to gruppen. Yasmin fortalte om det hun så på som forskjellige holdninger mellom costaricanere og nicaraguanere. Hun mente at "costaricanerne tror de er bedre enn de er". Hun utdypet det ikke, men det kom fram at de trodde de var bedre enn nicaraguanerne. Costaricanerne blir ikke bare beskrevet

som selvgode, men også sintere. Det var Carol som mente at de var sintere og derfor var det en forskjell mellom costaricanere og nicaraguanere.

Vel, jeg tror det er forskjell. Jeg tror at vi fra Nicaragua er litt mer sjenerte, det er ikke de fra Costa Rica, de er litt sintere. Av og til er de sintere på alle sammen. Av og til. Når en person er full av hat er de dårlige, men det finnes gode folk også og som gjør leksene sine og som hjelper mammaene sine med å lage mat fordi hun gjør alt for at de skal gå bra med dem her i livet.

Hvorfor Carol mente at costaricanerne er sintere enn nicaraguanerne svarte hun ikke på, men det er mulig at hun har opplevd at costaricanerne har sagt negative ting om nicaraguanerne og at dette ble sagt på en krass måte og dermed oppfattet som om de er sintere.

Noen lærere på skolene jeg besøkte mente også at en del av de nicaraguanske immigrantbarna er ganske sjenerte med en gang de begynner på skolen. En av dem sa at etter ett års tid så er de ikke så sjenerte lenger, og de er som alle de andre barna. Også barnepsykolog Karla Arguedas la vekt på problemene med barnas selvfølelse: ”Barna er veldig usikre, de kommer fra et land som er veldig ustabil. De vet ikke hvor de skal eller hvordan det er her, dette gjør tilpasningsprosessen vanskeligere.”

Rosita, som går på La Carpio, mente at de nicaraguanske guttene på skolen hadde en tendens til å være mer voldelig enn de costaricanske guttene. Dette var noe også lærerne på La Carpio mente. Minor ved La Carpio fortalte: ”(...) vi har et stort problem med aggressivitet. De leker mer aggressivt enn de andre barna, de slår hardere og kommer med kraftigere verbale utsagn enn de costaricanske barna.” Dette kan knyttes til machismokulturen. Det finnes selvfølgelig også machismotrekk ved kulturen i Costa Rica. Utfra datamaterialet har jeg ikke grunnlag for å si at machismokulturen i Nicaragua verken er mer eller mindre mannsjåvinistisk enn i Costa Rica, og det er derfor vanskelig å si hvorfor disse barna viser seg mer aggressive. Ifølge Sandoval-García (2000) er ikke nicaraguanerne statistisk mer voldelige eller kriminelle enn costaricanerne i marginale områder, men oppfatningen om mer vold blant nicaraguanerne synes å inngå i et større mønster av stigmatisering av denne gruppen.

Denne stigmatiseringen går også utover barna som i flere tilfeller har fått slengt kommentarer etter seg på gaten som henspiller på stereotypiske oppfatninger av nicaraguanerne som gruppe. Ana fortalte at noen av hennes venninner har følt at de ikke har blitt akseptert av de andre costaricanske venninnene. ”De sier at, vel, at de bare er her for å stjele. De som sier det er ungdommer, jenter,” fortalte Ana.

BARRIERER I FAMILIEN

Elever møter ikke skolen med de samme forutsetningene. Barnets familiebakgrunn synes å bety mye for grunnlaget en starter med på skolen. Oppfatninger og holdninger om skolen i hjemmet er bestemmende for barnets egen innstilling til utdanning. Familien er ekstra viktig for barnas skolegang ved migrasjon siden de ikke bare skal inn i et nytt miljø, skolemiljøet, men fordi de skal inn i en ny kultur og kanskje en ny måte å tenke på også.

Mange av foreldrene til de nicaraguanske immigrantbarna og de costaricanske barna deltar ikke på foreldremøter og andre møter tilknyttet barnas skolegang. Dette er ikke et problem som er typisk for dette området og disse innbyggerne. Studier fra Spania viser at også at verken foreldre til immigranter eller etnisk spanske elevene møter opp på foreldremøter på skolen (Siguan 1998). Mangel på kommunikasjon mellom skolen og foreldrene gjør møtet med skolen vanskelig for de nicaraguanske immigrantbarna siden behovet for samarbeid mellom foreldre og skole er særlig stort for barn fra minoritetsfamilier.

Bilgiç (2000:136) sier at ”utdanningsnivået har nær sammenheng med tilpasningsevne.” Når foreldrene ikke har utdanning, noe som gjelder flere av de nicaraguanske foreldrene, er det vanskeligere å etablere en dialog fordi foreldrene kan være mer fastlåste i gamle og konservative tankebaner mener Bilgiç (2000). Han sier også at det er lettere å etablere en dialog, som er en viktig del av integreringen, hvis familiens økonomiske situasjon er god (Ibid). De fleste av mine informanter stiller ikke sterkt verken økonomiske eller når det gjelder utdanning. Akkurat hvor mye utdanning foreldrene har og deres holdninger til det, har jeg ikke informasjon om i mitt materiale, men utfra tidligere studier som er gjort på nicaraguanske immigranter, tyder det på at dette nivået er betydelig lavere enn for den costaricanske befolkningen.

Familieforholdene til de fleste av de nicaraguanske barna i utvalget gir i utgangspunktet ikke en god grobunn for integrering. Flere av dem som nylig var kommet til Costa Rica ga uttrykk for at de følte seg usikre i forhold til hvordan ting fungerer i Costa Rica mht penger, språk, oppførsel og lignende. Som oftest må de selv finne ut av dette siden foreldrene deres er opptatt med å arbeide. Barna er preget av fattigdom, de bor i utrygge områder og har dårlige boforhold og ustabile familieforhold. I Marias tilfelle kan vi se at hennes familiesituasjon er et hinder for hennes skoledeltakelse. Faren krever at hun tar seg av ting i huset når moren ikke har kapasitet til det på grunn av sykdom. Flere av jentene ga uttrykk for at de måtte ta seg av mye av husarbeidet og pass av yngre søsken, noe som går utover skolearbeidet. Foreldrene har ikke mulighet til å hjelpe til i særlig stor grad siden de bruker mye av tiden sin på arbeid for å skaffe mat og klær, men dette betyr ikke at de ikke bryr seg om barnas utdanning. De

fleste immigrantbarna jeg snakket med sa at foreldrene deres mente at utdanningen deres var viktig, og de fleste pleide å snakke sammen om hva de kunne tenke seg å bli når de blir store med unntak av moren til Rosita som mente hun lærte ting på skolen hun ikke burde.

Utfra mitt materiale kan det se ut til at familiesituasjonen skaper flest barrierer i skoledeltakelse for jentene. Guttene har i mindre grad oppgaver hjemme som de må gjøre og står friere til å gjøre det de vil som for eksempel lekser. Om de faktisk gjør dem er et annet spørsmål.

Ved integrasjon må ingen av partene gi opp sin kulturelle bagasje og det betyr heller ikke at minoritetene isolerer seg selv i sin egen tradisjon (Brochmann 1996:113). Utfra immigrantbarna jeg har snakket med i La Carpio kan det virke som om de, i større grad enn de på El Invu, har klart å beholde deler av sin kultur i sitt nærmiljø i det costaricanske samfunnet som beskrevet over.

7. DE COSTARICANSKE BARNA

INNLEDNING

Klassekamerater og venner er en betydelig del av skolen, og jevnaldrende er spesielt viktig for barn i skolealder. Å være en del av et miljø er betydningsfullt for alle, også barn. Venner gjør det lettere å bli integrert i klassemiljøet og miljøet på skolen. De costaricanske barnas hverdagsliv og deres holdninger til de nicaraguanske immigrantbarna har vesentlige betydning for immigrantbarnas møte med den costaricanske skolen.

Foreldre og familie spiller en viktig rolle i barnas utdanning både når det gjelder den økonomisk støtten og hjelp til lekser. Hvor mye de er til stede i deres utdanning er også med på å bestemme hvordan det går med barna i skolen. Kjønnroller, samhold, dialog, fritidsaktiviteter, kultur, mat og musikk er også deler i deres liv som påvirker møtet med skolen både for de costaricanske og de nicaraguanske elevene. Dette er noe av det jeg ønsker å se på i dette kapittelet. De costaricanske elevene som jeg intervjuet på de to skolene i Costa Rica bor stort sett i de samme fattige strøkene som de nicaraguanske informantene. Mange av dem kommer fra familier med dårlig råd hvor foreldrene må arbeide mye for å få endene til å møtes i likhet med foreldrene til de nicaraguanske barna.

Intervjuene med de costaricanske barna forteller om både tendenser til toleranse overfor de nicaraguanske immigrantbarna som blant annet viser seg i uttalelser om at "alle er like" og om tendenser til at nicaraguanerne ikke er så velkomne på skolen eller i det costaricanske samfunnet. Det ligger med andre ord her en mulighet for både integrering og marginalisering. Jeg vil her prøve å vise til hva de costaricanske barnas betydning er i deres forhold til immigrantbarna.

FAMILIEN

Familien er en viktig institusjon for costaricanerne. Kjernefamilien er den mest vanlige familietyper i Costa Rica i dag, men hushold basert på storfamilien er heller ikke uvanlig. De fleste ticos liker å bo i nærheten av storfamilien sin og har ofte slektninger som naboer. Mange bruker også mesteparten av fritiden sin sammen med storfamilien (Biesanz m.fl. 1999).

Fattigdom er utbredt i de to områdene blant både costaricanske og nicaraguanske familier. Likheten i sosial klasse mellom costaricanere og nicaraguanere er som sagt større i La Carpío enn i El Invu.

Foreldre i arbeiderfamilier jobber ti til femten timers dager for blant annet å gi best mulig skolegang til sine barn. Mange familier har ikke mulighet til å bruke mye penger på utdanning blant annet fordi de ofte ikke har mer enn en inntekt. Costa Rica har forholdsvis godt utbygde velferdstilbud i forhold til mange andre latinamerikanske land, men det er likevel familien som står for løsningen på de fleste av hverdagslivets utfordringer (Biesanz m.fl. 1999).

I likhet med mange av foreldrene til de nicaraguanske informantene mine er foreldrene til noen av de costaricanske informantene også skilte eller partnerskapet deres er oppløst. Av de sju informantene bor to sammen med bare mor, to bor sammen med mor og andre familiemedlemmer på morssiden og tre som bor sammen med begge foreldrene sine. Fire av de sju costaricanske informantene har kun ett søsken, en er enebarn, en har to søsken og en har tre. Dette står i skarp kontrast til de nicaraguanske barna som gjennomsnittlig har ca. fire søsken hver. Færre barn i familien kan gjøre det lettere for de costaricanske barna å gå på skolen fordi de har færre søsken å passe. Færre søsken kan dessuten også være med på å gjøre den økonomiske situasjonen lettere for foreldrene.

SKOLESITUASJONEN

Mange barn i klassen, høy strykprosent på eksamen, skoler med dårlig økonomi og lignende er noe av det som møter barna jeg intervjuet ved de to skolene.

Det var flere av de costaricanske barna jeg snakket med som ytret ønske om å gå på en annen skole enn den de allerede gikk på. Jeanette sa hun ønsket å gå på en skole som hører til i Alajuela sentrum. Moren syntes også denne skolen er veldig bra. De kjente til den fordi Jeanette gikk i barnehagen der. Det er en privatskole og for å kunne komme dit, måtte Jeanette ha tatt buss alene og det ville ikke moren at hun skulle fordi hun er redd for at det skal skje noe med datteren ”Det er nemlig noen skumle personer i nærheten av der jeg bor så mamma er redd for at de skal gjøre meg noe,” fortalte Jeanette. Nå som hun går på El Invu, får hun sitte på med moren til en venninne og da kommer hun trygt frem og tilbake fra skolen. Noen ganger foretrekker foreldre skoler som ligger nærmere hjemmet enn en skole som er bedre, men som ligger lenger unna nettopp med tanke på barnas sikkerhet.

