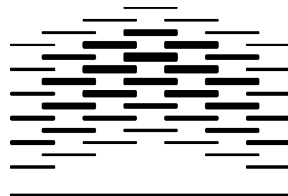


Silje Kjørberg Hernes

Læring for fremtiden - i og om skolen

En kvalitativ studie av enslige mindreårige flyktningers møte med
videregående skole



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Høsten 2013

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en svært lærerik og spennende prosess. Jeg vil først og fremst takke de enslige mindreårige som var mine informanter: Hadi, Isak, Jabbor, Jamal, Karim, Mahmud, Sajid, Samid, Taras og Tekle, som delte sin historie med meg og dermed gav meg et unikt innblikk i deres skolehverdag. Noen av inntrykkene fra møtene med dem vil jeg alltid bære med meg, og de har gitt meg en forståelse av unge flyktnings situasjon som umulig vil kunne formidles i form av en masteroppgave. Takk til ansatte ved Riskollen, Solhaugen og Skibakken videregående skole som har vært svært imøtekommende og hjelpsomme i løpet av feltarbeidet mitt.

En stor takk til min veileder, Lutine de Wal Pastoor. Hun har vært til stor inspirasjon med sin faglige kunnskap om enslige mindreårige gjennom hele masterarbeidet mitt. Med stort engasjement og grundige tilbakemeldinger har hun bidratt til svært nyttige innspill i skriveprosessen og i diskusjoner rundt oppgavens tema. Hennes interesse for og kunnskap om flyktningungdommer i skolen har vært til uvurderlig hjelp for meg.

Takk til min biveileder Halla B. Holmarsdottir som har lest gjennom oppgaven og gitt nyttige tips i innspurten. Tusen takk til Caroline Bækkelund Ellingsen for lesing og innspill underveis i skriveprosessen. Takk til Thomas Eri for gode tilbakemeldinger underveis, og resten av studentene på masterstudiet for flerkulturell utdanning. Jeg må også takke Jørgen Fulsebakke, Per Magnus Gundersen, Tor Hernes og Anne Tandberg som har hjulpet meg. En takk til mine venner og familie forøvrig for all støtte og oppmuntring.

Til sist: Takk til min kjære morfar, Sverre Kåre Kjørberg, som har sin 94. fødselsdag akkurat i dag. Du har alltid inspirert meg til å være nysgjerrig på samfunnet rundt meg og til å ha et kristisk blikk på omgivelsene. Det siste året har bydd på mange nye utfordringer, men selv fra sykesengen har du motivert meg til å stå på. Denne oppgaven er til deg.

Oslo, 31. oktober 2013

Silje Kjørberg Hernes

Sammendrag

Enslige mindreårige flyktninger som skal bo og leve i Norge, viser stor motivasjon til å gå og være på skolen. Ikke bare gir skolen den nødvendige formelle utdanningen - den er også en inngangsport til arbeid og integrering i det norske samfunnet forøvrig. Det er derfor et paradoks at det er et så høyt frafall blant flyktningelever i videregående opplæring. Denne studien søker å belyse hvordan enslige mindreårige flyktninger opplever møtet med den videregående skolen, og hva som kan fremme og hemme deres muligheter for gjennomføring av skoleløpet. Det viser seg at frafallet kan skyldes flere faktorer. Kort eller avbrutt skoleløp fra hjemlandet gjør at mange synes det er vanskelig å forstå den norske kulturen generelt, og den norske skolekulturen spesielt. Overgangen mellom (skole)kulturen i hjemlandet og i Norge er stor. Mange enslige mindreårige sliter også med traumatiske opplevelser fra hjemlandet og under flukten til Norge. Hverdagsbekymringer, savn etter familie i hjemlandet, konsentrasjonsvansker, og - sist men ikke minst - manglende språkkompetanse påvirker denne elevgruppens evne til å fullføre skolegangen. I tillegg må de orientere seg i det nye samfunnet uten foreldre eller familie som nære støttepersoner.

Ti unge enslige flyktninger som var elever på videregående skoler i en større kommune på Østlandet ble intervjuet og observert på skolen og i klasserommet over en periode på to måneder. Alle var gutter i alderen 17-23 år og hadde bakgrunn som enslige mindreårige. I tillegg ble tre rådgivere og to lærere intervjuet. For å analysere de enslige mindreåriges skolesituasjon, trekker oppgaven inn flere teoretiske perspektiver. Sosiokulturell teori anvendes, fordi den vektlegger at læring oppstår i samhandling med andre mennesker i en bestemt sosial og kulturell kontekst. Hoëms teori om verdi- og interessefellesskap ble valgt for å belyse utfordringene flyktningungdommene møter når de skal tilpasse seg norsk kultur, samt hvordan dette møtet utspiller seg i skolen. For å diskutere den sosiale ulikheten som viser seg i gjennomføring av skoleløpet, gjøres det bruk av Bourdieus utdannings sosiologi.

I oppgavens konklusjon fremheves det at det er avgjørende med støtte og veiledning fra voksenpersoner tilknyttet skolesituasjonen for denne elevgruppen. Dette gjelder særlig tilgang til «brobyggere», i form av rollemodeller som kommer fra en kultur som har likheter med elevenes kultur fra hjemlandet. Disse brobyggerne kan ha en viktig funksjon for at barn og unge med flyktningbakgrunn forstår skolens betydning i det norske samfunn samt opplever sammenheng og mening mellom fortid og fremtid.

Abstract

This master's thesis will look at a particularly vulnerable group of immigrant students in upper secondary schools, namely unaccompanied refugee minors. Unaccompanied minors shows high motivation to complete schooling. The school provides the necessary formal education, as well as is a gateway for integration into Norwegian society. However, many refugee students fail to complete upper secondary education. The thesis seeks to examine how unaccompanied refugee minors experience the encounter with the upper secondary school system, and to identify factors that promote or inhibit their opportunities for school completion. There is a high dropout rate among this group of immigrant students for several reasons. Short or interrupted schooling from their home country means that many students may have difficulty understanding the Norwegian culture and the Norwegian school culture in particular. The transition between the educational culture in the country and in Norway is demanding. Many struggle to cope with traumatic experiences from their home country. Everyday hassles, concerns for the family in their home country, sleep and concentration problems, as well as language problems, affect this student group's ability to complete their education. In addition, they must orient themselves in a new society without parents or other close support persons.

Ten unaccompanied minor boys, who were students at upper secondary schools in a larger municipality outside Oslo, were interviewed and observed during a period of two months. In addition, three counselors and two teachers were interviewed. To analyze the findings, three main theoretical approaches are used. Sociocultural theory is applied as it emphasizes that learning occurs in interaction and collaboration with other people in a social and cultural context. Hoëm's theory has been used to elucidate the challenges encountered in adapting to Norwegian culture, transition between a native culture to another, and how this encounter takes place in school. To discuss the social inequality regarding educational attainment and secondary school completion, Bourdieu's theory of education sociology of education is applied.

The thesis concludes that it is important for unaccompanied minor refugees to get support and guidance from adult persons associated with the school situation for these unaccompanied minors. Significant others are particularly important as «bridge builders», that is role models that come from a culture similar to that of the students home country. These persons may be important for children and young people from minority and refugee backgrounds in helping them to understand the school's relevance for their lives in Norway, and providing a sense of coherence and meaning between their past and their future.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag	III
Abstract.....	V
1 Innledning	1
1.1 Enslige mindreårige flyktninger – en begrepsavklaring	2
1.2 Enslige mindreårige flyktninger i Norge	3
1.3 Enslige mindreåriges møte med skolen	5
1.4 Gjennomføring og frafall blant minoritetsspråklige.....	6
1.5 Mål for studien og problemstilling.....	8
1.5.1 Presentasjon av FUS-prosjektet.....	10
1.6 Oppgavens struktur.....	10
2 Teoretiske perspektiver	11
2.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring	11
2.2 Sosialisering.....	13
2.2.1 Signifikante andre	14
2.2.2 Verdier og interessefellesskap.....	16
2.2.3 Sosialisering og identitetsutvikling	17
2.3 Utdannings sosiologi.....	19
2.4 Integrering	21
2.5 Oppsummering	22
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ undersøkelse	25
3.2 Feltarbeid	26
3.3 Utvalg av informanter og tilgang til feltet.....	28
3.4 Hindringer	29
3.5 Intervju	29
3.6 Observasjon	31
3.7 Reliabilitet og validitet.....	32
3.8 Etiske utfordringer	34
3.9 Analyseprosessen	36
3.10 Oppsummering.....	38
4 Hverdagsutfordringer som påvirker skolegangen	41
4.1 Store individuelle forskjeller	41
4.2 Bekymringer knyttet til fremtiden	44
4.3 En skolehverdag med tung bagasje.....	46
4.4 Savn etter familien.....	48
4.5 Manglende språkforståelse og kulturell kunnskap	50
4.6 Oppsummering	53
5 Skolen – et sted å være	55
5.1 Møtet med jevnaldrende	55
5.2 Tilpasning til den norske skolekulturen	60
5.3 Motstand og tilpasning.....	62
5.4 «Jeg har ingen erfaring fra før»	64
5.5 Oppsummering	67
6 Hva anses som viktig for å klare seg på skolen?	69
6.1 Behov for hjelp og støtte.....	70

6.2 Rollemodeller som motiverer til skolegang	72
6.3 Oppsummering	77
7 Avsluttende diskusjon	79
7.1 Viktige overganger preger møtet med skolen	79
7.2 Å ivareta psykisk helse i skolen	80
7.3 Ubevisst selektering.....	83
7.4 Hvordan inkludere minoritetsspråklige i skolen?	85
7.5 Bedre læring med å bruke elevers forkunnskaper	87
7.6 Skolens rolle i oppdragelsen	88
7.7 Behov for brobyggere	91
8 Oppsummering og konkrete anbefalinger	95
8.1 Veien videre	99
Litteraturliste	I
Vedlegg.....	IX
Vedlegg 1: Intervjuguide enslige mindreårige flyktninger.....	IX
Vedlegg 2: Intervjuguide lærere/skoleansatte	XIII
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	XVII
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring enslige mindreårige.....	XIX
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring lærere	XXI

1 Innledning

Skolegang og utdanning blir betraktet som viktige verdier i vårt kunnskapssamfunn. Å få gjennomført et utdanningsløp er derfor særdeles viktig for minoritetsspråklige barn og unge som kommer til Norge og skal bosette seg her. På den måten kan de bli selvstendige og aktive samfunnsborgere (Ager & Strang, 2008; Pastoor, 2012). Et positivt møte med utdanningsinstitusjonene i Norge er også en sentral faktor for å fremme integrering i samfunnet generelt (Aalandslid & Walstad, 2012). Allikevel ser vi at en av tre elever fullfører ikke videregående skole i Norge (Chaudhary, 2011). Det viser seg at det er systematiske forskjeller hvilke elever som fullfører skoleløpet eller ikke – og det er nettopp minoritetsspråklige elever som topper frafallsstatistikken. Det gjelder særlig elever som selv har innvandret til Norge og har forholdsvis kort botid i landet når de begynner i videregående skole (NOU 2010:7, 2010, s. 191). Mange unge enslige flyktninger tilhører denne gruppen elever.

I denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot enslige mindreårige flyktningers erfaringer med den videregående skolen. Det er en sterk motivasjon for skolegang blant enslige mindreårige flyktninger. Det betydelige frafallet i videregående skole blant disse elevene synes derfor å være et paradoks (NOU 2010:7, 2010). Rundt en fjerdedel av de enslige mindreårige faller utenfor arbeidsstyrken og er heller ikke i utdanning (Aalandslid & Walstad, 2012, s. 20). Hva som kan bidra til at enslige mindreårige flyktninger faller fra i videregående skole har derfor vært et fokus i denne undersøkelsen. De enslige mindreårige flyktingene som er intervjuet går fortsatt på videregående skole - de er med andre ord ikke en del av frafallsstatistikken. Allikevel strever mange med kravene som stilles i skolen og de tilhører en gruppe som står i risiko for frafall i videregående. Informantene i denne undersøkelsen kan derfor ansees som å være en representativ gruppe for å belyse frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Ved å intervju og observere elever som representerer denne elevgruppen, ønsker jeg å redegjøre for noen tendenser og utfordringer i denne gruppens møte med den videregående skole. Målet er å få en bedre forståelse av hvordan disse elevene erfarer møtet med norsk videregående skole, hva som oppleves som utfordrende og hva som kan bidra til at de kan fullføre skoleløpet.

Enslige mindreårige flyktninger anses å være en spesielt sårbar gruppe i samfunnet vårt (Oppedal, Seglem, & Jensen, 2009). Nedenfor gis det først en begrepsavklaring av enslige mindreårige flyktninger. Deretter kommer en kort redegjørelse om enslige mindreåriges situasjon i Norge. Det finnes per i dag ikke tall som belyser enslige mindreårige flyktnings skolesituasjon spesielt. Jeg har derfor fokusert på minoritetspråklige elever mer generelt og de som selv har innvandret spesielt.

1.1 Enslige mindreårige flyktninger – en begrepsavklaring

Ifølge Utlendingsdirektoratet (UDI) er *enslige mindreårige asylsøkere* «... barn og unge under 18 år som kommer til Norge for å søke asyl uten å ha følge av foreldre eller andre som utøver foreldreansvar» (Utlendingsdirektoratet, udatert). Dette inkluderer også de som kommer til landet ifølge med andre voksne enn sine egne foreldre, dette kan være for eksempel være andre eldre søsken, tanter og onkler. UDI bruker tre ulike kategorier på disse barna (Eide, 2005, s. 14):

1. Barn som kommer til Norge alene og ikke har familiemedlemmer som er bosatt i Norge
2. Barn som kommer til Norge alene, men har familiemedlemmer bosatt i Norge, som kan være potensielle omsorgspersoner.
3. Barn som kommer til Norge uten foreldre, men med et voksent familiemedlem.

Videre er definisjonen på *enslige mindreårige flyktninger* «de som var under 18 år da de kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere, som har søkt asyl, fått oppholdstillatelse og senere bosatt i Norge på dette grunnlaget» (Utlendingsdirektoratet, udatert). Norge har med dette en videre definisjon på enslige mindreårige enn den som brukes av FN, som bare omfatter de som ikke har følgespersoner (Utlendingsdirektoratet, udatert). FNs høykommissær for flyktnings (UNHCR) definisjon omhandler altså de barna som har blitt fraskilt begge foreldrene og andre slektninger og som ikke blir ivaretatt av en ledsager som ved lov eller sedvane har ansvaret for barnet (UNHCR, 2004, s. 2). UNHCR utelukker således en god del barn som flykter uten foreldre i sin definisjon. Den norske definisjonen omfavner flere barn, og dette fører blant annet til at søknaden deres må behandles individuelt (Eide, 2005).

Per definisjon er enslige mindreårige flyktninger *barn*, da de er under 18 år når de kommer til Norge. I litteraturen blir de ofte referert til som «barn og unge». Selv om noen av

informantene i denne studien fortsatt var under 18 år da de ble intervjuet, vil de enslige mindreårige hovedsakelig bli omtalt som *ungdommer* heretter, da aldersspennet på de enslige mindreårige anses å være i denne kategorien.

1.2 Enslige mindreårige flyktninger i Norge

Gjennom alle tider har mennesker flyttet på tvers av grenser. Årsakene til dette har variert gjennom historien – flyttestrømmene har blitt formet på bakgrunn av ressursmangel, tørke, politiske og sosiale uroligheter samt krig i hjemlandet. Hvor flyktningene kommer fra, hvem de er, og årsakene til at de flykter, endrer seg til enhver tid. Vi ser at asylpolitikken i Norge, og den politiske situasjonen ute i verden, legger føringer for hvem som søker asyl her i landet (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Som eksempler på det siste kan man nevne at borgerkrigen i Somalia, og krigen i Afghanistan og Irak i senere år har resultert i økte flyktingestrømmer fra disse landene (Oppedal mfl., 2009). Krig fører nødvendigvis til at sivile mister livet eller kommer til skade, og det finnes mange tilfeller av at barn mister sine foreldre og søsken i angrep, og at de selv må flykte alene til et tryggere sted. Andre ganger er det foreldre og slektninger som velger å sende barna alene eller sammen med søsken ut av landet i håp om en bedre fremtid. Mange av disse kategoriseres som «enslige mindreårige flyktninger». I det følgende vil jeg gjennomgå noen sentrale tall når det gjelder enslige mindreårige flyktninger i Norge. Tall og statistikk er relevant å ha for å danne seg et bilde at hvordan gruppen enslige mindreårige fordeler seg over tid, samt hvor de kommer fra. Avslutningsvis kommer en oversikt over hvilke offentlige instanser som har omsorgsansvaret for denne gruppen.

Antallet som har søkt asyl som enslige mindreårige har variert stort de siste årene. Da SSB begynte å registrere denne gruppen i 1996, var antallet færre enn 100. Deretter var det en klar økning, med en topp rundt 2002 og 2003 på nær 1000 søkere. Dermed sank søkertallene, for igjen å øke i 2008 og 2009. I registrene til UDI over alle asylsøkere som har søkt opphold i Norge på grunnlag av å være enslige mindreårig, er antallet i underkant av 10 000 (Aalandslid & Walstad, 2012, s. 10). De fleste er gutter mellom 15 til 18 år (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 15). Det er ikke alle disse som får opphold i Norge, eller på senere tidspunkt blir registrert som enslige mindreårige flyktninger. Norge tar et særlig ansvar for enslige mindreårige flyktninger når de skal bosette seg, noe som kommer til uttrykk i at kommunene mottar et eget integreringstilskudd for disse.

I årene 1996-2009 ble det bosatt 3 159 enslige mindreårige flyktninger med bakgrunn fra 66 ulike land. Hvor de enslige mindreårige flyktningene kommer fra, preges hovedsakelig av hvor det er væpnede konflikter i verden (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Det har kommet flest fra Afghanistan, fulgt av Somalia, Irak, Sri Lanka og Etiopia¹. Bosatte enslige mindreårige flyktninger fra disse landene utgjør 85 prosent i denne perioden. Hoveddelen av disse bor i Oslo. Enslige mindreårige fra Afghanistan skiller seg særlig ut i statistikken. Mens det i 2007 kom 90 enslige mindreårige fra Afghanistan, var tallet 580 i 2008 og hele 1719 i 2009 (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 15). Over 98 prosent av de enslige mindreårige flyktningene fra Afghanistan er gutter (Aalandslid & Walstad, 2012, s. 12). Blant alle de enslige mindreårige som ble registrert i 2007, var 81 prosent gutter, og 75 prosent mellom var 15-17 år (Utlendingsdirektoratet, 2007, s. 20).

I vedtak som gjelder enslige mindreårige asylsøkere, vurderer UDI det generelle asylgrunnlaget, alderen på barnet og om barnet har omsorgspersoner i hjemlandet. Siden 2003 har det blitt utført aldersundersøkelser hvis det er tvil om søkerens alder. For eksempel var det i 2007 omtrent 1600 barn som søkte asyl, og av disse ble 260 aldersundersøkt (Utlendingsdirektoratet, 2007). Etter aldersundersøkelsene fikk i overkant av 230 enslige flyktningbarn sin søknad realitetsbehandlet. Det vil si at de fikk sin søknad behandlet som reelle enslige mindreårige. Av disse var det 77 prosent som fikk opphold. Den vanligste årsaken til at enslige mindreårige ikke får opphold i Norge er at foreldrene blir sporet opp, og at barna dermed skal returneres til dem (Utlendingsdirektoratet, 2007).

Det har de siste årene kommet noen endringer i hvilke instanser som har omsorgsansvar for de enslige mindreårige. Det vil her komme en kort redegjørelse av hvem disse består i, da det kan gi et inntrykk av hvilke instanser som har ansvaret for de enslige mindreårige. Ved ankomst får hver enkelt enslig mindreårige tildelt en hjelpeverge som har ansvar for at de juridiske rettighetene blir ivaretatt. UDI har omsorgsansvar for enslige mindreårige asylsøkere mellom 15 og 18 år, men det daglige omsorgsansvaret har UDI delegert til statlige asylmottak (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat) skal gi enslige mindreårige asylsøkere som er under 15 år ved ankomst til landet, tilbud om opphold ved et omsorgssenter for mindreårige. I mottaksfasen har Bufetat

¹ Se Aalandslid & Walstad, 2012 s. 12-14 for en oversikt over landbakgrunn blant enslige mindreårige.

omsorgsansvaret for denne gruppen barn og omsorgssentrene utøver den daglige omsorgen for barna (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Enslige mindreårige som har fått innvilget ubegrenset, fornybar oppholdstillatelse som danner grunnlag for permanent oppholdstillatelse, skal tilbys bosetting i en kommune innen tre måneder etter innvilgning. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) skal sørge for oppfølging i kommunene av disse barna. IMDi i samarbeid med Bufetat finner egnede kommuner og omsorgstilbud ved bosetting av enslige mindreårige under 15 år (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011).

1.3 Enslige mindreåriges møte med skolen

Flere nasjonale og internasjonale studier fremhever skolens betydning for flyktningbarn og ungdom (International Committee of the Red Cross, 2004; Lidén, Seeberg, & Engebriksen, 2011; Mock-Muñoz de Luna, 2009; Oppedal mfl., 2009; Pastoor, 2008, 2012). Det har også i senere år blitt lagt stor vekt på forskning angående språklige minoriteters utdanningsløp. Dette er på grunn av at denne gruppen er i vekst, og at de ofte klarer seg dårligere på skolen enn majoritetsspråklige elever (Jakobsen & Liversage, 2010; Rydland, 2007). Forskning har også vist at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig ligger på et lavere nivå enn majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner og leseforståelse (Hernes, 2010; St. meld. 20 (2012-2013), 2013). Dette er ikke overraskende, med tanke på at de minoritetsspråklige elevene må tilegne seg et nytt språk parallelt med å lære andre fag. I tillegg må de tilegne seg de sosiale og kulturelle kodene som gjelder i den norske skolen og det norske samfunnet. Minoritetsspråklige er med andre ord ikke bare en språklig minoritet, men en kulturell minoritet i tillegg (Rydland, 2007, s. 1).

Unge enslige mindreårige er opptatt med å finne sin egen identitet og en meningsfull tilværelse i det nye samfunnet (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). I denne prosessen spiller skolen en viktig rolle. Skolen er en viktig arena for å kunne bedre de enslige mindreåriges framtidsutsikter, gjennom læring av ulike fag og språktilegnelse. Etablering av nye sosiale nettverk og reetablering av hverdagsrytmen er også viktige elementer i skolens betydning for flyktningbarn og unge (Mock-Muñoz de Luna, 2009; Pastoor, 2012). Deltakelse i skolen er derfor særlig viktig for nyankomne flyktninger til Norge. I tillegg til å være en lærings- og integreringsarena, er skolen også en sosialiseringarena (Pastoor, 2012). Skolen er et sted hvor sosialiseringprosesser foregår,

samt et sted hvor flyktningelever kan oppleve tilhørighet og hvor de kan etablere sosiale nettverk. I skolen foregår det altså viktige prosesser som kan tilrettelegge for kontinuitet og en følelse av sammenheng mellom fortid og fremtid for disse elevene.

Gruppen minoritetsspråklige i Norge i dag er sammensatt og har svært store variasjoner i deres kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn. Dette gjenspeiles også i den norske skolen - elevene i det flerkulturelle klasserommet har svært ofte ulik etnisk, språklig og kulturell bakgrunn. Eventuelle generaliseringer kan derfor være vanskelig, om ikke på langt nær umulig å foreta på grunnlag av å være *minoritetsspråklig*. Dette gjelder også gruppen ungdommer blant de minoritetsspråklige som er enslige mindreårige flyktninger (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Det er store individuelle forskjeller når det gjelder blant annet etnisitet, botid i Norge, språk, skolebakgrunn i hjemlandet, familiebakgrunn og religion. Dette medfører stor variasjon i elevenes sosiale og faglige egenskaper samt utfordringer de møter. Allikevel har denne gruppen også en del fellestrekk og felles utfordringer. Kort botid i Norge, avbrutt utdanning og ingen nære omsorgspersoner er noen av faktorene som spiller inn på denne gruppens forutsetninger for å gjennomføre skoleløpet.