Noen som for eksempel Henry hadde allerede gått på forskjellige skoler, mens det var andre som ønsket å gå på andre skoler bare for å prøve å se hvordan det var uten at de hadde noen spesifikke skoler i tankene. Carolina var veldig bestemt på at hun ikke ønsket å gå på andre skoler enn den hun går på fordi hun liker seg så på El Invu. Monica, som går på La

Carpio, er også veldig fornøyd. Selv om de fleste var åpne for å prøve en annen skole var de som oftest fornøyd og trivdes på den skolen hvor de går. Det eneste som flere klagde på var at de skulle ønske at de hadde flere eller andre fag enn det de hadde. På La Carpio var det spesielt engelsk flere av elevene ønsket seg. Det var ingen av de costaricanske elevene som sa de kunne tenke seg å gå på en skole med bare costaricanske elever. De ville gå på en skole der det var begge deler. Dette kan tolkes dithen at de generelt ikke synes det er problematisk å ha nicaraguanere i klassen eller på skolen. Marco, som har gode venner både nicaraguanske og costaricanske, sa at han ikke kunne tenke seg å gå på en annen skolen enn La Carpio nettopp på grunn av vennene han har på skolen og at han har både nicaraguanske og costaricanske venner.

Leksehjelp og støtte fra familien

Jeanette og Marco går om igjen klassesetrinn fordi de tidligere år ikke fikk nok poeng til å gå videre til neste klassesetrinn. Jeanette forklarer at hun får mye støtte av moren sin. Moren mener at Jeanette er så intelligent at hun klarer leksene selv. Moren jobber mye og har derfor ikke mulighet til å sjekke leksene, men av og til ber hun barna sine om å legge frem skolearbeidene før de legger seg slik at hun kan se på dem etter at barna har lagt seg.

Når leksene skal gjøres, får de costaricanske barna ofte hjelp av far, mor eller andre i familien. En del har også fått hjelp av venner eller de må klare seg selv. Moren til Michelle spør henne alltid hvordan det går på skolen og understreker hele tiden hvor viktig det er med utdanning. Michelle sier at moren alltid sier at hun må gjøre leksene sine, skrive pent og studere mye slik at hun kan forbedre karakterene sine.

Marco gjør lekser etter skoletid og når han har eksamen, må han pugge en del. Vanligvis krangler han med moren sin fordi han liker bedre å spille Nintendo enn å gjøre leksene. Da kjefter moren hans litt for å få han til å studere. Foreldrene hans synes det er veldig viktig at han går på skolen slik at han kan bli noe.

Faren til Henry har sagt til ham at når de får penger nok, skal han melde Henry og broren på engelskkurs. Henry synes engelsk er litt vanskelig så det hadde vært fint med litt ekstra kurs i engelsk. Også foreldrene til Luis er opptatt av sønnens utdanning. "Når det gjelder utdanning er mamma veldig streng. De synes det er veldig viktig," fortalte Luis.

Foreldrene til de andre costaricanske informantene følger opp barna sine, enten med å hjelpe dem med leksene eller å diskutere sammen med barna om hva som eventuelt kunne være et passende yrke i fremtiden. Ikke alle foreldrene har tid til å hjelpe barna sine med

leksene, men utfra uttalelser fra barna kan det virke som foreldrene spiller en viktig rolle i forholdet mellom barna og skolen. De costaricanske barna som sa at foreldrene ikke hadde tid til å hjelpe dem med leksene, sa at de som regel fikk hjelp av andre i familien, som søsken, søskenbarn, tanter eller lignende. Hos de nicaraguanske barna var det over halvparten som sa at de som regel gjør leksene alene, mens resten får hjelp fra foreldre, søsken eller andre familiemedlemmer. Det kan derfor virke som om de nicaraguanske barna står mer alene i forhold til skolearbeidet enn det de costaricanske barna gjør. Dette gjelder også generell støtte fra foreldrene angående utdanning. Det kan med andre ord virke som de costaricanske barna har et sterkere familienettverk som støtter og hjelper dem fremover i utdanningen enn det de nicaraguanske immigrantbarna har.

KLASSEKAMERATER OG VENNER

Jeanette mener at de fleste i klassen hennes er vennene hennes, men egentlig er hun mest venner med jentene og bare noen av guttene. Hun leker med vennene i friminuttene. De hopper tau, spiller fotball hvis de får låne ball av læreren og snakker sammen. Hun har også venner som er opprinnelig fra Nicaragua, men noen ganger synes hun at de er litt kjedelige fordi de ikke vil leke, hoppe og spille sammen med de andre. Hun vet ikke helt hvorfor det er sånn. Hun synes det er litt rart. Når hun snakker sammen med de andre jentene i friminuttene, snakker de om skolen og fagene, men ofte snakker de også om hvem som har bursdag og om bursdagspresanger. Dette synes Jeanette er morsomt og spennende fordi de har en lek som heter ”hemmelig venn”. Bursdagsbarnet får presanger og så må hun eller han gjette hvem gaven er fra.

Hun vet at det er flere av de andre jentene i klassen hennes som ikke liker nicaraguanere. Hun nevner en episode da de skulle lage grupper i klassen og det var ingen som ville være på gruppe med nicaraguanske Maria, bortsett fra Jeanette. Det var ingen av de andre som ville være sammen med dem. Det er mulig at de andre jentene ikke liker Maria fordi hun sier at hun er costaricaner selv om at ”alle” i klassen vet at hun er fra Nicaragua. Det at de andre jentene ikke vil være sammen med Maria, kan ha sammenheng med at hun er nicaraguaner og de ikke liker henne på grunn av det eller kan bero på at hun åpenlyst lyver som er noe man ikke bør gjøre. En annen tanke er at Maria, uavhengig av hennes etnisitet, er et barn som uansett hadde blitt utsatt for utestenging på lik linje med andre barn som ikke blir inkludert i klassemiljøet.

Bursdager og presanger kan være en av grunnen til at en del av de nicaraguanske, og da

kanskje spesielt jentene, føler seg utenfor eller blir holdt utenfor. Som nevnt tidligere er det ikke vanlig at de nicaraguanske immigrantbarna har fødselsattester, på grunn av den dårlige dokumentasjonskulturen i Nicaragua, og dette er grunnen til at en del av dem ikke vet når de har bursdag. Nicaraguanske Maria er en av dem. Jeg antar at familien hennes ikke har økonomi til å kjøpe bursdagspresanger verken til Maria eller til hennes venninner. Dette kan også være en av grunnene til at noen av de costaricanske jentene ikke ville være sammen med henne. Maria mangler det som Bourdieu (1986) kaller kulturell og økonomisk kapital fordi hun ikke har penger og derfor ikke klarer å skaffe seg en ”inngangsbillett” til private selskap som består i å kjøpe bursdagspresanger. Antageligvis mangler hun også kunnskap om hvordan ”hemmelig venn” leken skal utføres.

Marco er venner med de fleste i klassen sin ved skolen La Carpio. Han har også mange venner i nærheten av huset der han bor. I friminuttene pleier han å snakke med klassekameratene sine og da er det ofte jenter de snakker om. Han har mange venner som opprinnelig er fra Nicaragua. Han synes ikke det er noen forskjell på om de er fra Costa Rica eller om de er fra Nicaragua, det eneste er at de sier *pues* og sånt, men det har ikke noe å si mener han.

Alle unntatt Henry og Luis, som går på El Invu, sa at de hadde venner som var opprinnelig fra Nicaragua, men selv om de ikke har nicaraguanske venner hadde de ikke noe imot dem. Verken i Henrys klasse eller i Luis klasse er det mange elever som opprinnelig kommer fra Nicaragua. I Henrys klasse var det for eksempel ingen nicaraguanske gutter. Generelt er det færre nicaraguanske immigrantbarna på El Invu enn på La Carpio og det er ikke usannsynlig å tenke at dette kan ha en sammenheng med hvorfor verken Henry eller Luis har nicaraguanske venner. Nærhet er viktig for å kunne samhandle og kommunisere og begge deler er viktige i en integreringsprosess. Sandoval-Gracia har sin studie (2000) om nicaraguanere i Costa Rica også kommet fram til at nærhet er viktig med tanke på om en har negative innstillinger mot nicaraguanerne eller ikke. ”(...) proximity seems to be a source of positive representations or at least it seems to neutralise hostile images. Indeed, most of the students who show the highest hostility against Nicaraguans do not share a common space with them” (Ibid, s.190).

De fleste av informantene mine sa at vennene deres er viktige for dem. Flere av dem sa at det er ikke så viktig hvor de er fra så lenge de forstår en og kan hjelpe hvis det er behov for det. Jevnaldrende er viktige i en utviklingsprosess fordi de blant annet sørger for at barn forholder seg til andre som likeverdige. Mye av denne kompetansen kommer som sagt fra jevnaldrende og dette er en av grunnene til at venner og vennskap er viktig for alle barn.

Mangel på denne kompetansen kan, for eksempel i en skolesituasjon, føre til marginalisering. En eventuell ”integrering krever aktivitet og innsats” fordi vennskap ikke lenger følger naboskap og lokalitet, men velges (Frønes 1998:150).

Ticobarnas holdninger til nicaraguanerne

Jeanette fortalte at lærerne hennes hadde lært dem at en ikke skulle gjøre forskjell på folk fordi en er fra et annet land eller et annet sted enn en selv. Carolina hadde også lært av sine lærere at; ”Vi er alle like og en skal ikke såre andre.” Flere av de costaricanske informantene la vekt på at alle er like og at en skal respektere andre. Ingen hadde opplevd at læreren hadde sagt noe stygt om nicaraguanerne, men så var det heller ikke så mye som ble sagt om dem i følge de costaricanske barna. Som regel blir verken nicaraguanere eller Nicaragua nevnt i klasserommet med unntak av de gangene de snakker om geografi eller historie.

Omtrent alle sa at de hadde ertet noen i klassen sin, men de fleste la vekt på at det er noe alle gjør, og de gjorde det på en vennlig og morsom måte. De sa også at de andre pleide å erte dem litt også så det var gjensidig. I hvilken grad de ertes og i hvilken grad de blir ertet er det vanskelig å vurdere ut fra det materialet jeg har, men både de costaricanske og de nicaraguanske barna sa at de pleide å erte hverandre litt, men at det hovedsakelig var ”på gøy”.

Det som var den største forskjellen med de nicaraguanske elevene på skolen ifølge flere av de costaricanske barna var måten de snakket på. Henry var en av dem som mente at nicaraguanerne snakker veldig merkelig. ”De snakker kjemperart,” sa han. Han synes også de oppførte seg litt annerledes enn costaricanerne fordi de banner og sier stygge ord. Ellers mente han at de var ganske like.

En del av informantene mine var klar over at nicaraguanerne blir sett ned på og kritisert av mange costaricanere. ”For meg er de det samme som meg. Det er noen folk som kritiserer dem, men for meg er de det samme,” sa Michelle. Luis hadde en annen oppfatning av dette. Han mente at det var mange som ikke ville snakke med nicaraguanerne fordi de er fattige. ”Dette er dumt,” mente Luis. Dette kan knyttes til den hvite myten som sier at de fleste i Costa Rica er hvite og en del av middelklassen. De som ikke er en del av denne ”myten” blir sett ned på fordi de er forskjellige fra dem selv. Det ser ikke ut til at Luis er en av dem som synes dette selv. Han ga en god refleksjon over hva han mente motstanden overfor nicaraguanerne kom av. I Sandoval-Garcías studie fikk han et svar av en jente som går på en offentlig skole han har definert som en lav middelklasse/middelklasse skole som også uttrykte

at dette hadde noe med sosiale lag å gjøre. Jenta sa: "I suppose that we perceive them as the bourgeoisie of our country perceive the lower class here" (Sandoval-García 2000:188). Forskjellen ligger likevel i at Luis mente dette var dumt, mens denne jenta forklarte det mer som et faktum angående forskjellen mellom dem.

Marco sa at det er en forskjell mellom costaricanerne og nicaraguanerne i måten de oppfører seg på. Han mente at nicaraguanerne har en tendens til å slåss litt mer enn costaricanerne. Monica ser på det på denne måten;

Altså, i Costa Rica og i Nicaragua finnes de to typer mennesker. Det finnes dårlige og gode mennesker. Det finnes alt mulig ikke sant! Jeg har sett noen costaricanere, ikke alle, som liker å hjelpe nicaraguanerne. I går så jeg en hel haug med folk som hjalp en nicaraguansk jente som er i fengsel og som akkurat har fått en baby og hun hadde ingenting til babyen og folkene ga henne en masse klær, bleier, mat og alt. Det var et eksempel.

Med andre ord er ikke om en er god eller dårlig avhengig av kultur eller etnisitet, men av personlighet. Høgmo (1990:167) skriver at han i sin studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo har møtt "overraskende lite" rasisme i de barnemiljøene han har drevet feltarbeid i. Han sier heller ikke at det ikke forekommer og hvis det med rasisme menes "(...) kulturelle strukturer som formidles mellom folk og mellom generasjoner (...)" så viser barn gjennom oppfattelse og uttrykk rasisme på et tidlig stadium i livet (Ibid). Jeg kan heller ikke si at jeg i løpet av feltarbeidet mitt så rasisme blant barna jeg snakket med, men de ga uttrykk for noen forskjeller som er gjennomgående mellom den costaricanske og den nicaraguanske kulturen. Eksempler her er språket og språkbruken som også er nevnt tidligere. Selv om det virker som de fleste costaricanske barna jeg snakket med ikke tar del i hverdagsrasismen mot nicaraguanerne, så er det sannsynlig å tro at de blir påvirket av rasismen som møter dem andre steder i forskjellige former, som grafitti, vitser og stygge ord fra folk på gaten.

FAMILIE- OG KJØNNSROLLER I COSTA RICA

Regjeringen i Costa Rica uttrykker nå støtte for likestilling. Undersøkelser viser at antallet gutter som hjelper til med husarbeid har økt samtidig som det har vært en økning i fedre som leker med sine barn (Biesanz m.fl. 1999). Denne utviklingen har vist seg å øke fra tidligere tiår til 1990-tallet. På skolene er det forbudt å bruke diskriminerende tekster som tilsvarer tradisjonelle kjønnsrollemønstre som for eksempel "Mor knar deigen, mens far leser avisen". Også husarbeidet skal deles mellom alle husstandens medlemmer uavhengig av kjønn (Ibid).

Om dette skjer i praksis, er en annen diskusjon. Dette betyr heller ikke at kvinner ikke lenger blir diskriminert i arbeidet. Fortsatt får de dårligere betalt, og de stiller lenger bak i køen for jobb hvis arbeidsgiveren tror at de vil kunne komme til å bli gravide.

Blant fattige familier har mange av dem et kvinnelig overhode. Disse deler ofte huset sitt med sine barn og eventuelt deres barn igjen. Flere av mine costaricanske informanter bor hos sin mor, mens far er fraværende grunnet jobb, skilsmisse eller lignende og av den grunn bor et annet sted i Costa Rica. En del av de enslige mødrene bor fortsatt hjemme hos sine foreldre.

Selv om husarbeidet ideelt sett skal deles mellom alle husstandens medlemmer, blir det forventet at jenter i alle sosiale lag i Costa Rica hjelper til hjemme. Det er også forventet at de varter opp sine brødre. Mange gutter fra middel- og overklassen hjelper ikke foreldrene sine på noen måte i motsetning til det barna i de lavere sosiale klassene gjør (Biesanz m.fl. 1999). De fleste av dem jeg intervjuet måtte hjelpe til hjemme på ett eller annet vis. Hovedsakelig var det jentene som nevnte husarbeid som de må gjøre hver dag, mens guttene bare av og til må hjelpe til i hjemmet. Marco og Luis sa at de ikke må hjelpe til hjemme vanligvis, men Luis hjelper moren sin når hun har vondt i ryggen. Da løfter og bærer han tunge ting for henne. Den eneste costaricanske gutten som sa at han hjalp til mye hjemme var Henry. Han nikket bekreftende da jeg spurte han om han måtte hjelpe til hjemme.

Jeg vasker huset, jeg vasker opp, jeg rer opp sengen min og sengene til broren min, mammaen min og pappaen min.

Alle jentene hjelper til hjemme med de fleste huslige sysler som å vaske opp, vaske gulv og klær, koste, re senger, lage mat og lignende. Ingen av jentene eller guttene sa de deltok i innteksbringende arbeid før eller etter skolen.

Melissa fortalte at hun må hjelpe tanten med å vaske opp. Det var også flere som fortalte at de hjalp andre i familien sin med husarbeid eller lignende. Det virket likevel ikke som om noen måtte arbeide i så stor grad at det går utover skolearbeidet eller skolen generelt. Jeg kan likevel ikke si sikkert at dette er den virkelige tendensen for disse barna fordi jeg ikke vet akkurat hvor mye de arbeider eller hvordan arbeidet de gjør påvirker dem. Inntrykket jeg har er at de nicaraguanske informantene mine, hovedsakelig jentene, arbeider mer i hjemmet enn det de costaricanske jentene gjør.

Det kan virke som om arbeidet de costaricanske barna gjør ikke i samme grad er like ”nødvendig” som det arbeidet de nicaraguanske barna gjør. Det vil si at de costaricanske

barnas arbeid synes å være mer et velkomment tilskudd til husholdet enn en nødvendighet for at familien skal klare seg. Dette kan være en virkning av at de costaricanske barna antageligvis har et større nettverk av familie og venner som de kan støtte seg på enn det de nicaraguanske barna har.

Lek og fritid

Flere fortalte at de lekte sammen med andre barn i fritiden, men som oftest er det søsken, søskenbarn og andre familiemedlemmer de leker med akkurat som immigrantbarna. Bor det andre barn i nærheten leker de sammen også så sant de får lov til å leke ute. Hvis barna går på skolen på ettermiddagen drar noen av dem tidligere til skolen for å være sammen med de andre barna for å leke eller gjøre lekser sammen.

Monica fortalte at hun ikke får lov til å gå ut når hun er hjemme. Moren lar henne ikke gå ut fordi det kan være farlig. Hun pleier å være hjemme og leke med søsknene sine eller se på tv. Det kan være farlig å oppholde seg i slumområdet alene etter at det har blitt mørkt om kvelden. Slumområder og marginale områder er steder som er preget av nød og fattigdom og kriminalitet er en del av dette miljøet i tillegg til narkotika- og alkoholmisbruk.

Den eneste av informantene mine som hadde en eller annen form for organisert fritidsaktivitet, var Henry. Han går til katekisme hver torsdag mellom klokken 1700 og 1800. Det er ikke utbredt å ta del i organiserte fritidsaktiviteter, enten fordi disse tilbudene ikke eksisterer i deres nærmiljø, fordi det krever utstyr eller penger for å delta eller fordi de rett og slett ikke har tid til å delta.

Noen spiller fotball på "løkka" eller i gatene sammen med andre barn som bor i nærheten, både costaricanske og nicaraguanske. Jeg vil anta at de som bor i La Carpio oftere spiller sammen med nicaraguanere enn det de i området El Invu gjør fordi de befinner seg nærmere hverandre. Siden materiale mitt antydte at det var flere gutter enn jenter som spilte fotball sammen på fritiden kan det være interessant å merke seg at fotball, siden det er en lagsport, kan vise tendenser til å være mer inkluderende enn en del jenteaktiviteter som kan være kjent for å være mer ekskluderende.

Slik jeg har sett det hos mine informanter er ikke mulighetene for å være mye sammen med venner på fritiden så store. Farlige områder og forholdsvis lite fritid er noe av det som karakteriserer hverdagslivet til disse barna, costaricanske som nicaraguanske. Det kan likevel virke som guttene har noe større frihet til å bevege seg utenfor hjemmet enn det jentene har og dermed bedre muligheter for å treffe hverandre i fritiden.

Kultur og verdier

Verken mattradisjoner eller musikken i Costa Rica er utpreget forskjellig fra mat og musikk i Nicaragua. I følge Biesanz m.fl. (1999) er majoriteten av costaricanerne, sammenlignet med de fleste andre latinamerikanske landene, fysisk og kulturelt ganske like, og de deler også en lignende måte å tenke på, handle og føle. Deres mest opphøyde verdier er demokrati, fred, familien og utdanning (Ibid). Jeg spurte Jeanette hvem hun hadde lært mest av og hun svarte slik;

Hør her, på skolen hjelper de en med mange ting, å lese og skrive og sånne ting og i familien også. De lærer deg å dele og sånt. På skolen lærer en å dele med klassekameratene.

Her viser hun en del av de verdiene som blir opphøyd i det costaricanske samfunnet. Flere av de andre costaricanske barna uttalte seg på en lignende måte.

I forhold til andre vil ticosene først og fremst gi et godt inntrykk av en selv, det vil si *quedar bien*⁴⁹. ”The desire to *quedar bien* often wins out over other values (...)” (Biesanz m.fl.1999:8). Dette viser seg i alt fra hvordan man bør oppføre seg til hvordan man bør hilse og ta farvel både personlig og over telefon. Dette viste seg når jeg møtte de costaricanske barna. Alle hilste høflig på meg med et håndtrykk og ved senere anledninger, da vi var blitt dus, hilste vi med et kyss på kinnet.

Inntrykket jeg har av costaricanere, angående ønske om å gi et godt inntrykk, er at dette blant annet kan vise seg i hvordan de kler seg og oppfører seg. Tidligere har jeg vist til at en del av de nicaraguanske immigrantbarna blir beskrevet som skitne og ustelte. De costaricanske barna, uansett om de bor i slummen eller andre steder, er nesten alltid rene i klærne og pent gredd på håret når de går hjemmefra. Dette henger sammen med at de ikke ønsker at noen skal klassifisere dem ut fra deres sosiale klasse og da spesielt ikke hvis de kommer fra en lavere sosial klasse. Dette kan også settes i sammenheng med det Douglas (1997) begrep om det ”urene” som jeg tidligere har nevnt.

Aparentar (fremtoning) er viktig. Dette viser seg i at de prøver å imponere andre og de har et ønske om å ikke skille seg negativt ut fordi det å fremtre respektabelt er viktig i det costaricanske samfunnet (Biesanz m.fl. 1999). Inntrykket jeg har av de nicaraguanske immigrantbarna i mitt materiale er at dette ønsket om å *aparentar* eller *a quedar bien* ikke er like sterkt og ikke så viktig som hos costaricanerne. Siden de antakeligvis ikke verdsetter

⁴⁹ Betyr ”å gi et godt inntrykk” eller ”å redde ansikt”.

dette like høyt som costaricanerne er dette med på å lage et skille som igjen er med på å diskvalifisere de nicaraguanske immigrantbarna i en skolesituasjon.

OPPSUMMERENDE KOMMENTAR

Ingen av de costaricanske informantene sa at de ønsket å gå på en skolen med bare costaricanere. Det var ingen av dem som syntes det var problematisk å gå i samme klasse eller på samme skole som de nicaraguanske immigrantbarna. Bare Henry og Luis sa at de ikke hadde nicaraguanske venner, men disse to går på skolen El Invu hvor antallet immigrantbarn ikke er så høyt som det er på skolen La Carpio og i klassen deres er det ingen nicaraguanske gutter. På La Carpio hadde alle de costaricanske informantene nicaraguanske venner i tillegg til å ha dem som skolekamerater.

Alle barna sa at det ikke er noen forskjell mellom nicaraguanere og costaricanere, men da jeg spurte litt mer spesifikt, synes de fleste at de snakker annerledes og at det var det eneste som var forskjellig. Noen mente at nicaraguanerne slåss litt mer og at de bruker stygge ord. I intervjuet med Monica kom hun fram til at det finnes to typer mennesker, gode og dårlige. Og det finnes både gode og dårlige costaricanere og nicaraguanere. Det gode og det dårlige er ikke knyttet til etnisitet.

De fleste costaricanske barna mente at de ikke hadde lært noe om Nicaragua på skolen, bortsett fra litt i historie. Lærerne argumenterer også for at det ikke er nødvendig å lære om Nicaragua eller nicaraguanerne i skolen fordi de ikke kom til å ha bruk for det siden de sannsynligvis kom til å bli boende i Costa Rica. Selv om det for så vidt kan være korrekt at de blir værende i Costa Rica, mener jeg at dette tyder på tendenser til kulturassimilering i skolen. Dette gjelder begge skolene jeg besøkte.

Både det at de nicaraguanske jentene viste tendenser til at de arbeider mer i hjemmet enn de costaricanske jentene og det at både de nicaraguanske jentene og guttene får mindre støtte og hjelp til skolearbeid skaper en viss distanse. Mye arbeid i hjemmet kan føre til lavere deltakelse på skolen noe som går utover samholdet i klassen og derfor også integreringen.

Noen av jentene var kun sammen med vennene sine før skolen begynte eller rett etter når de gjorde lekser sammen på skolen. På fritiden får de ikke lov fordi det er farlig å gå ut. Jeg antar gutter oftere enn jenter får gå ut som de vil siden jenter oftere blir beskyttet.