1.4 Gjennomføring og frafall blant minoritetsspråklige

Det er viktig å merke seg at frafall ikke er noe som plutselig skjer (Løken, 2013). Forskning viser nemlig at frafall i videregående skole er en langvarig prosess. Risikofaktorer for å falle ut fra skolen kan starte tidlig i livet, så tidlig som i barnehagen (Nordahl, 2013). Som allerede påpekt, er det høyest frafall blant minoritetsspråklige elever i den videregående skolen. Det er allikevel viktig å merke seg at sammenhengen mellom skoleprestasjoner og bakgrunn har en sterk sammenheng med foreldres sosioøkonomiske bakgrunn, og ikke nødvendigvis etnisitet i seg selv (Jakobsen & Liversage, 2010; Mock-Mañoz de Luna, 2009). Utdanningsnivå blant foreldre, kjønn, hvilken fagretning de velger på skolen, fravær og karakterer på grunnskolen viser seg å ha mer utfall (Hernes, 2010; Lødding, 2003). Det viser seg også at faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen spiller inn, samt den konteksten som utdanning foregår innenfor (Markussen, 2011 i Løken, 2013). Tilgang til stabile og trygge voksenpersoner viser seg også å ha stor betydning for frafall i videregående skole (Nordahl, 2013), hvor elever som har ustabile voksne i oppveksten faller fra skolen oftere enn de som har tilgang til stabile trygge voksenpersoner.

Hvem det er som fullfører skoleløpet er en god indikator på hvilke elever som tilpasser seg skolesystemet best. Forskning viser nemlig at det er systematiske forskjeller når det gjelder hvilke elever som lykkes i skolen ut i fra hvilken bakgrunn de har (Hernes, 1975; NOU 2010:7, 2010; St. meld. 20 (2012-2013), 2013). Sosiale forhold slår ut – elever med foreldre som har lav utdanning har lavere gjennomføringsgrad i videregående skole enn andre elever (Hernes, 2010). Det er elevene med bakgrunn fra den sosioøkonomiske middelklassen som har høyest gjennomføringsgrad i skolen i dag (St. meld. 20 (2012-2013), 2013). Å tilhøre middelklassen øker derfor mulighetene til å ta høyere utdanning og få gode karakterer. Dette gjelder også unge innvandrere (NOU 2011:14, 2011). Mye tyder derfor på at skolen fortsatt har en sterk forankring i den velutdannede middelklassens verdier og kunnskapssyn, og dermed er mer tilrettelagt for disse elevene. Det gjør at elevene som ikke har denne bakgrunnen har dårlige forutsetninger for å fullføre skoleløpet. Dette gjelder ofte de minoritetsspråklige i landet, siden de ofte tilhører den delen av befolkningen som har lavere sosioøkonomisk status (Hernes, 2010; St. meld. 6 (2012-2013), 2013). Det er et stort antall elever som ikke fullfører videregående opplæring. Som vi har sett tidligere, viser statistikken at rundt en av tre fullfører ikke videregående skole på normert tid (Chaudhary, 2012). Særlig er frafallet stort blant de som tar fag- og yrkesopplæringen i den videregående skolen (NOU 2010:7, 2010). Hvem som faller fra, og hvorfor, varierer med en rekke ulike faktorer, men undersøkelser viser at gutter med minoritetsbakgrunn er særlig overrepresentert i frafallsstatistikken (Bakken, 2009; Hernes, 2010; St. meld. 6 (2012-2013), 2013). Rundt 50 prosent av innvandrere og 67 prosent av norskfødte med innvandrerforeldre fullfører og består i løpet av fem år, mot 69 prosent for hele befolkningen. Det er en særlig risiko for frafall blant innvandrere som har kort botid i Norge, da disse også har avbrutt eller lite skolegang fra hjemlandet (St. meld. 6 (2012-2013), 2013). Dette punktet er særlig relevant med tanke på enslige mindreårige flyktninger, da de ofte har kort grunnskoleutdanning i Norge før de begynner på videregående opplæring.

Når man skal se på avgjørende faktorer for gjennomføring av skolegangen, er det hensiktsmessig å trekke inn både individuelle og strukturelle føringer som skaper forskjellene i hvordan elevene opplever møtet med skolen. Det er ikke noen enighet i hvordan sosial ulikhet i læringsutbytte best kan forklares. Allikevel er det to hovedperspektiver man kan skille mellom: Det ene perspektivet legger i hovedsak vekt på selve skolens organisering og pedagogikk. Det andre fremhever at forskjeller først og fremst blir skapt av forhold som

ligger utenfor skolens kontroll og manifesteres på individuelt nivå.

I det sistnevnte perspektivet blir elevenes ulike bakgrunn, ulike språklige og skolerelevante ferdigheter vektlagt. Dette perspektivet fremhever at skolen bidrar til å reprodusere ulikheter gjennom sosialiseringen (Bakken, 2009, s. 19). Et annet argument er at måten eleven takler skolens utfordringer på i stor grad avhenger av foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn, og i hvilken grad skolens verdier og interesser kommer i overensstemmelse med disse (Hoëm, 2010). Enkelte hevder at foreldre har stor og direkte påvirkning når det gjelder elevenes prestasjoner på skolen, da høyt utdannede foreldre kan overføre relevant skolekunnskap til sine barn, som gjør dem bedre rustet og mer motivert til å lykkes i skolen (NOU 2010:7, 2010). Blant annet forskning at foreldrenes utdanning og kunnskaper om skolen har større påvirkning på elevenes prestasjoner enn for eksempel deres økonomiske situasjon (Bakken, 2009; St. meld. 6 (2012-2013), 2013).

Ungdom som selv har innvandret har betydelig lavere fullføringsgrad enn norskfødt ungdom med minoritetsforeldre (NOU 2010:7, 2010). Bare halvparten av minoritetslevnene som selv innvandret og som startet grunnkurs/Vg1 i 2003 hadde fullført videregående opplæring i 2008 (NOU 2010:7, 2010, s. 191). Dette synes å være et paradoks, når man ser at skolegang og utdanning er en av de viktigste prioriteringene enslige mindreårige flyktinger har når de kommer til Norge (Oppedal mfl., 2009; Pastoor, 2012). Likevel, når utfordringene blir for store, er det ofte skolearbeidet som lider under dette først.

1.5 Mål for studien og problemstilling

Frafallet i videregående skole er størst blant minoritetsspråklige gutter i yrkesfagutdanningen (NOU 2010:7, 2010). Utvalget for denne studien er gutter som kom til Norge som enslige mindreårige flyktinger og som nå hovedsakelig går på yrkesfaglige linjer. Disse informantenes erfaringer kan belyse hva som er viktig å være seg bevisst når det gjelder minoritetsspråkliges utfordringer i skolen, da disse elevene representerer en gruppe hvor risiko for frafall er høyest.

Det finnes få dyptgående studier av enslige mindreårige flyktingers skolesituasjon, og hva som faktisk foregår i klasserommet. Behovet er derfor stort for forskning på flyktingungdoms møte med norsk skole, med tanke på det høye frafallet i videregående skole blant ungdom som innvandret til Norge alene (Hjorthol, 2013). Mange av de enslige

mindreårige har en sterk motivasjon for å få en utdanning og å komme seg ut i arbeidsmarkedet. Det er derfor av stor interesse å få undersøkt nærmere hva som påvirker skolesituasjonen og prestasjonene i skolen for denne elevgruppen.

De få tidligere undersøkelsene av minoritetsspråklige elever er hovedsakelig kvantitative, og viser et komplekst bilde av årsakene til at denne gruppen har størst sjanse for frafall. Kvantitative studier kartlegger og tallfester fenomener slik de fremstår, men viser ikke nødvendigvis underliggende faktorer og hvordan fenomener vokser frem over tid. Selv om det finnes eksempler som kombinerer kvantitative og kvalitative studier på enslige mindreårige (se for eksempel Oppedal mfl., 2009), kan denne oppgaven belyse viktige aspekter ved enslige mindreåriges skolesituasjon studien ønsker å gå i dybden på elevenes møte med skolen ved å følge elevene over et lengre tidsrom. Ved bruk av kvalitative intervjuer og observasjon i skolen og i klasserommet har masteroppgaven som mål å belyse sentrale faktorer for gjennomføring og frafall. Ved å benytte en åpen metodologisk tilnærming til temaet blir unge enslige flyktningers *egne* perspektiver og opplevelser i skolen trukket frem for å få en bedre helhetsforståelse av skolesituasjonen deres. Ved å gjøre dette kan studien bidra til å øke forståelsen for utfordringer denne gruppen har i møtet med norske videregående skole.

Problemstillingen som stilles i denne studien er: *«Hvordan opplever enslige mindreårige flyktninger møtet med den norske videregående skolen, og hva kan fremme eller hemme deres muligheter for gjennomføring av skoleløpet?»*

Oppgaven fokuserer på skolen som arena, men en svært viktig del av elevenes liv leves utenfor skolen. Det hadde vært hensiktsmessig å følge elevene også i hjemmesituasjonen og i aktiviteter utenfor skolen for å få en bedre helhetsforståelse av deres livssituasjon. Dette kunne vist seg nyttig for å kartlegge hvilke aktører elevene møter, og hvordan hverdagen utspiller seg utenfor skolen. Omfang og tidsaspekt for masteroppgaven har imidlertid gjort at dette ikke har latt seg gjennomføre. På den annen side ble livet deres utenfor skolen med tatt som et eget tema i intervjuene. Dermed fikk jeg et godt inntrykk av elevenes liv utenfor skolen, og fikk god kunnskap om hvordan livet deres utspilte seg på andre arenaer i livet deres.

1.5.1 Presentasjon av FUS-prosjektet

Arbeidet med masteroppgaven er del av et større forskningsprosjekt, *Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen – med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS)*². Prosjektet er tilknyttet Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) og gjennomføres i tre kommuner over en periode på fem år (2010-2015). I første omgang fokuserte prosjektet mest på bo- og omsorgssituasjonen, både enslige mindreårige flyktninger og ansatte i bofellesskap og barnevernet ble intervjuet. Denne masteren skrives som en del av FUS-prosjektets andre fase, hvor man ser nærmere på enslige mindreårige flyktnings møte med skolen, med et spesielt fokus på gjennomføring og frafall. Jeg har stått fritt til å selv velge vinkling av temaet for min studie, men var bundet til å finne informanter på skoler i en av kommunene som var utvalgt for prosjektet.

1.6 Oppgavens struktur

Kapittel 1 har belyst situasjonen for enslige mindreårige flyktninger generelt og deres skolesituasjon spesielt, samt at problemstilling og avgrensninger har blitt presentert. I kapittel 2 gjør jeg rede for ulike teoretiske perspektiver jeg antar som relevante for å belyse forskningsspørsmålene, samt en avsluttende oppsummering. Kapittel 3 omfatter oppgavens metodedel. Her blir det redegjort for valg av metode, utvalg, gjennomgang av reliabilitet og validitet, hindringer, etiske utfordringer og gjennomføring av analysearbeidet. I de følgende tre kapitlene følger en presentasjon av funn. Kapittel 5 heter «Hverdagsutfordringer og bekymringer som påvirker skolegangen», kapittel 6 er «Skolen – et sted å være», og kapittel 7 har jeg valgt å kalle «Hva anses som viktig for å klare seg på skolen?». Avslutningsvis kommer det oppsummeringer i alle tre kapitlene. I kapittel 7 kommer det en avsluttende diskusjon. I kapittel 8 kommer en avslutning med oppsummering og konkrete anbefalinger for praksisimplementering basert på funnene som er gjort. Helt til slutt kommer det noen forslag til veien videre for studier om tematikken i denne oppgaven.