For mange costaricanere er det viktig å gi et godt inntrykk og prøve å imponere. Dette mener jeg har gitt seg utslag i at det er viktig å være riktig antrukket på skolen med skoleuniform, være ren og anstendig. En kan derfor argumentere for at de costaricanske barna

muligens prøver å skyve de nicaraguanske barna bort eller i alle fall holde dem på avstand fordi de ikke opprettholder de costaricanske standardene som blant annet er *a quedarse bien*. Dette synes å være viktigere på skolen El Invu enn på skolen La Carpio.

Sandoval-García (2000:190) sier i sin studie; "(...) those who have a more frequent relationship with Nicaraguans showed less hostility than those who do not interact with them." Dette mener jeg også viser seg i min studie. Selv om de fleste på skolen El Invu, hvor det er færre immigrantbarn, ikke viste seg som fiendtlige til dem, så virket barna på La Carpio mer inkluderende og de så på nicaraguanere som en naturlig del av skolemiljøet.

Jeg vil si at hovedtendensene i mitt material viser at de costaricanske barna ikke kommer dårlig overens med de nicaraguanske immigrantbarna. Wikan (1995:23) hevder at dette kommer av at barn oppfører seg som "folk" ikke bare som "medlemmer av en kultur" fordi de er i bevegelse og ikke fastlåste i posisjoner. Det ser her ut til at Wikan bruker begrepet "folk" som et alternativ til kultur. Jeg forstår det her som at Wikan mener vi bør forstå "den andre" som noe menneskelig uten å plassere "den andre" i sosiale kategorier. Det vil si at barn forholder seg til andre som folk og ikke som representanter av en kultur. Selv om barn ikke er produkter av sin kultur er likevel kultur og kulturformidling av stor betydning for barnas identitetsdannelse. I følge Prieur (1999) er det usosiologisk å se helt bort fra kultur som en forklaringsmekanisme fordi det innebærer å avvise sosialisering, pregning og læring. Barn påvirker og blir påvirket av andre, og de påvirkes lettere enn et voksent menneske i mange tilfeller. Barn er en del av sin kultur og "(...) i lys av læring og utvikling er det ikke bare voksne som overfører kunnskap til barn. Barn har selv en rik kultur (...) Unger er viktige som kunnskapsformidlere for hverandre. I undervisningssammenheng er barna sjølstendige aktører som både påvirker og påvirkes av hverandre, av lærere og dermed undervisningssituasjonen" (Kibsgaard 1997:16).

Klassene i materiale mitt er hovedsakelig tokulturelle klasser noe som skaper noen fordeler. Selv om det i slike klasser som oftest er minoriteten som har en god innsikt i majoritetsposisjonen og i liten grad omvendt, kan dette være roten til "det problematiske i denne type etniske relasjoner" (Høgmo 1990:155). Så har denne type klassesammensetning en viktig oppgave. "De kan bidra til å rydde av vegen fordommer som springer ut av majoritetens uvitenhet om minoriteten (...)" (Ibid). Selv om Høgmo her viser til klasser som tar opp begge kulturer i motsetning til de i min studie, kjenner de costaricanske elevene til deler av den nicaraguanske kulturen gjennom lek og samspill med dem blant annet i friminutt og på fritiden. På denne måten vil jeg si at noen av dem er med på å bidra til å rydde fordommer av veien. Dette vises også i uttalelser fra de costaricanske barna som blant annet

sier at ”vi er alle like”.

8. AVSLUTNING

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke de nicaraguanske immigrantbarnas møte med skolen i Costa Rica og om dette møtet bidrar til integrering eller marginalisering.

Det har vist seg at informantene i mitt utvalg har hatt et forholdsvis vanskelig møte med skolen i Costa Rica selv om dette har variert individuelt. Dette skyldes blant annet immigrantbarnas familieforhold, fattigdom, varierende støtte fra foreldre, lite oppfølging på skolen og negative holdninger fra medelever. Intervjumateriale som denne studien bygger på tyder på at elevenes situasjon hjemme har stor betydning for deres skolegang, da disse forholdene gjør det vanskelig å ha en jevn og kontinuerlig skolegang. Materialet mitt viste tendenser til sosial integrasjon hos enkelte informanter og tendenser til marginalisering hos andre. Hovedsakelig fremmer skolen og lærerne kulturassimilering gjennom blant annet undervisning, planlegging og interaksjon.

STATEN

Jeg både observerte og fikk informasjon om flere aspekter som kan gjøre hverdagen på skolen vanskeligere for immigrantbarna. Blant disse var innskrivning i skolen. De barna som har begynt på skolen i Nicaragua og skal forsette i Costa Rica må presentere dokumenter som beskriver hvilket klassenivå de var på og karakterer i tillegg til fødselsattest. Ofte mangler immigrantfamiliene disse dokumentene på grunn av Nicaraguas manglende dokumentasjonskultur. Dette kan være den første barrieren immigrantbarna møter i forbindelse med skolen i Costa Rica. Tross at den costaricanske loven sier at de ikke kan hindre barna i å begynne på skolen på grunn av manglende dokumenter, skjer dette. Jeg spurte ikke informantene mine om dette, men fikk vite om tilfeller via blant annet IOM og barnepsykolog Karla Arguedas.

Det økende antall immigranter i Costa Rica, en del av dem i barneskolealder, har ikke blitt fulgt opp av et økende antall skoler og klasser fra statens side, noe som resulterer i overfylte klasserom og/eller manglende undervisningsrom, undervisningsmateriale og generelt forverret utdanningskvalitet. Dette kan blant annet føre til at hver lærer har mindre tid til hver elev. Dessverre går dette utover elever som trenger mer støtte enn andre. Som jeg har vist var det flere av mine nicaraguanske informanter som kunne trengt mer hjelp og støtte på skolen enn det de fikk.

Den største utgiftsposten på utdanningsdepartementets (MEP) budsjett går som nevnt

med til å lønne sine egne ansatte og lærerne ved landets skoler. Lite går til utbygging, forbedring av skolene eller etterutdanning av lærere og andre ansatte i skolen. Dette går spesielt utover barn i skoler i marginale områder hvor en betydelig del er immigranter, men det går også utover landets egne minoriteter som er en annen diskusjon.

Den nicaraguanske forfatteren Pablo Antonio Cuadra (1997:45) sier at costaricanere ser på sitt land som en modell. Dette kan blant annet sees ut fra den hvite myten. Costa Ricas hvite myte er uten tvil en del av den costaricanske kulturen og samfunnet. I forhold til denne myten representerer nicaraguanerne det motsatte av alle costaricanske verdier. Sandoval-García (1999:56-57) beskriver den hvite myte slik i forhold til de nicaraguanske immigrantene; De er mørkhudede i en land som er besatt av hvithet, de har en særegenhet i språket i motsetning til Costa Ricas ”standard” spansk, de er av voldelig karakter i et fredelig demokrati og ikke minst er de fattige. En god del av den hvite myten er delvis institusjonalisert på forskjellige arenaer i staten, noe som kan vises i for eksempel de nicaraguanske immigrantenes møte med staten. Det er dette Høgmo (1990) kaller det tredje nivået ved etnisitet. Her kan det finnes, noe det trolig gjør, eksempler på diskriminering og rasisme. Som for eksempel når de nicaraguanske immigrantbarna som går i den costaricanske skolen muligens ikke får godkjent sine eksamensresultater av staten slik at de kan gå videre på utdanningsstigen før foreldrene har legalisert sitt opphold. Dette kan få konsekvenser for barna og deres fremtid. Dette var noe jeg så vidt fikk høre, men som mitt materiale ikke gir klare eksempler på. Dette kan vise seg å være en del av den hvite myten i Costa Rica til sammen med andre funn i denne oppgaven som også kan virke bekreftende på at den hvite myten fortsatt lever. Dette sees ut fra blant annet lærernes holdninger i forhold til immigrantbarnas språkbruk og i deres uttalelser om at den nicaraguanske kulturen er av voldelig, ikke-demokratisk karakter og at immigrantbarna er skitne og ikke bryr seg om hvordan de ser ut.

SKOLEN

Stort sett er det på skolen at de nicaraguanske immigrantbarna og de costaricanske barna møtes, og det er derfor her de hovedsakelig har muligheten til å bli kjent, snakke sammen og danne sine vennerettverk. Kjennskap til hverandre, samhandling og kommunikasjon er noen av de viktigste forutsetningene for integrasjon.

Lærerne virket ikke direkte negative til immigrantbarna, men de hadde ikke den kunnskapen som skal til for å kunne ta imot dem på en måte som gjør møtet med skolen til en

arena for integrasjon. Dette kommer blant annet av manglende opplæring og støtte fra MEP. Nicaraguansk kultur, språk og tradisjoner blir aldri eller sjelden tatt opp i klasserommet, ofte fordi de ikke har tid og må konsentrere seg om de ”må gjennom”.

Lærernes og de costaricanske elevene hadde lite kjennskap til de nicaraguanske immigrantbarnas bakgrunn. De gangene det nicaraguanske språket ble nevnt, var når lærerne fortalte at de rettet på de nicaraguanske elevenes måte å snakke på. Også en del av lærernes holdninger viser tendenser til at de nicaraguanske immigrantbarna er i ferd med å assimileres inn i den costaricanske kulturen fordi de ikke finner det nødvendig å lære dem noe om Nicaragua.

Immigrantbarnas kvalifikasjoner viste seg ofte å være dårligere enn de costaricanske barnas kvalifikasjoner. Dette viste seg i flere tilfeller å komme av forskjellen i barnas utdanningsnivå. Den costaricanske skolen viste seg å ha kommet lenger faglig sett i forhold til det samme klassenivået i den nicaraguanske skolen. Dette skapte bekymring hos flere av de nicaraguanske immigrantbarna fordi de ikke visste hvordan de skulle klare å komme seg videre. Lærerne klarer stort sett ikke å jevne ut dette nivået så eleven må som oftest gå om igjen klassetrinnet.

Mange immigrantbarn var, som nevnt, en god del eldre enn de andre i klassen sin. Ved skolen El Invu hadde de satt i gang prosjektet *aula abierta* (åpent klasserom) hvor ”eldre barn” får undervisning på det nivået de er på. Selv om *aula abierta* er laget for alle barn uavhengig av etnisitet, vil jeg anta at på de skolene hvor det er en viss prosent immigranter og hvor de tilbyr dette prosjektet, vil det prosentvis være flere immigrantbarn enn costaricanske barn. Om dette kan ha en mer segregerende enn integrerende effekt på barna gjenstår å se etter en eventuell evaluering av eller en ny studie omkring selve dette prosjektet.

Lærerne virket idealistiske og velvillige i forhold til immigrantbarna. Ingen av dem sa noe direkte negativt om dem, men de uttrykte sine og kollegers negative holdninger til det de mente var negative sider ved den nicaraguanske kulturen. Barnas uttalelser viste også til at det ikke var noen av lærerne som virket negative overfor de nicaraguanske immigrantbarna. Dette vil likevel ikke si at det ikke finnes diskriminerende trekk ved lærernes arbeid og deres forhold til barna, men dette viste seg aldri direkte i løpet av den tiden jeg var på besøk på skolene. Muligheten for at lærerne sier det de virkelig mener i en annen kontekst enn på selve skolen er tilstede. Et trekk ved den costaricanske kulturen er, som nevnt, *aparentar*. Fordi det ikke ”tar seg ut” å kritisere andre, for eksempel immigrantbarna i deres nærvær eller i nærvær av andre som er knyttet til dem (som andre lærere), blir dette muligens gjort andre steder enn på skolen hvis det da blir gjort. Hovedinntrykket av lærerne var at de fleste jeg snakket med

var engasjerte lærere som gjorde det de kunne for å hjelpe elevene, costaricanske som nicaraguanske. Mange av dem uttrykte frustrasjon over ikke å strekke til overfor barna og at mange av dem trengte mer hjelp enn de var i stand til å gi dem. Dette kan ha sammenheng med at det er mange elever på hver lærer, noen ganger opp mot 40 elever per lærer.