² For mer informasjon om FUS-prosjektet: Se vedlegg 3 eller <http://www.nkvts.no/fu/Sider/ProsjektInfo.aspx?prosjektid=1265>

2 Teoretiske perspektiver

For å presentere og analysere data og funnene i undersøkelsen, vil jeg benytte meg av flere teoretiske perspektiver. For det første, siden skolen er arenaen vi særlig er i fokus i denne undersøkelsen, er det av interesse å se nærmere på hvordan individer forholder seg til andre ut fra et læringsperspektiv. Her er det aktuelt å benytte Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Denne belyser viktigheten av samhandling mellom individer samt hvordan kulturelle og språklige redskaper er sentrale for at læring skal finne sted. Etter oppbruddet fra hjemlandet er enslige mindreårige i en overgangsfase, hvor mulighetene for at det oppstår en diskontinuitet mellom fortid og fremtid er store. Møtet med nye sosialiseringssaktører de identifiserer seg med er derfor sentralt for deres videre utvikling. Signifikante andre er viktig i dette henseendet (Berger & Luckmann, 2000; Mead, 1934). For å se på overgangen til livet i en ny kultur i et sosialiseringperspektiv, vil jeg benytte Hoëms teorier om verdi- og interessefelleskap. Hoëm understreker særlig individets bakgrunn i møte med skolen, og hvorvidt dette møtet belager seg på et interesse- og verdifelleskap. Skolen representerer en sosial struktur hvor det viser seg å være systematiske forskjeller i hvilke elever som presterer. I dette henseendet, har jeg valgt å se på sosiale ulikheter i skolen i lys av Bourdieus teorier om kulturell og sosial kapital samt symbolsk makt. I det flerkulturelle samfunnet er inkludering og integrering ofte et uttalt mål. Jeg avslutter derfor teorikapittelet med noen generelle betraktninger om integrering i samfunnet.

2.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring

I sosiokulturell teori opererer man med en ytre verden som barnet skal opplæres til å forstå og ta del i. Teorien tar utgangspunkt i at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet innenfor kulturelle rammer. Kunnskapen eksisterer ikke i et vakuum, den er alltid påvirket av en historisk og kulturell sammenheng (Dysthe, 2001). Ifølge grunnleggeren av sosiokulturell teori, Lev Vygotsky (1978) kommer alltid det sosiale først, og det individuelle deretter. Et barn er i utgangspunktet et sosialt vesen, og kan sees på som en lærling, som er biologisk disponert til å tilegne seg en kultur gjennom dialog med bestemte viktige i dets omgivelser. Læring og utvikling er derfor en *kommunikativ* prosess, der kunnskap og forståelse deles med andre i bestemte kulturelle settinger (Pastoor & Säljö, 2008). Rollemodeller og personer som kan vise og veilede barnet til en økt kulturell- og samfunnskunnskap er derfor sentrale her.

Kulturen gir føringer for barns utvikling, som igjen vil påvirke utviklingen av deres ferdigheter og kompetanse. Barns utvikling er derfor langt på vei en assistert utvikling, der deltakere med barns tillit veileder eller støtter dem inn i de arenaer og de fellesskap som utgjør en naturlig del i deres utviklingsprosess (Hundeide, 2003). Sosiokulturelle teorier vektlegger derfor *omgivelsene* rundt barnet i dets læringsprosess og omtaler foresatte, søsken, øvrige familie, venner, lærere og andre som barnets primære lærere i *den proksimale utviklingssone*. Vygotsky argumenterte for at området for læring der hvor barnet strekker seg, skjer i den proksimale utviklingssonen; der barnet lærer i tett sosial interaksjon med voksne eller mer kompetente andre (Bråten, 1996). Skolen blir dermed en sentral arena for læringsprosesser.

Et annet vesentlig trekk ved det sosiokulturelle perspektivet er den sentrale posisjonen *mediering* har i menneskelig erkjennelse, utvikling og læring. Vi tolker omverdenen i lys av tidligere kunnskaper og erfaringer ved hjelp av medierende redskaper, der språket er et helt vesentlig verktøy. Innenfor et sosiokulturelt paradigme snakkes det om at mennesker utvikler ulike typer medierende verktøy som i sin tur muliggjør ulike aktiviteter (Säljö, 2003; Vygotsky, 1978). Disse redskapene styrer den menneskelige og sosiale utviklingen i ulike retninger avhengig av den kulturen og historien man til enhver tid lever i (Lund, 2008). Mennesker tenker med og gjennom kulturelle redskaper, som er representerende og strukturerende ressurser for å håndtere de faktiske forhold i den sosiohistoriske og fysiske verden de lever i. Forholdet mellom menneske og verden er dermed indirekte, det vil si mediert ved hjelp av kulturelle redskaper som tegn, spesielt språklige tegn, begreper, aktiviteter og gjenstander som vår kultur bringer til veie (Pastoor & Säljö, 2008). Språket kunnskapen blir uttrykt gjennom er påvirket av en bestemt historisk og kulturell sammenheng (Dysthe, 2001).

Læring i skolen formidles først og fremst gjennom språk. Språket som brukes i skolen skiller seg på mange måter fra språket som brukes i hverdagen. For å kunne lykkes i skolen, er det derfor av stor betydning at elevene lærer seg skolens normer og former for språkbruk. Det gjelder å oppfatte og forstå, så vel som å aktivt kunne bruke sjangere og diskurser som anvendes i skolen (Pastoor & Säljö, 2008). Klasserommet er en sentral læringsarena for språklige minoritetselever, både for å lære seg undervisningsspråket norsk og for å lære seg det faglige innholdet i henhold til skolens læreplan.

Vygotsky så på språket som en felles referanseramme, og var den første til å fremheve kulturen og miljøets betydning i læringsprosessen. På denne måten kan man si at Vygotskys teori representerte en motvekt til den vestlige individualismen som de andre læringssynene ble kritisert for (Imsen, 2005). For Vygotsky, var samarbeid en sentral faktor for effektiv læring (Daniels, 2007). Vygotsky understreket at pedagogikk aldri er politisk nøytral, men at den er formet av et sosialt mønster, politiske føringer som er på linje med den dominante sosiale klassens interesser (Daniels, 2007). Som en kritikk av lærerstyrt undervisning slik som behaviorismen legger opp til, understreket Vygotsky at dette begrenser læringsutfallet: «It substitutes the learning of dead and empty verbal schemes for the mastery of living knowledge» (Vygotsky (1987) i Daniels, 2007, s. 312). Han understreket viktigheten av å ha samhandling elevene imellom, og samhandling mellom lærere og elever, for å få en forståelse sentrale hverdagsfenomener og dermed være i stand til å knytte dette til abstrakte begreper (Daniels, 2007).

Vygotsky er sentral og svært aktuell når det gjelder flerkulturell utdanning, da han løftet frem viktigheten av læring i en sosial og kulturell kontekst. Hvordan læring oppstår er derfor avhengig av hvordan man anvender språket, og ikke minst samhandling mellom individer. Vi skal videre se på grunnlaget for forming av identitet hos individet fra et sosialiseringsperspektiv. Vi skal her se at hvordan sosialiseringprosessen utspiller seg kan ha stor betydning for hvordan møtet med skolen oppleves, og mottakelighet for ny lærdom i et nytt land med ny kultur.

2.2 Sosialisering

Når man skal se på hvordan et individ blir formet i samfunnet, er det relevant å se på sosialisering. Sosialisering defineres som «en omfattende og konsekvent innsettelse av et individ i samfunnets objektive verden, eller en del av den» (Berger & Luckmann, 2000, s. 136). Sosialisering handler altså om den prosessen som et individ går igjennom for å bli medlem av samfunnet, og er hovedsakelig forbundet med det som skjer i et individs barndom og ungdom. Det er allikevel viktig og merke seg at vi sosialiseres hele livet (Beck, Engen, Østerud, Øzerk, & Aasen, 2010). Ifølge Berger og Luckmann skal sosialiseringprosessen ideelt føre til en *internalisering* av verdier som gjelder i det samfunnet individet er en del av. Internalisering betyr at enkeltmennesker overtar den verden som andre allerede bebor, og at

de verdiene og normene en blir presentert for, blir en del av ens og en livsverden (Berger & Luckmann, 2000). Vi skal nå se på hvilke aktører som kan ha en viktig rolle i formingen av et individs livsverden og identitet.

2.2.1 Signifikante andre

Sosialiseringsprosessen foregår gjennom flere faser i livet. Hvilke aktører som er sentrale i sosialiseringsprosessen varierer i løpet av livets gang. Ifølge Berger og Luckmann (2000) kan sosialisering deles inn i primær- og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen er den første sosialiseringen som et individ gjennomgår i barndommen. Dette er altså først og fremst en kognitiv, sosial og kulturell læring i barnets første leveår. Sekundærsosialiseringen innebærer «alle etterfølgende prosesser som innsetter et allerede sosialisert individ i nye sektorer i samfunnets objektive verden» (Berger & Luckmann, 2000, s. 137). Det er ifølge Berger og Luckmann helt klart primærsosialiseringen som er det viktigste for et individ, og som legger grunnstrukturen for all sekundærsosialisering.

Alle individer er født inn i en sosial struktur. I møtet med denne strukturen er kommunikasjon med andre sentralt. Kommunikasjonen med noen aktører er viktigere enn med andre. I sosialiseringen er disse viktige aktørene kalt *signifikante andre* (Hoëm, 2010). Signifikante andre kan defineres som tilgjengelige personer som gir støtte og omsorg og som er gode rollemodeller (Levin & Trost, 1996). Signifikante andre er aktører som fremtrer som særs viktige for et individ (Hoëm, 2010). De består som regel av personer som til en viss grad har ansvar for barnet, og som barnet avhenger av. Disse aktørene påvirker og presenterer individene for hvilke verdier og normer som gjelder. De formidler den sosiale verden til individet, og modifierer den i løpet av formidlingsprosessen (Berger & Luckmann, 2000).

Hvem den signifikante andre er, endrer seg med tiden og barnets alder og modning (Berger & Luckmann, 2000). De består i første omgang av foreldre og søsken, disse har den sterkeste og mest vedvarende påvirkningen på et individ (Hoëm, 2010). Hvem de signifikante andre er overtas etter hvert i sekundærsosialiseringen av andre aktører, som for eksempel lærere i skolen, jevnaldrende venner og personlige forbilder. Som Hoëm påpeker, vil hvem som er den signifikante andre endre seg gjennom tidene. Det er ikke nødvendigvis slik at for eksempel lærere nødvendigvis er signifikant for elevene:

I vårt samfunn ansees utdanning som viktig og ettertraktelsesverdig. Men det er dermed ikke gitt at utdanningsinstitusjonen eller læreren, eventuelt forskeren, framtrer som signifikant for foreldre, elever eller studenter. I kampen om oppmerksomheten kan både institusjonen og underviseren fremtre som uinteressante (Hoëm, 2010, s. 127)

Signifikante andre presenterer barnet (eller den unge) for den eksisterende strukturen i samfunnet. Det er viktig å merke seg at en internalisering av verdiene den signifikante andre representerer kun kan skje med en emosjonell tilknytning og identifisering av individet. Prosessen med identifisering med den signifikante andre skjer ikke i en ensidig, mekanisk prosess, men medfører en dialektikk mellom andres identifisering og egenidentifisering (Berger & Luckmann, 2000). Kommunikasjon er derfor et viktig aspekt her. Georg Herbert Mead (1934) skrev i 1934 verket «Mind, Self, and Society», hvor han beskriver hva som ligger til grunn for menneskets utvikling av identitet (eller *selvet* som han kaller det), og beskriver at dette kun kan oppstå i det sosiale miljø (Mead, 1934). I den sosiale interaksjonen barnet erfarer sammen med signifikante andre skapes selvet, eller identiteten, hos barnet.

Ved interaksjon med signifikante andre, skaper barnet den *generaliserte andre*. Menneskene som omgir en kan under visse omstendigheter oppfattes som et fellesskap, altså som generaliserte andre som fungerer som en normgivende enhet for atferd og væremåte (Hoëm, 2010). Generaliserte andre er et sentralt begrep hos Mead, som betegner at selvet har nådd et viktig modningsstadium når det er i stand til å internalisere samfunnets sosiale regler og strukturer. Ved etablering av de generaliserte andre vil samfunnets normer og regler, bli en internalisert del av selvet. Dette oppstår i en prosess hvor barnet kontinuerlig tolker andres reaksjoner sammenlikner seg selv med andre. Ut i fra dette vil barnet beskrive seg selv i forhold til normene som gjelder (Mead, 1934). Berger og Luckmann forklarer generaliserte andre slik:

Generaliserte andre uttrykker en oppfattelse om at det finnes en felles norm for god atferd, en felles standard for vellykket væremåte eller meninger. Både begrepet «signifikante andre» og «generaliserte andre» er ment å skulle formidle oppfattelse av at det eksisterer en sosial påvirkningskraft som er viktigere enn andre krefter for utfallet av sosialisering (Berger og Luckmann sitert i Hoëm, 2010, s. 38)

Sammen med de signifikante andre kan de generaliserte andre være årsak til at den enkelte gjennomgår ulike sosialiseringprosesser, med ulike identiteter eller struktur bestående av ulike identiteter, som resultat (Hoëm, 2010). Vi har nå sett på hvilke aktører som kan ha påvirkning på et individ, i form av signifikante og generaliserte andre. Disse er med på å forme individet, og hvordan det opplever og fortolker verden rundt seg. Videre skal vi se på

hvordan disse kan ha en påvirkning på møtet med skolen spesielt.

2.2.2 Verdier og interessefellesskap

I litteratur som omhandler minoritetsbarn og ungdommer, er det sosialiseringssprosessene sett i samspillet mellom skole og hjem, og i hvilken grad sosialiseringssprosessene mellom disse institusjonene påvirker hverandre, som er sentralt (Hoëm, 2010). På hvilken måte dette samspillet skjer, i hvilken grad livet på skolen er i overensstemmelse med livet som helhet, har betydning for hvorvidt barn og unge blir en integrert del av skolen, og identifiserer seg med dens verdier og normer. Dette kan igjen tenkes å påvirke motivasjonen for skolegang.

I skolens læreplan og lovverk understrekes betydningen av at hjemmet skal kunne utgjøre et felles oppvekstmiljø med tilnærmet samme krav, regler, verdier og forventninger (Aarset, Lidén, & Seland, 2008). Verdier dreier seg om bevisste og ubevisste valg mellom ulike muligheter en har, enten for et individ eller en gruppe. Det handler om en generell forståelse av hva som er rett og galt, eller hva som spesifiserer de generelle preferansene innad i gruppen (Hirvonen & Keskitalo, 2004). Hvorvidt institusjonene og verdiene disse har representerer en *helhet* og *mening* for individet er svært avgjørende for unges utvikling, og hvordan deres identitet utvikles i takt med disse. Dette vil avgjøre om det oppleves en *kontinuitet* mellom ulike oppvekstarenaers normer, regler og verdier, og om individet opplever at det er sammenheng. I sosialiseringssøyet er en særlig utfordring når det gjelder ungdom med minoritetsbakgrunn, hvor primærsosialiseringen i hjemmet ofte representerer en annen kultur med ulike verdier og normer enn det majoritetssamfunnets skolesystem representerer.

Anton Hoëm (2010) har bidratt mye i forskningen på minoriteters møte med sentrale styringsmakter i majoritetssamfunnet. Dette gjelder særlig deres møte med skolen, og hvordan interessene og verdiene individet har fått hjemmefra påvirker og blir påvirket av skolens interesser og verdier. Hjem og skole kan ha lite *verdifellesskap*, men likevel stor grad av *interessefellesskap*. Når det har oppstått et interessefellesskap er både hjem og skole opptatt av eleven skal lære ut i fra forventningen om at det har en nytteverdi i elevens videre liv (NOU 1995:12, 1995, s. 39). Når det er et interessefellesskap er derfor både hjemmet og skolen interessert i at skolegangen skal bli så vellykket som mulig. Det er imidlertid ikke sagt at hjem og skole har et samsvar i verdier. Det behøver nemlig ikke eksistere verdifellesskap

for at det skal eksistere interessefellesskap. Dersom det er uoverensstemmelse eller konflikt mellom livssyn og de verdiene skolen og hjemmet representerer, vil det beskrives som en verdikonflikt (Hoëm, 2010).

Familien er en viktig aktør i sosialiseringprosessen, og hjemmets verdier er sentrale når det gjelder barnets referanser i møte med skolen. I noen tilfeller er ikke barnet eller ungdommen lenger i fysisk nærhet av sin familie. Men, som Hoëm (2010) understreker, så kan enhetene (eller aktørene) i sosialiseringprosessen skiftes ut og erstattes. Allikevel kan ikke enkelte kvaliteter i prosessen fjernes. Sosialiseringprosessen må omfatte og ivareta grunnleggende menneskelige behov. Skjer det, vil sosialiseringprosessen likevel gi ulike resultater avhengig av hvilke enheter som er med, hvilke av disse som er mest betydningsfulle og hvilke kulturelle og sosiale kvaliteter enhetene er bærere av. Ifølge Hoëm kan derfor en vesentlig del av samværet med barn i sosialiseringprosessen skje med for eksempel personal i institusjoner. De unge vil da preges mer av personalet i institusjonene enn foreldre eller andre i nær familie. Generelt gjelder at substituttene til familien (for eksempel lærere eller ansatte i bofellesskap) i sosialiseringprosessen kan overta de opprinnelige funksjonene til enhetene de erstatter (Hoëm, 2010). Man kan derfor anta at hos barn hvis nær familie ikke er til stede i deres daglige liv, kan andre signifikante andre enn familiemedlemmer spille en viktigere rolle i sosialiseringprosessen.

2.2.3 Sosialisering og identitetsutvikling

Ifølge Hoëm resulterer alle sosialiseringprosesser i samme fenomen, nemlig en identitet. Han deler identitet inn i to nivåer; makro og mikronivå. På makronivå refererer identitet langt på vei til det samme som etnisitet, og opplevelsen av identitet og etnisitet som en dynamisk størrelse i stadig forandring (Hoëm, 2010). Dette kan sammenlignes med Meads generaliserte andre. På mikronivå refererer identitet til noe som mennesker presenterer seg ved. Det enkelte menneskes sosiale identitet kan innebære en utvikling av flere identiteter for det samme individ. I disse tilfellene er ikke mennesket bærer av en identitet, men av ulike identiteter, også kalt *identitetssystemer* (Hoëm, 2010). Disse systemene kan synliggjøre seg ved adekvate væremåter i like situasjoner. Individets totale kapasitet til å beherske sin tilværelse og til å bli kjent som en del av mange miljøer kommer da for en dag, skriver Hoëm (2010).

Det er sentralt for et barns utvikling hvorvidt skolens og hjemmets verdier og interesser er i konflikt eller har fellesskap med hverandre. Dette kan ha konsekvenser for hvordan barnet opplever og tolker seg selv og sine omgivelser, og være avgjørende for om individet opplever at det er sammenheng og mening i tilværelsen. Hoëm snakker om overgangen fra en underordnet sosial enhet til en annen, for eksempel overgangen fra hjemmet til skolen, og at denne perioden kan være sårbar for individet. Dette gjelder også minoritetsbarns overgang fra opprinnelssamfunnet til det norske samfunn, og den norske skole kan betraktes som en bevegelse fra en underordnet til en overordnet sosial enhet (Beck mfl., 2010). Diskontinuitet kan få ulike følger for ulike grupper i forskjellige kontekster. Ifølge Hoëm er det fem sosialiseringløp som kan forklare hvorvidt det foreligger en kontinuitet eller diskontinuitet i sosialiseringprosessen. Disse er en generell sosialisering, forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering, og ikke-sosialisering (Hoëm, 2010, s. 144).

Forsterkende sosialisering vil skje der det både er verdifellesskap og interessefellesskap mellom elev og skole. Ved forsterkende sosialisering vil skolens verdier tas opp som en del av elevenes identitet. Dette vil ofte være tilfellet i familier med majoritetsbakgrunn. Desosialisering oppstår der det er interessefellesskap, men verdikonflikt mellom elev og skole. Når dette er tilfelle, vil ikke skolens verdier virke identitetsskapende på eleven, og det vil samtidig foregå en svekkelse av tidligere sosialisering. Resultatet kan derfor bli en svakere, mer usikker identitetsutvikling hos barnet eller ungdommen. Resosialisering innebærer at eleven anerkjenner skolens mål og ønsker å oppnå dem, samtidig som det er verdikonflikt mellom skolens verdier og de verdier eleven har med seg hjemmefra. Resosialiseringprosessen vil foregå parallelt med en de-sosialiseringprosess. Resultatet blir en ny type sosialisering med mulighet til å utvikle en identitet som integrerer verdier både fra hjem og skole. Ikke-sosialisering viser til forhold der det både er interessekonflikt og verdikonflikt mellom hjem og skole, samtidig som skolens verdier ikke virker identitetsskapende. Resultatet blir at tidligere sosialisering forblir uforandret (Hoëm, 2010).

I de tilfellene hvor Berger og Luckmann snakker om begrepene *internalisering*, *eksternalisering* og *subjektiv mening* er blant annet Anton Hoëm (2010) også opptatt av hvordan individets selv blir til gjennom de sosiale erfaringene vi gjør (Beck mfl., 2010). Han utformet begrepet *den gode situasjon* for å beskrive hvordan verditilknytning og grunnleggende identitet dannes, og fremhever selvforståelse i forhold til måloplevelse i en sosial sammenheng, og at dette skjer i gode situasjoner med andre (Beck mfl., 2010):

Begrepsinnholdet består i utgangspunktet av en subjektiv situasjonsopplevelse hvor følelsen av å lykkes, være den signifikante person, er vesentlig. Begrepet som dekker denne subjektive opplevelse blir kalt: Den gode situasjon (Hoëm, 1978 i Hoëm, 2010, s. 147).

Det intensjonelle sosialiseringforløpet til et individ starter med at det bestemmer et formål som det ønsker å jobbe frem mot, skriver Hoëm (2010, s. 147). I formell sosialisering er trygghet og trivsel en forutsetning for intensjonalisert sosialisering. For å oppnå dette må aktørene være fortrolige med hverandre. I skolesituasjon betyr dette at man må etablere et trygt og fortrolig miljø før et undervisningstema kan introduseres. For å oppnå den gode situasjon er det derfor viktig å danne et mestringsgrunnlag, selvforståelse og en trygg identitet blant elevene. Dette er sentralt for at elevene skal få en positiv opplevelse av å gå på skolen for at læringsresultatet kan bli godt.

2.3 Utdannings sosiologi

Sosialisering foregår både på samfunns- og individnivå (Hoëm, 2010). Skolen er en institusjon hvor en viktig del av sosialiseringen finner sted. En lang rekke sosiologer retter sin oppmerksomhet mot skolen som et viktig eksempel på storsamfunnets sosialiseringsinstitusjoner og formell sosialisering (Berger & Luckmann, 2000; Bourdieu, 1996; Hernes, 1975; Hoëm, 2010). Jeg har her valgt å benytte meg hovedsakelig av Bourdieu sine teorier om tilgang til ulike former for kapital. Bourdieu mente nemlig at individet selv ikke står fritt til å velge sin identitet, men at den blir skapt av sosiale livsbetingelser utenfor dets kontroll. Han var derfor opptatt av å avdekke hvilke samfunnsmekanismer som gjelder og hvordan i samfunnet bidrar til å opprettholde en klasses dominans over andre.

Bourdieu var spesielt opptatt av utdanningsinstitusjonene, som han mente bidrar til å forsterke ulikheter (Bourdieu, 1996, 1997). Bourdieu mente at de viktigste funnene på utdanningsfeltet er funnene om de sosiale faktorens betydning for å lykkes eller mislykkes på skolen. Disse har bidratt til å endre oppfatninger av skolen i samfunnet for øvrig. Allikevel er fokuset på hvilke sosiale forskjeller som skaper forskjeller i skolesystemet på feil spor, ifølge Bourdieu:

Selv om pedagogisk allmennkunnskap, med hele sitt arsenal av vage, sosiologiserende begreper (...) ofte bringer opp igjen de prinsippene for oppfattelse og inndeling som er aller dypest nedgravd (...) har den likevel vunnet utbredelse for forståelsen av at skoletap ikke, eller ikke bare, kan tilskrives de ekskludertes personlige, altså naturlige, svakheter. Litt etter litt erstatter altså en forståelse av kollektivt ansvar den forståelsen av individuelt ansvar som ledet

mot å «bebreide offeret». De tilsynelatende naturlige årsakene, som begavelse eller preferanse, viker plassen for dårlig definerte, sosiale faktorer, som det tilstrekkelige i de midlene Skolen griper til, eller lærerens manglende evner og kompetanse (...), eller til og med, enda mer forvirret, logikken i et system som lider av allmenne svakheter, et system som det gjelder å reformere (Bourdieu, 1996, s. 161).