Forholdet til de costaricanske barna er også avgjørende for de nicaraguanske immigrantbarna, da medelever er med på å integrere eller marginalisere immigrantbarna i skolemiljøet og på fritiden. Om immigranter finnes i nærmiljøet er selvfølgelig avgjørende for å bli venner med dem. Samhandling og kommunikasjon er viktige komponenter for å få venner, så der som det er få immigranter, er det også vanskeligere å få tilgang til å samhandle og kommuniserer med dem. Hovedtendensene i mitt materiale viser at de costaricanske barna ikke kommer dårlig overens med de nicaraguanske immigrantbarna. Likevel var det noen ganger at de costaricanske barna ikke helt skjønnte seg på immigrantbarna og hvorfor de oppførte seg som de gjorde, og noen ganger var det ikke alltid at immigrantbarna forsto hvorfor ting var som de var i Costa Rica. Dette kan settes i sammenheng med at det ikke kun er skolekvalifikasjoner som utgjør en forskjell mellom barna, men det finnes også små forskjeller i lek og oppførsel som er merkbare nok til at barna reagerer. Et eksempel her er en bursdagslek som tydelig gjorde seg gjeldende i Costa Rica, men som muligens ikke er så kjent eller praktisert i Nicaragua. At leken kan virke etnisk ekskluderende kan igjen knyttes til familiens økonomi og sosiale status.

Mange av barna kjente til sider ved sin nicaraguanske kultur som religion, mat, musikk, språk og lignende. Ofte var det de små forskjellene mellom den nicaraguanske og den costaricanske kulturen som gjør at de nicaraguanske immigrantene generelt blir sett ned på av costaricanerne. Dette ble knyttet til Bourdieus begrep om kulturell kapital og distinksjon.

På skolen El Inyu fortalte de nicaraguanske immigrantbarna at de lekte med andre i klassen sin uavhengig etnisitet. Det var også immigrantbarn som sa at de pleide å være sammen med sine søsken/søskenbarn på skolen og ikke så mye sammen de costaricanske barna. Noen fortalte at de som regel var alene og at de ikke lekte eller var sammen med andre i det hele tatt i friminuttene. Noen av de costaricanske barna uttrykte at noen av de nicaraguanske barna ikke ville leke med de andre selv om de ble oppfordret til det av de andre barna.

Både de nicaraguanske og de costaricanske barna i La Carpio synes å ha en god kommunikasjon seg i mellom og de samhandlet godt på skolen. Det virket som om immigrantbarna på denne skolen like ofte var sammen med nicaraguanere som costaricanere i friminuttene.

Flere av immigrantbarna ved begge skolene sa at de hadde opplevd plaging og erting av varierende grad. Inntrykket mitt var at de som plaget dem mest ikke gikk i samme klasse, men at det var costaricanere muligens fra andre klasser på skolen eller ungdom og voksne costaricanere som kom med slengbemerkinger på vei til eller fra skolen.

Flere barn fra begge de etniske gruppene viste tendenser til at de sliter med såkalte typiske fattigdomssymptomer som sult, alkohol- og narkotikamisbruk, psykiske og fysiske problemer. Dette skaper selvfølgelig problemer som ikke har noe med etnisitet å gjøre. At barna i La Carpio viste mer tendens til integrering, er ikke nødvendigvis en skoleeffekt, men kan likegodt sees på som en nettverkseffekt.

FAMILIE OG NÆRMILJØ

Familiene til de nicaraguanske informantene var som man kunne forvente forholdsvis fattige. Fattigdommen påvirker alle aspekt av familiens hverdag. De nicaraguanske informantenes liv var preget av dette og flere av informantene bar også preg av at familiene deres var oppløste.

Savnet av familiemedlemmer som hadde blitt igjen i Nicaragua kom sterkt til uttrykk hos barna. Barna som nylig var gjenforent med deler av familien sin i Costa Rica fortalte også om vansker i forbindelse med skolen og hvordan de skulle oppføre seg i forhold til den nye kulturen, lærerne og medelevene. Flere av dem kom fra mer landlige omgivelser i Nicaragua og fant det vanskelig å forholde seg til bymiljøet i Costa Rica, mest av alt fordi barna ikke kunne bevege seg fritt slik de var vant til i Nicaragua. I følge flere av barna bekymret foreldrene seg mer for barnas sikkerhet i Costa Rica grunnet deres bosted i slummen enn det de hadde gjort i Nicaragua.

Tendensen i mitt materiale var at de fleste foreldre syntes å være interessert i deres barns utdanning, men at de av forskjellige grunner som liten tid og lavt utdanningsnivå, ikke hadde mulighet til å hjelpe barna. Dette gjør at barna stiller i en svakere posisjon enn for eksempel de costaricanske barna på skolen siden disse barna får mer støtte og hjelp hjemmefra.

De fleste barna hadde ikke mye fritid. Når de ikke var på skolen, gikk det meste av tiden til å hjelpe til hjemme med husarbeid og barnepass, noe som igjen går utover leksene og skoledeltakelsen. Jentene måtte oftere hjelpe til enn guttene og var ikke sammen med andre barn utenfor familien så ofte som guttene. Det virket også som om de nicaraguanske jentene måtte bidra mer i hjemmet enn det de costaricanske jentene måtte. Det virket også som om familien var mer avhengig av de nicaraguanske jentenes bidrag i husholdet. Dette varierte

etter antall søsken i familien eller antall barn i husholdet hvis de bodde i storfamilie.

Tendensen i mitt materiale er at costaricanere og nicaraguanere som bor i området La Carpio har en større kjennskap til hverandre og derfor også en større toleranse for hverandre enn barna i området El Invu og det er derfor lettere for immigrantbarna i La Carpio å bli en del av miljøet her. Når det gjelder støtte fra familien så jeg ikke forskjell mellom de to områdene.

COSTA RICA – ET LAND MED FOKUS PÅ UTDANNING?

Det er interessant å se hvor stor vekt Costa Rica har lagt og fortsatt legger på utdanning. Landet selv, UNICEF og en rekke andre instanser trekker stadig frem Costa Rica som et eksempel på en land som har klart å gi barna et utdanningstilbud. Som nevnt tidligere overførte president Figueres militærbudsjettet til utdanningsbudsjettet etter borgerkrigen i 1948. Costa Rica har klart det mange utviklingsland ikke har klart nemlig å få barn inn i skolen og få dem til å fullføre den. Likevel viser nyere studier at Costa Rica investerer mindre i utdanning per capita enn de fleste andre land i Latin-Amerika (Biesanz m.fl. 1999). Det kan med andre ord se ut til at utdanningsdiskursen fra 1948, og som fortsatt gjelder i dag, ikke helt stemmer overens med den praksis som blir utført, innen utdanning, av den costaricanske staten. Dette har blant annet vist seg i mitt materiale. Her ligger det en utfordring til den costaricanske staten.

Inkluderende utdanning krever oppfølging ved hvert aspekt ved skolen og dens funksjon som sosial kontekst for barna. Dette må sees på både mikro, makro, personlige og mellommenneskelige nivå. Det må finnes en kobling mellom skolen og nærmiljøets kulturer mener Sayed og Soudien (2003:17). Det er med andre ord ikke bare skolen som er viktig i integreringsprosessen i skolen. Skolen er nært knyttet til det området den ligger i og den kulturen som hører til der. Jeg fant at det var en forskjell mellom de to skolene El Invu og La Carpio. I La Carpio er både den costaricanske og den nicaraguanske kulturen representert i nærmiljøet. Dette gjelder hovedsakelig nærmiljøet. På skolen derimot er stedlige og regionale forskjeller så å si ikke eksisterende. På den måten knytter heller ikke skolen seg kulturelt sett til nærmiljøet, noe som gjør en sosial integrasjon vanskeligere.

Jeg hadde ikke muligheten til å intervju foreldrene i denne undersøkelsen, noe som kunne har vært interessant for å se immigrantbarnas situasjon på skolen fra en annen synsvinkel og muligens gitt fyldigere informasjon om barnas muligheter og begrensninger i forhold til utdanning.

AVSLUTNING

Fremtidige studier kan med fordel ta utgangspunkt i nicaraguanske immigrantfamilier med fokus på barna og nærmiljøet rundt dem. Det kan også vise seg interessant å se nærmere på statens og utdanningsdepartementets (MEP) rolle i forhold til utvikling av blant annet pensum og opplæring av lærere og lærerstudenter med tanke på sosial integrasjon av immigranter og hvordan dette skjer i praksis, og da spesielt med tanke på FNs Tusenårsmål ”Utdanning for alle”. Hvis MEP bestemmer seg for å fortsette med det tidligere nevnte utdanningsprogram til IOM, som blant annet har vektlagt sosial integrasjon av nicaraguanske barn vil det være interessant å se hvordan barnas møte med skolen kan beskrives om noen år.

9. LITTERATURLISTE

- ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) (2000): *Los niños refugiados. Directrices sobre protección y cuidado*. Gráficas Arias Montano, ACNUR, España.
- Aftenposten*, nettversjon, 28.11.2002: "Minoritetsforeldre krever nytt pensum" URL: <http://www.aftenposten.no/utdannelse/article.jhtml?articleID=445895> [Lesedato 28.11.2002].
- Aftenposten*, morgen 19.03.2002, s. 21: "Sosial tilhørighet er grunnleggende for integrering."
- Ambassaden i Nicaragua*. URL: <http://www.noruega.org.ni/cgi-bin/wbch3.exe?p=4507> [Lesedato 31.08.2003].
- Arneberg, Per (1996): "Demokrati – menneskeverd – integrering." I: *Barn uten rettigheter – manglende minoritetspolitikk*. Bedre skole AS/ Norsk Lærerlag.
- Basok, Tanya (1993): *Keeping Heads Above Water. Salvadorean Refugees in Costa Rica*. McGill Queens's University Press, Canada.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1992): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. 2.udgave. Nørhaven A/S Danmark.
- Berulfsen, B. & D. Gundersen (1999): *Fremmedordbok blå ordbok*. 6. Opplag. Kunnskapsforlaget. Aschehoug og Gyldendal Forlag. Oslo, Norge.
- Biesanz, Mavis Hiltunen, Richard and Karen Zubris Biesanz (1999): *The Ticos. Culture and Social Change in Costa Rica*. Lynne Rienner Publisher, Inc. United States of America.
- Bilgiç, Sükrü (2000): *Integrering. Fra teori til praksis*. Kulturbro Forlag AS, Oslo.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Bourdieu, Pierre (1986): "Ch. 9: The Forms of Capital." I: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press Inc.
- Bowman, Mary Jean (1984) "An Integrated Framework for Analysis of the Spread of Schooling in Less Developed Countries." *Comparative Education Review*, vol. 28, nr 4: 563-583.
- Brochmann, Grete, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad (2002): *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brochmann, Grete (1996): *European Integration and Immigration from Third Countries*. Scandinavian University Press, Norge.
- Båtnes, Per Inge (1995): "Språklæring og sosialisering i en fremmed læringskultur – innvandrerbarn mellom oppdragelse og skole". *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Tano Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Castles, S. & M.J. Miller (1998): *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. 2nd edition. Macmillian Press Ltd. London.

- Castro-Mohs, Yamilette (2002): *Identidad y juventud: Jóvenes nicaragüenses que emigran a Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Antropología con énfasis en Antropología Social. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Costa Rica 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Antropología. Departamento de Antropología. Universidad de Costa Rica.
- Chacón, Sergio Muñoz (2000): *Entre dos tierras: migración y niñez nicaragüense en Costa Rica*. Fundación Paniamor, Costa Rica.
- CIA The World Fact Book (2003a): "Nicaragua." URL: <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/geos/nu.html> [Lesedato 30.06.2003].
- CIA The World Fact Book (2003b): "Costa Rica." URL: <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/geos/cs.html> [Lesedato 03.02.2003].
- CODEHUCA (Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos en Centroamérica) (1998): *Al sur del río San Juan. Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos de los trabajadorres migrantes nicaragüenses en Costa Rica*. Año el Cincuentenario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del XX Aniversario de CODEHUCA.
- Constitución Política República de Costa Rica*, URL: <http://www.racsa.co.cr/asamblea/proyecto/constitu/const4.htm> [Lesedato 05.05.2003].
- Colclough, Christopher with Keith Lewin (1993): *Educating all the Children. Strategies for Primary Schooling in the South*. Clarendon Press, Oxford.
- Christensen, Olav (2001): "Diskriminering og rasisme". I *Flerkulturell forståelse*. Thomas Hylland Eriksen (red). 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Consejería en Proyectos para Refugiados Latinoamericanos (1996): *Los Nicaragüenses en Costa Rica. Enfoque de una problemática*. San José juli 1996.
- Cuadra, Pablo Antonio (1997): *En Nicaragüense*. HISPAMER, S. A. Nicaragua
- Douglas, Mary (1997): *Rent og Urent. En analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Ebeltoft, Chrisitan (2003): *Oppdragelse i minoritetesfamilier. Kontinuitet, endring og generasjonsrelasjoner i tenåringsfasen*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Ekern, Stener (1998): *Street Power. Culture and politics in a Nicaraguan neighbourhood*. Norse Publications. Bergen.
- Eriksen, Thomas Hylland (red) (2001): *Flerkulturell forståelse*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland & Torunn Arntsen Sørheim (1994): *Kulturforskjeller i Praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. As Notam Gyldendal AS.
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Gibson, Margaret A. (1991): "Minorities and Schooling. Some Implications" I *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing Inc. New York & London
- Giddens, Anthony (1994): *Sociology*» 2nd edition fully revised & updated. Polity Press, UK.