Bourdieu kritiserte skolesystemet for å være en formidler av ulikhet, hvor det foregår en utsilingsmekanisme som feilaktig blir tolket som «sosiale faktorer». Den virkelige utsilingsmekanismen i hvem som lykkes i skolen, og hvem som faller utenfor, ligger i skolesystemets makt til å prioritere noen elever med spesifikke kvaliteter over andre, hevder Bourdieu. Den systematiske undertrykkelsen og standardisering av verdier for den dominerende gruppen gjorde at Bourdieu innførte begrepet «symbolsk makt», hvor han mente å se at den kulturelle eliten som har størst symbolsk makt i samfunnet (Bourdieu, 1996). Bourdieu understreker at denne symbolske makten er en *skjult* makt hvor de dominerende gruppene definerer verden eller virkeligheten, men at dette ikke skjer på et bevisst nivå.

Noe av det Bourdieu er mest kjent for, er teorien om tilgang til ulike typer kapital. Bourdieu skrev at forskjellene i samfunnet i dag er belaget på hvor mye økonomisk, sosial og kulturell kapital en har. Ved å se dette, kan en også forstå hvordan mulighetene for å lykkes er skjevt fordelt i befolkningen. *Økonomisk* kapital viser til penger. Det er allikevel for enkelt å tenke at det er bare denne typen kapital som bestemmer ens status i samfunnet (Bourdieu, 1997). *Sosial* kapital henviser til fordelene man kan dra med å ha sosiale nettverk. Eksempler på sosiale nettverk kan være alt fra familie til eliteklubber. Verdien av disse nettverkene kan måles i hvordan en kan dra nytte av dem og oppnå goder i livet sitt (Bourdieu, 1997).

Kulturell kapital er ofte forbundet med sosial klasse. Den kulturelle kapitalen handler om hvorvidt man er i stand til å oppføre seg «kultivert», og henviser til hvorvidt man er i stand til å kroppsliggjøre språket og manerene hos eliten i befolkningen (Bourdieu, 1997). Eksempler på kulturell kapital kan være kunnskaper, språk, verdier, «god» oppvekst og «gode» vaner (NOU 2010:7, 2010). Bourdieu skrev at den kulturelle kapitalen kunne bli objektivisert ved at man er i stand til å lese litteratur og forstå kunst slik eliten i samfunnet gjør. Den kulturelle kapitalen blir også systematisert ved å ha diplomer og vitnemål for dem som oppnår høyt ansette grader i samfunnet.

Et sentralt poeng ved kulturell kapital, er at Bourdieu mente at denne ikke blir distribuert likt. Det er de som er født inn i en høyere sosial klasse som har tilgang til den kulturelle kapitalen.

Disse høyere klasser har de sosiale egenskapene til å få enklere fordeler av utdanning. Elever av de lavere klassene har ikke tilgang til å forstå utdanningen på lik linje (Bourdieu, 1997) Hovedprinsippet bak kulturell kapital ligger ifølge Bourdieu i *overføringen* mellom ulike aktører, og måtene dette skjer på. Denne overføringen skjer nemlig først og fremst innad i familier. Overføringen av kulturell kapital er den mest skjulte arvede kapitalen som føres gjennom individer (Bourdieu, 1997), men henger sammen med økonomisk kapital i den form at de som overfører kulturell kapital må ha tid disponibelt til å gjøre dette, altså at deres tid er «kjøpt fri». Med tanke på kulturell kapital i skolen, gjør den seg først og fremst gjeldende i møtet mellom lærer og elev. Det viser seg ofte at de elevene som kommer fra hjem fra høyere klasser, og dermed høy kulturell kapital, er bedre rustet til å forstå og dekode de uformelle og implisitte reglene som hersker i skolen. På denne måten kan man si at disse elevene har et mer gunstig utgangspunkt for å tilpasse og utvikle sine kulturelle ferdigheter i takt med det som belønnes i skolen (NOU 2010:7, 2010, s. 48).

Bourdieu innførte også begrepet *habitus*. Dette begrepet refererer til livsstiler, verdier og disposisjoner blant spesifikke sosiale grupper, og som blir tilegnet gjennom opplevelser i hverdagslivet (Bourdieu, 1984). Disposisjonene er varige, men foranderlige, og er en avgjørende faktor for hvordan aktørene oppfatter, vurderer og handler i verden. Disposisjonene blir derfor en integrert del av vår person. De påvirker vår måte å være i verden på, og gjør at dette oppleves som noe naturlig og selvsagt. Det er viktig å merke seg at habitus er ifølge Bourdieu klassespesifikk. De medlemmene som kommer fra en den samme sosiale klassen vil derfor for det meste ha samme habitus og ha systematiske likheter i sine praksiser (Bourdieu, 1984).

2.4 Integrering

Norge er et flerkulturelt samfunn, og *integrering* har vært et viktig tema i norsk offentlighet når det gjelder etnopolitikk (Døving, 2009). Integrering er betegnelsen på en sosial prosess som på forskjellige nivå føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til «det norske samfunnet» (Døving, 2009), og hvor mennesker fra andre kulturer blir en integrert del av den norske kulturen. Begrepet *kultur* har blitt definert på mange ulike vis. I denne studien er sosialisering og læring et overordnet tema. Jeg støtter meg derfor til Hoëms definisjon om kultur som «nasjonens samlede kunnskapsforråd» (Hoëm, 2010, s. 134). Integrering har vært et politisk mål i Norge de siste tiårene, men det har vært et tema for stor debatt hvorvidt

integreringen i Norge har vært vellykket, og hvilke premisser en best kan legge til grunn (se blant annet Hylland Eriksen, 2010). En kritikk av integreringen i Norge er blant annet at det har vært et sterkt fokus på økonomisk, kulturell og bomessig integrering blant flyktninger og innvandrere i den nordiske diskursen knyttet til etniske relasjoner. Ifølge Valenta (2008) har det derimot vært en liten interesse for prosesser knyttet til sosial integrering.

Selv om flerkulturalisme i stor grad handler om bevaring av forskjeller, er et integrert fellesskap et mål, vi skal etablere et «vi» hvor man søker å skape solidaritet og fellesskap uten å dele sentrale kulturelle konsepter og verdier (Døving, 2009, s. 44). Det er allikevel viktig å ha en klar distinksjon mellom integrering og assimilering. En vellykket integrasjon kan ansees som det å ha evne til å kunne bevege seg fra det ene kulturelle området til det andre uten at det skaper for mye konflikt eller smerte for den det gjelder, samtidig som man hele tiden er preget av og anerkjenner begge kulturer (Varvin, 2003). Dette fordrer i realiteten en gjensidig påvirkning, ikke bare hos den enkelte, men i hele det sosiale og kulturelle samfunnet man lever i (Varvin, 2003). Assimilering er en type forsert integrering. Det er en karikert tilpasning til og overtagelse av vertslandets normer og verdier. Den nye kulturen blir på grunn av dette idealisert på bekostning av den opprinnelige kulturen. Integreringspolitikken i Norge har blitt kritisert for å være en kombinasjon av en monokulturell nasjonalisme og en universalistisk kosmopolitisme. Den politiske og sosiale konsekvensen av dette er at de begge fører til en form for assimilasjon (Østberg, 2003, s. 196).

2.5 Oppsummering

Jeg har nå gjennomgått noen ulike teorier. Disse skal danne et bakteppe for dataanalysen som kommer i kapittel 4. Jeg har valgt å bruke ulike teoretiske retninger i oppgaven. Først beskrev jeg sosiokulturell læringsteori. For at læring skal foregå må den enkelte eleven oppleve et godt og positivt læringsmiljø. Sosiokulturell teori understreker betydningen av læringsmiljøet for at elevene skal nå de faglige målene sine. Videre er det viktig at læringen foregår i en sosial og kulturell kontekst. Sosiokulturell teori med Vygotsky bruker uttrykket «den proksimale utviklingszone». Det betyr at læringen må legges til rette slik at overkommelige mål blir satt for eleven. Målene skal likevel være slik at elevene har noe å strekke seg etter. Dette tror jeg er særlig viktig i tilfellet med minoritetsspråklige elever, hvor språket er nytt og de kulturelle rammene annerledes enn deres opprinnelige kultur.

Videre brukte jeg sosiologisk teori. Her presenterte jeg sosialiseringprosesser, både i form av primær- og sekundærsosialisering. Jeg gjorde rede for aktører som er viktige for et individs utvikling, slik som signifikante andre, og deretter generaliserte andre. For å koble sosialiseringprosesser opp mot møtet med skolen, ble Hoëms teori om verdi og interessefellesskap beskrevet. Denne teorien er særlig aktuell når det kommer til minoriteters møte med skolen. Hvordan dette møtet oppleves, er avhengig av hvorvidt verdiene fra individets bakgrunn, eller hjemmet, går over ens med det skolen representerer, skriver Hoëm (2010). Hoëm uthever at elevene må oppleve «gode situasjoner» for at læring skal oppstå på skolen. Dette innebærer blant annet at skolemiljøet og relasjoner på skolen er tillitsskapende for eleven.

Jeg har også anvendt Bourdieus teori om tilgang til økonomisk, sosial og kulturell kapital og skolens systematiske utslingsprosesser på bakgrunn av dette. I innledningen av denne oppgaven og i oversikten over hvem som faller fra på skolen, kan tydelig se mønstre i at elever med innvandringsbakgrunn og lav sosioøkonomisk status faller fra i skolen (St. meld. 6 (2012-2013), 2013). Bourdieus teorier om tilgang til kapital er trukket inn for å belyse disse systematiske forskjellene. Til sist i teorikapitlet kommer et avsnitt om integrering, da dette er ansett som et viktig mål for flyktingers inkludering i det norske samfunnet generelt. Integrering og inkludering handler på mange måter om de samme samfunnsprosessene. Denne delen ble tatt med som en overordnet betraktning over de andre teoriene. Alle teoriene handler om det viktige i oppgaven min: hva som hindrer eller tilrettelegger for flyktingelevers inkludering i skolen og integrering i det norske samfunnet.

3 Metode

I dette kapitlet kommer en redegjørelse for feltarbeidet og de ulike metodiske verktøyene som ble tatt i bruk i datainnsamlingen. Selve utvalget av informanter og gjennomføringen av feltarbeidet var en relativt tidkrevende prosess, men en svært lærerik og inspirerende opplevelse for meg som forsker. Jeg har valgt å beskrive noen av delene av feltarbeidet relativt detaljert, slik at man kan få et godt innblikk i hvordan datainnsamlingen fortonet seg, og utfordringene jeg møtte underveis.

Først kommer en kort innføring om kvalitative undersøkelser, deretter følger en gjennomgang av hvordan utvalget av informanter og tilgangen til feltet ble foretatt. Det å være forsker i en travel skolehverdag kan føre til noen uforutsette situasjoner og hindringer på veien. Dette blir kort redegjort for i et eget avsnitt. Deretter beskrives de viktigste metodologiske verktøyene som ble tatt i bruk, altså intervju og observasjon. Reliabilitet og validitet blir diskutert i eget avsnitt. Det neste avsnittet i metodekapitlet er viet til etiske betraktninger og utfordringer i forhold til forskningen som ble foretatt. Denne delen er essensiell, da enslige mindreårige flyktninger representerer en særlig sårbar gruppe i samfunnet, og dette krever en refleksjon rundt hvilke etiske hensyn som bør tas underveis i forskning knyttet til denne gruppen. Det avsluttende avsnittet beskriver analyseprosessen.