- Gould, WTS (1993): *People and Education in The Third World*. Longman Scientific & Technical, England.
- Graham-Brown, Sarah (1991): *Education in the Developing world. Conflict and crisis*. Longman Inc. New York. World University Service, UK.
- Guevara Berger, Marcos & Rubén Chacón Castro (1992): *Territorios indios en Costa Rica: Orígenes, situación actual y perspectivas*. García Hermanos S.A. Imprenta y Litografía. San José, Costa Rica.
- Hagene, Turid (2002): *Work and Love, Patronage and Patriarchy: Histories and Memories of a Cooperative and its Women, Nicaragua 1983-2000*. HiO-report 2002 nr 12. Oslo University College, Center for Multicultural and International Studies (SEFIA), June 2002.
- Harte, Austin J. (1994): *Improving school attendance. Responsibility and Challenge*. Canadian Education Association, Canada.
- Helland, Håvard & Tormod Øia (2000): *Forebyggende undgomsarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Heward, Christine & Sheila Bunwaree (1999), *Gender, Education & Development. Beyond Access to Empowerment*. Zed Books Ltd. London & New York.
- Hoëm, A (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Holmes, Robyn M. (1998): *Fieldwork with Children*. Sage Publications, USA.
- Høgmo, Asle (1986): "Det tredje alternativ, Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte." *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, 395-416.
- Høgmo, Asle (1990): *Enhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Ad Notam forlag AS.
- Haagensen, Eva, Laila Kvisler og Tor G. Birkeland (1990): *Innvandrere – gjester eller bofaste? En innføring i norsk innvandringspolitikk*. Gyldendal Norsk Forlag A/S. 2. utgave.
- Instituto Mixto de Ayuda Social(IMAS): URL: <http://www.imas.go.cr> [Lesedato 05.06.2003].
- IOM (Organization for International Migration) (2002): *Ampliacion de la capacidad del sistema educativo costaricense en comunidades afectadas por migracion nicaraguence relacionado con el huracan Mitch*. Reporte Final, Costa Rica, Enero 2002.
- IOM (2001a): *Evaluation of the programme to upgrade the capacity of the Costa Rican education system in selected communities affected by Mitch-related Nicaraguan migration*. Office of the inspector general. November 2001.
- IOM (2001b): *Estudio Binacional: Situación Migratoria entre Costa Rica y Nicaragua. Análisis del impacto económico y social para ambos países*. Elaborado para la OIM por el Proyecto Estado de la Nación. Diciembre de 2001. URL: <http://www.iom.int/documents/publication/en/binacional%5Feng.pdf> [Lesedato 28.03.2003]
- IOM (2001c): *Una Experiencia para compartir. Programa de Educación MEP/IOM/AID*. Vilma Contreras, Anne Robert, José Carvajal. Mundo Creativo S.A. Costa Rica.

LITTERATUR

- James, Allison (1993): *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh University Press.
- Kaya, Mehmed (1999): *Muslimske innvandrers tilpassningsmåter i det norske samfunnet*. Dr. Polit avhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Kibsgaard, Sonja (1997): *Minoritetsbarn i småskolen*. Cappelen Akademiske Forlag as.
- Library of Congress (1993): "Nicaragua a country study". URL: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/nitoc.html> [Lesedato 24.04.2003].
- La Nación, nettversjon, 28.10.2002: "Tugurios no solo se alquila...se venden". URL: http://www.nacion.co.cr/ln_ee/2002/octubre/28/pais1.html [Lesedato 28.10.2002].
- La Nación, nettversjon, 20.03.2003: "Padres reclaman bonos". URL: http://www.nacion.co.cr/ln_ee/2003/marzo/20/pais3.html [Lesedato 20.03.2003].
- Lancaster, Roger N. (1992): *Life is Hard. Machismo, Danger, and the Intimacy of Power in Nicaragua*. University of California Press, Berkely and Los Angeles.
- Lonely Planet (2003a), kart over Costa Rica: URL: http://www.lonelyplanet.com/mapshells/central_america/costa_rica/costa_rica.htm [Lesedato 31.08.2003].
- Lonely Planet(2003b), kart over Nicaragua: URL: http://www.lonelyplanet.com/mapshells/central_america/nicaragua/nicaragua.htm [Lesedato 31.08.2003].
- Martinussen, John Degnbol (1994): *Samfunn, stat og marked. En kritisk gjennomgang av teorier om utvikling i den 3.verden*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Mead, George Herbert (1967): *Mind, Self & Society*. Paperback edition. The University of Chicago Press, Chicago.
- Mehrota, S (1998): "Education for all: policy lessons from high-achieving countries". *International Review of Education*, 44 (5/6): 461-484.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2003a): "Código de la Niñez y la Adolescencia" URL: <http://www.mep.go.cr/CodigoNinez.html> [Lesedato 01.05.2003].
- Ministerio de la Educación Pública (MEP) (2003b): "Aula Abierta" URL: <http://www.mep.go.cr> [Lesedato 27.07.2003].
- Miron, Gary (1994): *Special Needs Education in Nicaragua. A Study of the Prevalence of Children with Disabilities in Primary Schools and the Factors Affecting Their Successful Participation*. Studies in Comparative and International Education 32. Institute of International Education Stockholm University. Sverige.
- Molina, Iván & Steven Palmer (1997): *Historia de Costa Rica. Breve, actualizada y con ilustraciones*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- Morales, Abelardo & Carlos Castro (1999): *Inmigración laboral Nicaragüense en Costa Rica*. FLACSO, IIDH, Defensorio de los Habitantes. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. Costa Rica.

- NORAD, Nicaragua (2002): URL: http://www.norad.no/default.asp?V_ITEM_ID=869 [Lesedato 31.08.2003].
- Pedersen, Willy (1996): "Marginalitetens reproduksjon". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr 1, årgang 37:3-27.
- Prieur, Annick (1999): "Respekt og samhold" i Jensen, A m.fl. (red) *Oppvekst i barnets århundre: Historier om tvetydighet*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible (2001): *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible: un analisis amplio y objetivo sobre la Costa Rica que tenemos a partir de los indicadores más actuales 2000*. Sétimo informe. Proyecto Estado de la Nación, San José, Costa Rica.
- Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible (2002): *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible: un analisis amplio y objetivo sobre la Costa Rica que tenemos a partir de los indicadores más actuales 2001*. Octavo Informe. Proyecto Estado de la Nación, San José, Costa Rica.
- Purcell, Trevor W (1993): *Banana fallout: class, color, and culture among West Indians in Costa Rica*. Center for Afro-American Studies. University of California, Los Angeles.
- Riehecky, Janet (2002): *Nicaragua*. Bridgestone Nooks. Capstone Press. Minesota: USA
- Rivera, Roy (2003): *La amnestia migratoria en Costa Rica: La integración social de las migrantes en un contexto de precaridad socioeconómica y político-institucional*. FLACSO Costa Rica, URL: <http://www.iom.int/documents/officialtxt/sp/roy%5Frivera.pdf> [Lesedato 28.03.2003].
- Sand, T. & Walle-Hansen, W. (red) (1992): *Sosialisering i dag*. Ad Notam Gyldendal A/S.
- Sandoval-García, Carlos (2000): *The role of the Nicaraguan «other» in the formation of national identities in Costa Rica*. Thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor in philosophy. Department of Cultural Studies and Sociology. School of Social Science. September 2000, UK.
- Sayed, Yusuf & Crain Soudien (2003) "(Re) Framing Education Exclusion and Inclusion Discourses: Limits and Possibilities." *IDS Bulletin*, Vol 34, No 1: 9-19.
- Siguan, Miquel (1998): *La Escuela y los inmigrantes*. Paidós. España
- Solberg, Anne (1994): *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and textual representations of Children's Work and Everyday Life*. Nordplan Stockholm. Norberg Trykk A/S Oslo.
- Solórzano, Juan Diego Trejos (2001): "Inmigración internacional y pobreza en Costa Rica" I: *La Nación* 05.11.2001. URL: http://www.nacion.com/1n_ee/2001/noviembre/05/inmigracion.html [Lesedato 05.11.2002].
- Suarez-Orozco, Marcelo M. (1991): "Immigrant Adaption to Schooling: A Hispanic Case." I *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing Inc. New York & London
- Tembon, M., Sory Diallo, I., Barry, D. & Barry, A. A (1997): *Gender and Primary Schooling in Guinea*. Insitute of Development Studies (IDS). Research report 32. UK Brighton.

LITTERATUR

- Tembon, M. & Al-Samarrai, S (1999): *Who gets Primary schooling and Why? Evidence of gender Inequalities within Families in Guinea*. Insitute of Development Studies (IDS). Working Paper 85. England.
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, Per Olav (1983): *Å vokse opp i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo.
- UNDP (2003): "Tusenårsmålene". URL: http://www.undp.no/article.asp?Category_Id=TemaMDG&article_Id=1200# [Lesedato 11.04.2003].
- UNICEF, (2003a): "Barnekonvensjonene". URL: <http://www.unicef.no/default.asp?did=265> [Lesedato 28.03.2003].
- UNICEF, (2003b): "Utdanning – nøkkelen til fremtiden" URL: <http://www.unicef.no/admin/filearchive/readfile.asp?fid=274> [Lesedato 28.03.2003].
- Vestby, Guri Mette (1999): "Samfunnsvitenskapelig forskning med barn – status presens for forskningsetikken." *Etikk og forskning med barn*. Skriftserie 13. 11-23.
- Walker, Thomas W. (1991): *Nicaragua. The Land of Sandino*. Third edition, revised and updated. Westview Press Inc.
- Wetlesen, Tone Schou (2000): *Å gi videre – Kultur og oppdragelse i familien*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Wideberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*. Universitetsforlag.
- Wikan, Unni (1995): *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- World Bank (1985): *School enrollment in Indonesia*. Working Papers no 746. Cherichocsky, D and Meesok O.A. USA.
- World Education Forum, Dakar Senegal (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Including six regional frameworks for action. 26-28 April.

Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.

Denne oppgaven inneholder 50113 ord.

VEDLEGG

VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE FOR DE NICARAGUANSKE BARNA

Quiero agradecerle por aceptar a estar en esta entrevista. Yo soy estudiante de la Universidad de Oslo en Noruega y este trabajo es la última parte de mi educación. Estoy interesada en saber como están los niños inmigrantes en la escuela. Voy a preguntarle cosas que son conocidas para usted. Si hubiera algunas preguntas que no quiera responder no necesita hacerlo. Esta entrevista es confidencial o sea sólo yo conoceré las respuestas que usted me de. Si tiene alguna pregunta o duda durante la entrevista pueda interrumpirme.

INFORMACIÓN GENERAL

1. Cómo se llama?
2. Lugar de nacimiento?
3. Cuántos años tiene?
4. Tiene hermanos? Cuántos años tienen ellos / ellas? Van a la misma escuela que usted?
5. Dónde vive y por cuánto tiempo ha vivido en ese lugar?
6. Con quién vive y cuántos son en su casa?
7. Dónde vivía antes de venir a Costa Rica? Por qué vino a Costa Rica?
8. En qué trabajan sus pápas?

EN LA ESCUELA

1. En qué grado está?
2. Cómo va a la escuela? En bus, caminando, juntos con otros o solo / sola?
3. Cuántos días de la semana tiene clases? A qué hora empieza las clases?
4. Qué materias tiene?
5. Cuáles materias le gusta más y cuáles le gusta menos? Qué materias son fáciles y difíciles?
6. Hay alguna materia que le guste pero que no se de aquí en la escuela?

7. Quiénes son sus amigos⁵⁰? Qué hacen en los recreos? Le gustaría asistir a otra escuela? Cómo le gustaría que sea esa escuela? Le gustaría asistir a una escuela donde sólo hayan costarricenses o sólo nicaragüenses? Por qué/ Por qué no?
8. De qué hablan durante los recreos o después clases?
9. Hay diferencias entre sus amigos de Nicaragua y sus amigos de Costa Rica?Cuál es la diferencia? Hablan diferente? Se comportan diferente?
10. Ha sentido, alguna vez, que sus amigos no lo aceptan a usted o alguno de sus amigos?Cuál será la razón?
11. Alguna vez alguno de sus compañeros le ha molestado? Ha, alguna vez, molestado a los demás estudiantes? Qué dice cuando los molesta? Hay alguno de sus maestros que le ha molestado por que es de Nicaragua o por otras razones?
12. Qué les enseñan de Nicaragua en la escuela?
13. Qué dicen los maestros de Nicaragua y de la gente de Nicaragua?
14. Hay algunas veces que la gente le pregunta o comenta algo porque usted es de Nicaragua?
15. Cuando sus amigos ticos hablan de experiencias de aquí de Costa Rica, de qué habla usted? De su país o no dice nada?

EN EL TIEMPO LIBRE

1. Qué hace usted cuando está con sus amigos en su tiempo libre? Dónde están? Qué hacen?
2. Están jugando? Cómo se llaman los juegos? De qué se tratan?
3. Qué significan sus amigos para usted? Saben que es de Nicaragua (si son amigos ticos)?
Qué piensan sus amigos ticos de que usted sea de Nicaragua? Le gustaría encontrar otros amigos? Cómo serían estos amigos?
4. Alguna vez ha deseado no ser de Nicaragua?
5. Qué tal vivir en Costa Rica en comparación con vivir en Nicaragua?Cuál es la diferencia? Mejor / peor?
6. Qué hace los domingos?
7. Tiene que trabajar después de clases? Qué tipo de trabajo? Está trabajando con sus papás, con amigos o sólo?
8. Quién le ayuda con las tareas cuando necesita ayuda?

⁵⁰ Hvem er de sammen med på skolen. Hvem er vennene deres/skolekameratene de er mest sammen med?

EN LA CASA

1. Ayuda con las cosas de la casa? Qué cosas hace?
2. De qué hablan usted y sus papas? De que temas no hablan?
3. Alguna vez ha tenido conflictos con sus papás? Por qué? Quién es más estricto, máma, pápa o alguien más? Qué cosas le dicen?
4. Qué ha aprendido de sus papás?
5. Ellos le ayudan? Con qué cosas?
6. Usted les ayuda? Con qué cosas?
7. Qué piensan sus papás de su educación?
8. Con quién habla cuando tiene problemas en la escuela o en otras cosas?
9. Sus pápas se dan cuenta cuando usted está triste?
10. Usted se parece a sus papás? Físicamente, personalidad?
11. De quién ha aprendido más cosas? Sus amigos, sus pápas, otros?
12. Qué piensan sus pápas de vivir en Costa Rica en comparación con Nicaragua? Piensan regresar a Nicaragua? De vacaciones o para siempre?
13. Qué tradiciones tienen sus papás que son típicas de Nicaragua? Ustedes comen alguna comida típica?
14. Qué música es típica en Nicaragua? Usted escucha ese tipo de música, que música le gusta?
15. Qué días celebran en Nicaragua que no le celebran aquí en Costa Rica? En esas celebraciones que se hace? Comida, traje típico, bailes...?
16. Hay diferencia de cómo deben ser las muchachas y cómo deben ser los muchachos?
Cuál es la diferencia? Comportamiento, ropa, trabajo?
17. En que se comportan diferente los costarricenses con comparación con los nicaragüenses? Hablan diferente, cuales palabras usan ellos? Los gestos? Otras cosas?

EL FUTURO

1. Usualmente se siente feliz, contento/a, alegre , satisfecho/a, infelíz, triste.
2. Hay algo en su vida que le gustaría cambiar? Qué sería?
- 3.Cuál es su sueño para el futuro? Qué desea ser o hacer cuando sea grande?

4. Tiene algún heroe o ídolo que le gusta mucho? Qué hace su heroe/ídolo?
5. Qué significado tienen sus papás para su futuro y su sueño?
6. Qué significado tiene su educación para el futuro?
7. Qué cree usted que tenga que hacer para que su sueño se cumple?
8. Hay algo que quiera añadir o contarme que no le he preguntado? Puede ser cualquier cosa. Le gustó la entrevista o le hizo sentir mal?

Muchas gracias para dejarme hablar con usted, me ha ayudado mucho. Puedo hacerle más preguntas después por si hubiera dudas o algo que se me haya olvidado preguntarle? Si hubiera algo más que me quiera contar pueda hacerlo en cualquier momento.

Estoy escribiendo este tesis porque me importa como están los niños inmigrantes en la escuela aquí en Costa Rica, así yo aprendo más como es ser un niño en la escuela en un país nuevo.

Vedlegg 2. Norsk intervjuguide for de nicaraguanske barna

Først vil jeg takke for at du sa deg villig til å være med på dette intervjuet. Jeg er student ved universitetet i Oslo, Norge og dette arbeidet er den siste delen av utdanningen min. Jeg er interessert i å vite hvordan immigrantbarn har det på skolen. Jeg kommer til å spørre om temaer som du er godt kjent med. Er det noen spørsmål du ikke vil svare på så behøver du ikke det. Det er ingen bortsett fra meg som får vite akkurat hva du har svart på spørsmålene, dvs at du er anonym. Hvis det er noe du lurer på i løpet av intervjuet må du bare spørre.

BAKGRUNN

- 1.Hva heter du?
2. Hvor er du født?
3. Hvor gammel er du?
4. Har du søsken? Hvor gamle er de? Går de på samme skole som deg?
5. Hvor bor du og hvor lenge har du bodd der?
6. Hvor bodde du før du kom til Costa Rica? Hvorfor kom dere til Costa Rica?
7. Hvem og hvor mange bor du sammen med?

PÅ SKOLEN

1. Hvilken klasse går du i?
2. Hvordan kommer du deg på skolen, buss, bil, gå, i følge med foreldre eller søsken etc.
3. Hvor mange ganger i uken går du på skolen? Når begynner skolen (klokken)?
4. Hvilke fag har du på skolen?
5. Hvilke liker du best/minst? Hvorfor det? Hvilke fag synes du er vanskelig/lett?
6. Er det noen fag du liker som de ikke har her på skolen?
7. Hvem er dine venner⁵¹? Hva gjør dere i friminuttene? Kunne du tenke deg å gå på en helt annen skole? Hvordan skulle den ha vært? Kunne du tenkte deg å gå på en skole med bare nicas eller med bare ticos? Hvorfor/Hvorfor ikke?
8. Hva snakker dere om når dere er sammen i friminuttene og etter skolen?

⁵¹ Hvem er de sammen med på skolen. Hvem er vennene deres/skolekameratene de er mest sammen med?

VEDLEGG

9. Er det noen forskjell mellom dine venner som er fra Nicaragua og vennene dine som er fra Costa Rica? Hvorfor er det forskjell?
10. Har du følt at du ikke har blitt akseptert av vennene dine eller av skolekameratene dine? Hva tror du er grunnen til dette?
11. Blir du plaget eller mobbet av de andre elevene i friminuttene? Er det noen av lærerne som mobber deg eller plager deg?
12. Hva lærer dere noe om Nicaragua på skolen?
13. Hva sier lærerne om Nicaragua og folk fra Nicaragua?
14. Er det noen ganger at folk spør eller kommenterer din nicaraguanske bakgrunn?
15. Når dine venner snakker om Costa Rica, hva snakker du om da?

PÅ FRITIDEN

1. Hva gjør du sammen når du er sammen med venner dine? Hvor er du? Hva gjør du?
- 2.. Leker dere leker? Hva heter de? Hvordan går de ut på?
3. Hva betyr vennene dine for deg? Vet de at du er fra Nicaragua? Hva sier de om det? Kunne du tenke deg å finne andre venner? Hvordan skulle de ha vært?
4. Har du ønsket at du noen ganger kunne glemme at du er fra Nicaragua?
5. Hvordan synes du det er å bo i Costa Rica i forhold til Nicaragua? Hva er det som er forskjellig? Bedre/dårligere?
6. Hva gjør du på søndager?
7. Jobber du etter skoletid? Hva gjør du? Jobber med foreldrene, selger ting på gaten?
8. Hvem hjelper deg med leksene når du trenger hjelp?

HJEMME

1. Hjelper du til hjemme i huset? Hva gjør du?
2. Om hvilke teamer snakker du og foreldrene dine om? Hva er det dere ikke snakker om?
3. Har du hatt noen konflikter med foreldrene dine? Om hva? Hvem er som er strengest av foreldrene dine? Hva sier de?

VEDLEGG

4. Har du lært noe av foreldrene dine?
5. Hjelper de deg? Med hva?
6. Hjelper du dem? Med hva?
7. Hva er dine foreldres syn på din utdanning?
8. Med hvem snakker du når du har problemer på skolen og ellers?
9. Merker foreldrene dine når du er trist eller lei deg?
10. Ligner du på foreldrene dine?
11. Hvem lærer du mest av: dine venner, foreldre eller andre?
12. Hva synes foreldrene dine om å bo i Costa Rica i forhold til Nicaragua? Skal dere dra tilbake til Nicaragua?
13. Hva slags tradisjoner har foreldrene dine med seg fra Nicaragua? Spiser dere mat som er typisk nicaraguansk som ticosene ikke bruker her i Costa Rica?
14. Hva slags musikk er typisk for Nicaragua? Pleier du å høre på slik musikk?
15. Hvilke dager feirer dere i Nicaragua som de ikke feirer i Costa Rica? Hva gjør dere på slike feiringer?
16. Er det noen forskjell mellom hvordan jenter og gutter skal være? Hvordan er det forskjellig?
17. Hvordan oppfører costaricanerne seg annerledes enn nicaraguanerne? Måten de snakker på, gester, håndbevegelser, ordbruk etc?

FREMTIDEN

1. Hvordan er livet ditt i dag. Er du lykkelig, glad, fornøyd, tilfreds, ulykkelig, trist? Hva skal til for at du er lykkelig/glad?
2. Hva betyr foreldrene/familien dine for fremtiden din?
3. Hva betyr utdanning for fremtiden din?
4. Er det noe du gjerne vil endre på i livet ditt? Hva skulle det være?
5. Hva er drømmen din for fremtiden? Hva ønsker du å bli eller gjøre når du bli stor?
6. Hva tror at du må gjøre for at drømmen til skal gå i oppfyllelse?

7. Er det noe som jeg ikke har tatt opp som du syns bør være med?

Tusen takk for at jeg fikk snakke med deg, det har vært til stor hjelp. Hvis jeg har spørsmål senere kan jeg få stille deg flere spørsmål? Hvis det er noe du ønsker å fortelle meg som du ikke har sagt nå er du hjertelig velkommen til å ta kontakt med meg og fortelle det du måtte ønske.

Jeg vil legge til at jeg skriver denne oppgaven fordi jeg er opptatt av hvordan immigrantbarn har det på skolen her i Costa Rica, på denne måten er det flere som kan få vite hvordan det er å være skolebarn i et nytt land.

VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE FOR DE COSTARICANSKE BARNA

Quiero agradecerle por aceptar a estar en esta entrevista. Yo soy estudiante de la Universidad de Oslo en Noruega y este trabajo es la última parte de mi educación. Estoy interesada en saber como están los niños ticos y los niños inmigrantes en la escuela. Voy a preguntarle cosas que son conocidas para usted. Si hubiera algunas preguntas que no quiera responder no necesita hacerlo. Esta entrevista es confidencial o sea sólo yo conoceré las respuestas que usted me de. Si tiene alguna pregunta o duda durante la entrevista pueda interrumpirme.

ANTECEDENTES

1. Cómo se llama?
2. Cuántos años tiene ?
3. En qué grado está ?
4. Tiene hermanos? Cuántos años tiene ellos/ellas? Van a la misma escuela que usted?
5. Dónde vive y por cuanto tiempo ha vivido en ese lugar?
6. Con quién vive y cuántos son en su casa?
7. En qué trabajan sus papás?

EN LA ESCUELA

1. Como llega a la escuela? En bus, caminando, juntos con otros o solo / sola?
2. Cuántos días de la semana tiene clases? A que horas empieza las clases?
3. Qué materias tiene?
4. Cuales materias le gusta más y cuales le gusta menos? Qué materias son faciles y dificiles?
5. Hay alguna materia que le guste pero que no se de aquí en la escuela?
6. Quiénes son sus amigos⁵²? Qué hacen en los recreos? Le gustaría asistir a otra escuela? Cómo le gustaría que sea esa escuela?
7. De qué hablan durante los recreos o después clases?
8. Tiene amigos que son de origen Nicaragua?
9. Hay diferencias entre sus amigos de Nicaragua y sus amigos de Costa Rica? Cómo es diferente? Hablan diferente? Se comportan diferente?