3.1 Kvalitativ undersøkelse

Jeg valgte å foreta en kvalitativ studie vedrørende forskningstemaet mitt. Med en kvalitativ tilnærming har man mulighet til å få dypere innsikt til et tema (Repstad, 2004), og se sammenhenger i den enkeltes liv. Kvalitativ forskning omfatter fortolkninger av den sosiale verden og dets fenomener (Bryman, 2012, s. 399). Derfor legger kvalitative undersøkelser mye vekt på detaljer som til tider kan virke trivielle. Disse detaljene er viktige for subjektene i undersøkelsen fordi de kan gi informasjon om konteksten de opererer innenfor. Dette kalles *tykke beskrivelser* (Bryman, 2012).

Det er foretatt lite forskning på enslige mindreåriges skolesituasjon hittil, og jeg hadde lite litteratur å støtte meg på i forberedelsen og gjennomføringen av undersøkelsen. Det var derfor nødvendig å være åpen og fleksibel i fremgangsproseduren, noe kvalitativ forskning er godt egnet for. Ved å ha en relativt åpen struktur øker man sjansen for at viktige perspektiver hos de du forsker på kommer frem (Bryman, 2012). Kvalitative metoder egner seg til åpne

undersøkelser og til å samle informasjon om subjektive opplevelser. For å kunne lytte til informantenes erfaringer var derfor kvalitative intervjuer hensiktsmessige, fremfor anvendelse av kvantitative metoder. Innen kvantitativ forskning søker man en annen type, mer statistisk kunnskap, ved å stille identiske spørsmål til et større antall informanter, for å oppnå resultater som kan være generaliserbare. Som tidligere nevnt, er det ikke foretatt kvalitativ forskning i skolen på enslige mindreårige med dybdeintervju og observasjon er anvendt som metode. Ved å foreta en kvalitativ undersøkelse kan dette bidra til å styrke den helhetlige kunnskapen om elevgruppen, og være et supplement til tallbaserte kvantitative data.

3.2 Feltarbeid

Feltarbeidet ble foretatt på tre videregående skoler i en større kommune på Østlandet i løpet av høsten 2012. Her fulgte jeg til sammen ti elever som alle var enslige mindreårige flyktninger. Jeg hadde også kontakt med flere lærere, rektorer, sosiallærere, rådgivere og miljøarbeidere i løpet av tiden jeg var på skolene. Gjennom observasjon på skolen og i klasserommet samt intervjuer søkte jeg å finne så mye informasjon som mulig om forskningstemaet - enslige mindreåriges møte med den videregående skolen, og hvordan de opplever dette.

Hovedvekten av tiden i feltarbeidet ble tilbrakt på én av de videregående skolene i utvalget, som jeg velger å kalle Riskollen videregående skole³. Dette er en stor skole med over 800 elever som hovedsakelig tilbyr yrkesfaglige studieretninger. Rundt 20 prosent av elevene på denne skolen har minoritetsspråklig bakgrunn, noe som er langt høyere enn gjennomsnittet i kommunen⁴. Syv av elevene jeg fulgte gikk på denne skolen, og de var alle elever på yrkesfaglige linjer. De tre andre elevene gikk på to andre videregående skoler som tilbyr studiespesialisering i den samme kommune. Disse to skolene har jeg valgt å kalle henholdsvis Solhaugen og Skibakken videregående skole.

Alle de enslige mindreårige flyktingene jeg intervjuet hadde ankommet Norge før de var 18 år, men på det tidspunktet jeg møtte dem var bare tre av dem fortsatt mindreårige – de tre var på det daværende tidspunkt 17 år gamle. Den eldste informanten var 23 år. Alle var gutter – seks var fra Afghanistan, tre fra Afrika (Afrikas horn og Øst-Afrika) og én fra en tidligere

³ Alle de opprinnelige navnene på skoler, elever og lærere er anonymisert.

⁴ Tall fått av rådgiver og ansvarlig for minoritetsspråklige på Riskollen videregående.

sovjetstat⁵. Denne fordelingen er representativ med tanke på nasjonal bakgrunn for mindreårige flyktninger i Norge, hvor gjennomsnittlig seks av ti er fra asiatiske land (hovedsakelig Afghanistan), og nær fire av ti fra afrikanske land (Aalandslid & Walstad, 2012). Det er hovedsakelig gutter som er enslige mindreårige, omtrent 20 prosent er jenter. Dessverre fikk jeg ikke kontakt med noen jenter i mitt utvalg.

Jeg tilbrakte i overkant av to måneder på skolene, hvor jeg foretok dybdeintervjuer med alle elevene, to lærere og tre rådgivere. Alle intervjuene, bortsett fra ett, ble tatt opp på lydbånd. Videre hadde jeg også et uformelt intervju med skolens miljøarbeider. I tillegg til intervjuene var jeg også deltakende observatør i skolehverdagen til elevene, hvor jeg observerte og tok del i undervisningen i klasserommet. Noen av elevene fulgte jeg også på fritidsaktiviteter etter skolen og under praksisopplæring i verkstedene. Jeg tilbrakte en god del tid i kantina og i skolens korridorer, hvor jeg observerte og pratet med elevene i mer uformelle omgivelser. Ved å bruke observasjon i tillegg til dybdeintervju, kunne jeg oppnå tettere kontakt med elevene. På denne måten kan man også få en økt innsikt i den sosiale settingen som skolen er, og få en bedre mulighet til å forstå situasjoner som for eksempel kun har blitt beskrevet i intervjuene (Bryman, 2012).

Tabell 1. Fordeling av antall informanter på de ulike skolene samt studieretning.

Skole	Riskollen vgs.	Solhaugen vgs.	Skibakken vgs.
Studieretning	Yrkesfag	Studieforberedende	Studieforberedende
Elever	7	1	2
Lærere	2	0	0
Rådgivere	3	0	0

Hensikten med denne tabellen er å vise fordelingen av de ulike informantene på de forskjellige skolene. Som man ser, er det kun skoleansatte fra Riskollen videregående skole som ble intervjuet. Årsaken til dette var at det var her jeg tilbrakte mest tid, og det er her yrkesfaglige linjer blir tilbudt. Selv om det hovedsakelig var yrkesfaglig opplæring som var fokus for meg, intervjuet jeg også tre enslige mindreårige som gikk på studieforberedende.

⁵ Jeg har valgt å anonymisere hvilke spesifikke afrikanske land dette er, det samme med det den tidligere sovjetstaten. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til informantene. Det var mange elever med afghansk bakgrunn på skolene jeg gjorde feltarbeid. Jeg ser det derfor ikke som nødvendig å anonymisere landbakgrunn til de afghanske elevene.

Dette gjorde jeg for å få mer utfyllende informasjon om møtet med den videregående skole for enslige mindreårige som går studieforbereidende studieløp.

3.3 Utvalg av informanter og tilgang til feltet

Kriteriene for utvalget av elever var at de skulle være elever i videregående skole som hadde bakgrunn som enslige mindreårige flyktninger, og at de bodde i den kommunen som var valgt ut i forskningsprosjektet (FUS). Utvalget av kommunen var allerede foretatt av FUS-prosjektet, og andre medarbeidere i forskningsprosjektet hadde allerede etablert kontakt med ansatte i barnevernet i denne kommunen. Gjennom disse fikk vi etter hvert en liste med navn på noen skoleelever som var informert om prosjektet av deres kontaktpersoner i barnevernet, og som hadde sagt seg villige til å la seg intervju. Det var kun én enslige mindreårige som ikke ønsket å delta i undersøkelsen da han ble forespurt. Det kan tenkes at denne informanten kunne ha belyst problemstillingen ytterligere, men siden det gjaldt bare én anser jeg ikke dette som problematisk med tanke på studiens utvalg av informanter.

Utvalget ble bestemt gjennom det Bryman (2012) kaller «purposive sampling». Det betyr at man tar kontakt med informanter som kan belyse forskningsspørsmålet. Videre i prosjektet ble utvalget av informanter foretatt gjennom snøballmetoden, som betyr at forskeren innledningsvis tar kontakt med en liten gruppe av utvalget som er relevant for forskningstemaet, og gjennom disse etablerer kontakt med andre i målgruppen (Bryman, 2012). Gjennom å prate med de som allerede hadde sagt ja til å la seg intervju, fikk jeg tips av både elever og lærere om andre som de kjente som jeg kunne kontakte for intervju.

Det er også viktig å merke seg at utvalg ikke bare gjelder utvalg av personer, men også av bestemte kontekster når intervjuing og observasjon skjer. Når man foretar kvalitativ forskning, er det i dette henseendet viktig å forsikre seg om at mennesker og hendelser blir observert på ulike tider (Bryman, 2012). Dette ble en overveielse jeg stadig ble utfordret med, da jeg måtte bestemme hvem av elevene jeg skulle observere, i hvilke fag eller aktiviteter på skolen.

3.4 Hindringer

Som jeg tidligere har vist til i innledningen, har det blitt foretatt svært lite forskning på enslige mindreårige flyktninger i skolen, og særlig ikke forskning hvor observasjon er brukt som metode. Dette kan skyldes blant annet at observasjon kan være meget tidkrevende. Dette erfarte jeg i mitt feltarbeid, hvor mye av tiden gikk ut på å planlegge tider for observasjon og gjennomføre dette. Det gjelder også å foreta valg rundt hvilke elever jeg skulle følge, og om timeplanen gikk opp i forhold til hvilke fag jeg helst ønsket å observere dem i. Alle de enslige mindreårige gikk i forskjellige klasser. Dette var særlig en utfordring på Riskollen skole, hvor de fleste elevene hadde fellesfag, som var fagene jeg hovedsakelig ønsket å observere dem i, på de samme dagene. Det hendte også ofte at elevene jeg skulle følge i undervisningen hadde fravær i timene jeg hadde satt av, slik at det på grunn av dette falt bort en del tid. Elevene jeg fulgte gikk på tre ulike skoler. Selv om disse lå i samme kommune, førte det til en del reisetid mellom de ulike skolene. Det tok også en del tid å få kontakt med skoleansatte som kunne godkjenne prosjektet og gi nødvendig informasjon om elevenes timeplan og tilgjengelighet.

Lærere og rådgivere har en travel hverdag, og det var i noen tilfeller vanskelig å få avtalt intervju. Det hendte flere ganger at disse ble utsatt eller avbrutt underveis da det oppstod uventede situasjoner. Rådgiveren som var ansvarlig for minoritetsspråklige på Riskollen skole var en av prosjektets nøkkelinformanter, men skulle slutte i sin jobb rett før oppstarten av feltarbeidet, og jeg intervjuet ham på telefon. Selv om jeg tok grundige notater under intervjuet, kan det ikke analyseres på lik linje med intervjuene som ble transkriberte direkte fra lydopptakene.

3.5 Intervju

I kvalitative intervjuer er det informantens perspektiver som hovedsakelig er i fokus. Ved å anvende kvalitative intervjuer, forsøker man med andre ord å forstå informantenes standpunkt ut i fra hva de sier. På denne måten forsøker man å forstå meningen bak deres erfaringer, og å avdekke deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Dybdeintervju er en gunstig metode å anvende i så måte. Her står intervjueren blant annet fritt til å være fleksibel når det gjelder oppfølgingsspørsmål. Denne fleksibiliteten gjør at man kan komme ytterligere inn i en

forståelse av informantenes livsverden - intervjuet kan for eksempel ta en annen retning ut i fra temaer som kommer frem underveis (Bryman, 2012).