⁵² Hvem er de sammen med på skolen. Hvem er vennene deres/skolekameratene de er mest sammen med?

10. Ha, alguna vez, molestado a los demás estudiantes? Qué dice cuando los molesta? Hay alguien que le molesta a usted? Que le dicen?

11. Qué les enseñan de Costa Rica en la escuela? Y de Nicaragua?

12. Qué dicen los maestros de Nicaragua y la gente de Nicaragua? Por qué?

EN EL TIEMPO LIBRE

1. Qué hace usted cuando está con sus amigos en su tiempo libre? Dónde están? Qué hacen?

2. Están jugando? Cómo se llaman los juegos? De qué se tratan?

3. Qué significa sus amigos para usted? Le gustaría encontrar otros amigos? Cómo serían estos amigos?

4. Alguna vez ha vivido en otro país? Dónde y como era?

5. Qué hace los domingos?

6. Tiene que trabajar después de clases? Qué tipo de trabajo? Está trabajando con sus papás, con amigos o sólo?

7. Quién le ayuda con las tareas cuando necesita ayuda?

EN LA CASA

1. Ayuda con las cosas de la casa? Qué cosas hace?

2. De qué hablan usted y sus papás? De que temas no hablan?

3. Alguna vez ha tenido conflictos con sus papás? Por qué? Quién es más estricto, mamá, papá o alguien más? Qué cosas le dicen?

4. Qué ha aprendido de sus papás?

5. Ellos le ayudan? Con qué cosas?

6. Usted les ayuda? Con qué cosas?

7. Qué piensan sus papás de su educación?

8. Con quién habla cuando tiene problemas en la escuela o en otras cosas?

9. Sus papás se dan cuenta cuando usted está triste?

10. Usted se parece a sus papás? Físicamente, personalidad?

11. De quién ha aprendido más cosas? Sus amigos, sus papás, otros
12. Qué comida comen que es típico de Costa Rica?
13. Qué es la música típica en Costa Rica? Usted escucha ese tipo de música? Qué tipo de música le gusta?
14. Qué días celebran en Costa Rica? Como días feriados, día nacional etc?
15. Usted conoce algunos héroes nacionales o días feriados que le celebran en Nicaragua?
16. Hay diferencia de cómo deben ser las muchachas y cómo deben ser los muchachos? Cuál es la diferencia? Comportamiento, ropa, trabajo?
17. En que se comportan diferente los costarricenses con comparación con los nicaragüenses? Hablan diferente, cuales palabras usan ellos? Los gestos? Otras cosas?

EL FUTURO

1. Usualmente se siente feliz, contento/a, alegre , satisfecho/a, infeliz, triste.
2. Hay algo en su vida que le gustaría cambiar? Qué sería?
3. Cuál es su sueño para el futuro? Qué desea ser o hacer cuando sea grande?
4. Tiene algún heroe o ídolo que le gusta mucho? Qué hace su heroe/ídolo?
- 5.. Qué significado tienen sus papás para su futuro y su sueño?
6. Qué significado tiene su educación para el futuro?
7. Qué cree usted que tenga que hacer para que su sueño se cumple?
8. Hay algo que quiera añadir o contarme que no le he preguntado? Puede ser cualquier cosa. Le gustó la entrevista o le hizo sentir mal?

Muchas gracias para dejarme hablar con usted, me ha ayudado mucho. Puedo hacerle más preguntas después por si hubiera dudas o algo que se me haya olvidado preguntarle? Si hubiera algo más que me quiera contar pueda hacerlo en cualquier momento.

Estoy escribiendo este tesis porque me importa como están los niños ticos y los niños inmigrantes en la escuela aquí en Costa Rica, así yo aprendo más como es ser un niño en la escuela en un país nuevo y como es tener compañeros nuevos de otros países.

Vedlegg 4. Norsk intervjuguide for de costaricanske barna

Først vil jeg takke for at du sa deg villig til å være med på dette intervjuet. Jeg er student ved universitetet i Oslo, Norge og dette arbeidet er den siste delen av utdanningen min. Jeg er interessert i å vite hvordan barn har det på skolen. Jeg kommer til å spørre om temaer som du er godt kjent med. Er det noen spørsmål du ikke vil svare på så behøver du ikke det. Det er ingen bortsett fra meg som får vite akkurat hva du har svart på spørsmålene, dvs at du er anonym. Hvis det er noe du lurer på i løpet av intervjuet må du bare spørre.

BAKGRUNN

- 1.Hva heter du?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvilken klasse går du i?
4. Har du søsken? Hvor gamle er de? Går de på samme skole som deg?
5. Hvor bor du og hvor lenge har du bodd der?
- 6.. Hvem og hvor mange bor du sammen med?

PÅ SKOLEN

1. Hvordan kommer du deg på skolen, buss, bil, gå, i følge med foreldre eller søsken etc.
2. Hvor mange ganger i uken går du på skolen?
3. Når begynner skolen (klokken)?
4. Hvilke fag har du på skolen?
5. Hvilke liker du best/minst? Hvorfor det? Hvilke fag syns du er vanskelig/lett? Er det noen fag du liker som de ikke har her på skolen?
6. Hvem er dine venner⁵³? Hva gjør dere i friminuttene?
7. Hva snakker dere om når dere er sammen i friminuttene og etter skolen?
8. Har du noen venner som egentlig er fra Nicaragua?

⁵³ Hvem er de sammen med på skolen. Hvem er vennene deres/skolekameratene de er mest sammen med?

VEDLEGG

9. Er det noen forskjell mellom dine venner som er fra Nicaragua og vennene dine som er fra Costa Rica? Hva er det som er forskjellig?

10. Plager eller mobber du de andre elevene noen ganger? Hva sier du? Er det noen som plager eller mobber deg? Hva sier de?

11. Hva lærer dere om Costa Rica på skolen? Hva lærer dere noe om Nicaragua på skolen?

12. Hva sier lærerne om Nicaragua og folk fra Nicaragua? Er du enig/uenig i det læreren sier? Hvorfor?

13. Skulle du ønske du gikk på en annen skole? Hvorfor det/hvorfor ikke? Hva skulle eventuelt vært annerledes?

PÅ FRITIDEN

1. Hva gjør du sammen når du er sammen med venner dine? Hvor er du? Hva gjør du?

2.. Leker dere leker? Hva heter de? Hvordan går de ut på?

3. Hva betyr vennene dine for deg? Kunne du tenke deg å finne andre venner? Hvordan skulle de ha vært?

4. Har du noen gang bodd i et annet land? Hvis ja, hvordan var det?

5. Hva gjør du på søndager?

6. Jobber du etter skoletid? Hva gjør du?

7. Hvem hjelper deg med leksene når du trenger hjelp?

HJEMME

1. Hjelper du til hjemme i huset? Hva gjør du?

2. Om hvilke teamer snakker du og foreldrene dine om? Hva er det dere ikke snakker om?

3. Har du hatt noen konflikter med foreldrene dine? Om hva? Hvem er som er strengest av foreldrene dine? Hva sier de?

4. Har du lært noe av foreldrene dine?

5. Hjelper de deg? Med hva?

6. Hjelper du dem? Med hva?

7. Hva er dine foreldres syn på din utdanning?
8. Med hvem snakker du når du har problemer på skolen og ellers?
9. Merker foreldrene dine når du er trist eller lei deg?
10. Ligner du på foreldrene dine?
11. Hvem lærer du mest av: dine venner, foreldre eller andre?
12. Hva spiser dere noe som er typisk costaricansk mat ?
13. Hva slags musikk er typisk for Costa Rica? Pleier du å høre på slik musikk?
14. Hvilke dager feirer dere i Costa Rica? Helligdager, nasjonale helter osv.
15. Kjenner du nasjonale helter eller helligdager som de feirer i Nicaragua?
16. Oppfører nicaraguanerne seg annerledes enn costaricanerne? Hvordan?
17. Er det noen forskjell mellom hvordan jenter og gutter skal være?

FREMTIDEN

1. Hvordan er livet ditt i dag. Er du lykkelig, glad, fornøyd, tilfreds, ulykkelig, trist? Hva skal til for at du er lykkelig/glad?
2. Hva betyr foreldrene/familien dine for fremtiden din?
3. Hva betyr utdanning for fremtiden din?
4. Er det noe du gjerne vil endre på i livet ditt? Hva skulle det være?
5. Hva er drømmen din for fremtiden? Hva ønsker du å bli eller gjøre når du bli stor?
6. Hva tror at du må gjøre for at drømmen til skal gå i oppfyllelse?
7. Er det noe jeg ikke har tatt opp som du synes bør være med?

Tusen takk for at jeg fikk snakke med deg, det har vært til stor hjelp. Hvis jeg har spørsmål senere kan jeg få stille deg flere spørsmål? Hvis det er noe du ønsker å fortelle meg som du ikke har sagt nå er du hjertelig velkommen til å ta kontakt med meg og fortelle det du måtte ønske.

Jeg vil legge til at jeg skriver denne oppgaven fordi jeg er opptatt av hvordan barn har det på skolen her i Costa Rica, på denne måten er det flere som kan få vite hvordan det er.

VEDLEGG 5. ORDFORKLARINGER

Aparentar	kan bety fremtoning, det å prøve og imponere andre eller å ikke skille seg negativt ut.
Aula Abierta	betyr ”åpent klasserom”.
Colégio	tilsvarer norsk ungdoms- og videregående skole.
Compañera	kan bety samboer, uformell ”kone” i et samboerskap.
Compañeros	betyr klassekamerater.
Contras	contra-revolusjonære militære grupper i Nicaragua
<i>Cristianos y moras</i>	er en matrett av ris og bønner med masse krydder.
Escuela Líder	betyr lederskole.
Filibusteros	var en type soldater i slutten av 1800-tallet.
Folklor	folkemusikk
Gallo pinto	er en matrett som består av bønner, ris og noen krydder og blir brukt som frokost og til andre måltider. <i>Gallo pinto</i> brukes både i Costa Rica og i Nicaragua .
Juan Santamaría	Nasjonal helt fra slutten av 1800-tallet. Juan Santamaría var en filibustero.
La Purísima	Religiøs feiring som foregår i begynnelsen av desember. Det er en festival til ære for Jomfru Maria. Den begynte for mange hundre år siden. Det hadde vært et vulkanutbrudd som hadde vart i flere dager og den stoppet først da en statue av Jomfru Maria ble plassert ved

VEDLEGG

vulkanen. Folk tror at Maria stoppet utbruddet og derfor feirer de hvert år med blant annet sang og bønn.

Machismo	mannsjåvinisme.
Mae	er slang for kompis. Opprinnelig betyr ordet maje som betyr dumskalle.
Mestis	betyr avkom av hvit og indianer.
Mico	kan bety apekatt eller et vulgært ord som referer til kvinnens vagina.
Moreno	betyr mørkebrun, mørkhåret, mørkhudet, brunett eller brun.
Nacatamales /tamales	er en matrett av maisdeig med kjøtt, ris og grønnsaker innpakket og kokt i bananblader.
Nica	forkortelse av ordet <i>nicaragüense</i> som betyr nicaraguaner. Forkortingen nica blir brukt på både en positiv og en negativ måte. Den negative er den mest brukte.
Nicama	er et ord som er satt sammen av to ord <i>nica</i> og <i>cama</i> som betyr seng. Uttrykket henviser til at det nicaraguanske folket er ”varme” som igjen henspeler til sex. Fritt oversatt kan de bety at de er ”lette på tråden” .
Nicaregalada	betyr at nicaraguanere er lettsindige og tilbyr seg lett.
Pue	kommer av det spanske ordet <i>pues</i> , som blant annet kan bety altså, vel. <i>Pue</i> er et fyllord som ofte blir brukt og er distinktivt for nicaraguanere.
Quedarse bien	betyr ”å gi et godt inntrykk” eller ”å redde ansikt”.
Tico	Costaricanerne kaller seg selv ofte for <i>ticos</i> som kommer av diminutivet -tico. Eks. chiquitico (liten).

VEDLEGG

Tortillas de maíz er maislefser.

Valle Central Sentraldalen, ligger midt i Costa Rica hvor hovedstedene til 4 av de 7 provinsene også ligger. Alajuela, Heredia, San José og Cartago.