Bryman skiller mellom ustrukturerte intervjuer som er veldig lik en hverdagssamtale, og semi-strukturerte intervjuer med en liste over spørsmål eller temaer en skal dekke, jfr. intervjuguide, men likevel har større fleksibilitet enn strukturerte intervjuer. Semi-strukturerte legger stor vekt på hvordan informanten forstår ulike situasjoner - altså hva informanten anser som viktig når de forklarer og forstår hendelser, mønster, og ulike typer oppførsel (Bryman, 2012). Alle mine formelle intervjuer var semi-strukturerte. I intervjuene med de enslige mindreårige flyktingene, tok jeg utgangspunkt i en konkret intervjuguide som var utarbeidet detaljert på forhånd (se vedlegg 1). Etter hvert som flere intervjuer ble foretatt, fulgte jeg intervjuguiden mindre nøye, og valgte ut ulike tema jeg ønsket å fokusere særlig på. Enkelte tema ble dekket hos alle, men jeg valgte å legge vekt på ulike temaer ut i fra elevens situasjon, og hva de virket interessert i eller hadde behov for å prate om. Eksempel på dette er i intervjuet med Samir. Han gav tidlig i intervjuet tydelig uttrykk for at han bar på en stor sorg og savn etter sin familie. Han fortalte meg ting om seg selv og sin historie som han vanligvis ikke fortalte til noen andre. På bakgrunn av dette valgte jeg hovedsakelig å ta en rolle som en samtalepartner og en trygg voksenperson for Samir, en som han kunne stole på. I intervjuer som dette la jeg derfor forskningsspørsmålene mine litt til side. De etiske implikasjonene i slike spesifikke tilfeller kommer jeg tilbake til i punkt 3.8.

Mange av de enslige mindreårige fortalte ofte lange og detaljerte historier, for eksempel fra sitt hjemland og flukten derfra. Jeg stoppet dem aldri i å gjøre dette, selv om mye av informasjonen kanskje ikke hadde noen direkte relevans for temaet i forskningen. Jeg gav også rom for anekdoter og historier fra hverdagen deres, og ellers meningsutspill om temaer som ikke gjaldt deres skolegang. Det å la dem prate fritt kan være tidkrevende, og potensielt irrelevant for forskeren - både under intervjuet og når det skal transkriberes. Allikevel vurderte jeg at det kan være potensielle fordeler ved å prate fritt, hvor det kan dukke opp poenger og refleksjoner som er relevant for forskningsspørsmålene. Et eksempel på dette er intervjuet med Isak. Det var vanskelig å få Isak til å reflektere over spørsmålene jeg stilte direkte men det var i etterkant av en lang anekdote om en konflikt i bofellesskapet han bodde at han kom med svært reflekterte betraktninger om sin opplevelse av den norske kulturen generelt, og skolekulturen spesielt.

Jeg hadde også en egen intervjuguide for lærerne (se vedlegg 2), men brukte denne hovedsakelig kun i telefonintervjuet med den ene rådgiveren og en faglærer. Med hensyn til de andre intervjuene med lærerne hadde jeg kun skrevet ned temaer jeg ønsket å diskutere med hver enkelt av dem, hvoretter intervjuet tok form som relativt ustrukturert i gjennomførelsen.

3.6 Observasjon

I denne undersøkelsen ble hovedsakelig deltakende observasjon foretatt. Observasjon gir en dypere forståelse av konteksten rundt handlinger, og en kan få informasjon som blir tatt for gitt og derfor ikke nevnes i intervjuene (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Ved deltakende observasjon deltar observanden i en sosial setting hvor han søker og observere atferden blant individene i denne settingen, og prøver å forstå meningen de tillegger miljøet rundt seg (Bryman, 2012). Ved å observere elevene i ulike sammenhenger i deres skolehverdag, ønsket jeg å få et større helhetsinntrykk av hvordan de oppførte seg, aktiviteten i timen, hvem de samhandlet med og så videre. I starten av feltarbeidet foregikk observasjonene i klasserommet under undervisningen. Alle elevene var klare over at jeg var der for å observere dem, og de hadde samtykket til det på forhånd. Jeg presenterte meg for resten av klassen som student som skulle observere undervisningen, uten å si nærmere hva eller hvem jeg skulle studere eller hva jeg observere. I noen timer satt jeg bare bakerst i klasserommet og observerte, i andre timer var jeg mer deltakende i undervisningen - dette gjaldt særlig i de små klassene.

I begynnelsen var jeg redd for at noen av de enslige mindreårige kanskje ble påvirket av mitt nærvær i klasserommet, og at de ikke nødvendigvis oppførte seg som de vanligvis gjorde. Derfor anså jeg det som nødvendig å utvide observasjonene til å gjelde andre områder på skolen. Jeg var ofte i gangene eller kantina i friminuttene, dette var særlig aktuelt med tanke på de elevene som ofte skulket undervisningen. Kantina på Riskollen skole er kjent for å ha et relativt tøft miljø. Der var derfor særlig interessant å se hvordan elevene jeg fulgte oppførte seg her, når de var mindre bevisste på at jeg observerte dem. Her tilbrakte jeg også en del tid sammen med Roy, miljøarbeideren på skolen. Han fungerte som en døråpner for å få kontakt med enslige mindreårige når de ellers hadde fri fra undervisning, og det var tydelig at Roy hadde stor tillit hos dem. Det var han som blant annet sørget for at jeg fikk intervjuet Jamal, selv om Jamal opprinnelig hadde sagt nei til å bli intervjuet da jeg kontaktet ham. Jeg hadde

flere uformelle samtaler med Roy hvor jeg fikk høre hans betraktninger om noen av informantene mine, noe som hjalp på å belyse flere sider av dem.

3.7 Reliabilitet og validitet

Når man gjennomfører forskning av noen art, er det viktig å reflektere rundt gyldigheten av funnene, og om de sier noe mer enn å være beskrivelser av de spesifikke hendelsene i den bestemte undersøkelsen. Her er det særlig to nøkkelbegreper som melder seg: reliabilitet og validitet.

Reliabilitet handler om hvor holdbare funnene en har gjort seg, er. Det handler også om troverdigheten av forskningen som har gjort. Reliabiliteten kan sikres ved å teste stabiliteten i funnene, altså om det er en muligheter for at de er tidsavhengige og derfor endrer seg fra et tidspunkt til et annet. Dette anser jeg som noe som ikke har skjedd i undersøkelsen jeg gjennomførte – enslige mindreåriges møte med videregående skole er et relativt tidsuavhengig fenomen, i den tiden datainnsamlingen ble gjennomført. En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten, er hvorvidt det foregår konsekvente observasjoner og fortolkninger som er farget av en persons forventninger (Bryman, 2012). Man kan derfor som forsker stå i fare for å «se det man vil se». Vi var to masterstudenter som skulle skrive om enslige mindreårige flyktnings møter med skolen i den aktuelle kommunen innenfor FUS-prosjektet. Vi gjorde observasjoner og intervjuer på ulike skoler og med ulikt forskningsfokus. Likevel, ved å diskutere med den andre masterstudenten, sikret jeg å få innspill om andre mulige fokusområder man kunne være seg bevisst.

Validitet er et annet ord for «gyldighet» (Silverman, 2005, s. 275). I kvalitative studier finnes det ingen fasitsvar på hvordan validiteten kan sikres. Det viktigste er å vise at ens funn virkelig er basert på kritisk vurdering av alle dataene og ikke baseres på et par gode eksempler (Silverman, 2005). I min studie valgte jeg å fokusere på ti informanter som var enslige mindreårige, og fem skoleansatte. Dette utvalget er relativt stort med tanke på det tiltenkte omfanget av undersøkelsen. Selv om alle intervjuene og observasjonsnotatene ble kritisk gjennomgått, blir noen av elevene særlig trukket frem i analysen. Disse fungerte som nøkkelinformanter (Bryman, 2012). Som Fangen (2010) skriver, kan man aldri oppnå et representativt utvalg i kvalitativ forskning. Poenget bør derfor heller være å finne et relevant utvalg som kan belyse fenomenet man ønsker å forske på eller setter forskningsspørsmålene

på spissen. Dette ble gjort i denne undersøkelsen vedrørende utvalget av relevante informanter.

Metodetriangulering er også noe som ble foretatt for å øke undersøkelsens validitet. Triangulering betyr at man anvender mer enn én metode eller datakilde når man studerer sosiale fenomener. På denne måten blir funnene kryss-sjekket (Bryman, 2012). For å benytte metodetriangulering valgte jeg å ta i bruk observasjoner i tillegg til intervju. På denne måten forsikret jeg meg om at jeg kom enda mer i dybden på temaet og elevene jeg fulgte. Videre intervjuet jeg skoleansatte som lærere og rådgivere, i tillegg til de enslige mindreårige elevene. Validiteten ble også styrket med at det ble foretatt semi-strukturerte intervjuer, hvor det er stor fleksibilitet til å følge tema som informant vil prate om (Bryman, 2012).

En utfordring når det gjelder validitet i kvalitative undersøkelser er å bestemme hvor mange intervjuer som må til for å oppnå en teoretisk metning av dataene (Bryman, 2012). *Teoretisk metning* er et begrep innen grounded theory, og refererer til det punktet hvor forskeren som intervjuer om et fenomen, har hørt historier så mange ganger at datamaterialet blir mettet, det vil si at flest mulig relevante tanke kategorier og forhold i populasjonen er funnet (Esaïsson, 2009). Det regjerer stor uenighet blant forskere om når man har nok intervjuer og data til å gjøre analyser som belyser forskningsspørsmålet på en måte som gjør det mulig å validere og eventuelt generalisere funnene. Jeg endte til slutt med å støtte meg til Onwuegbuzie og Collins (2007, s. 289) sine betraktninger i Bryman (2012, s. 425):

Generelt bør størrelsen på utvalget i kvalitative studier ikke være for små slik at det blir vanskelig å oppnå metning av data, teoretisk metning eller informasjonsmessig overflod. Samtidig bør utvalget ikke være så stort at det blir vanskelig å foreta en dyp, saksorientert analyse. (min egen oversettelse)

Dette åpner for en pragmatisk holdning hos forskeren, hvor en selv må vurdere når en har nok datamateriale for å kunne foreta en troverdig analyse. Dette var en utfordring da jeg foretok utvalget underveis. Jeg opplevde i perioder at respondentene var svært ulike, og at det ville være vanskelig å oppnå noen teoretisk metning i funnene. Dette, kombinert med en tiltakende nysgjerrighet og interesse for å ha kontakt med flest mulig enslige mindreårige, gjorde at jeg tok sikte på å intervju så mange som mulig. Allikevel begrenset jeg meg til å intervju ti enslige mindreårige og fem skoleansatte, da jeg mente at jeg ved dette antallet ville kunne se

visse mønstre i besvarelsene som kunne belyse masteroppgavens problemstilling i tilstrekkelig grad.

3.8 Etiske utfordringer

Når en foretar forskning på en elev med enslig mindreårige flyktninger, fordrer dette en ekstra varsomhet knyttet til etiske utfordringer. Etiske utfordringer er til stede gjennom hele intervjuprosessen, og potensielle etiske hensyn i forhold til dette skal taes helt frem til prosjektets slutføring (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fokuset i min studie involverte personer som representerer en sårbar gruppe i samfunnet. En kontinuerlig refleksjon rundt de etiske utfordringene dette gir som forsker, var derfor nødvendig – informantenes sikkerhet og vel skal alltid stå i første rekke. Jeg hadde som mål at de enslige mindreårige skulle ha en positiv opplevelse av å delta i prosjektet, og at de skulle ha en følelse av at de selv fikk noe utbytte av å være med. Et godt gjennomarbeidet forskningsintervju bør være en berikende opplevelse for informanten, som skal gis muligheten til å oppnå en ny innsikt i hans eller hennes livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet kan for eksempel fungere som en bearbeidelsesprosess for informanten, hvor det å bli intervjuet, eller det å bare delta i samtaler med en voksenperson, er en del av en narrativ prosess, som kan være et ledd i deres selvrefleksjon (Østberg, 2003, s. 209). Det er også viktig som forsker å være seg bevisst hvordan en påvirker informantene en studerer.

Det å oppføre seg som forsker i kvalitative undersøkelser er tett knyttet til evnen til dømmekraft i praktiske situasjoner. Dette er blant annet beskrevet av Aristoteles (1994) sitert i Kvale og Brinkmann (2009, s. 61) som *phronesis*: en intellektuell dyd som består av å gjenkjenne og respondere på hva som er viktig i en bestemt situasjon til enhver tid. Dette innebærer blant annet forskerens evne til å forstå informantenes sårbarhet og makten forskeren representerer i spesifikke situasjoner. Videre er det viktig at man har en praktisk visdom som hentyder til egenskapen om å ha en «tykk etisk beskrivelse», altså evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdi-ladde kontekster, og dømme deretter (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å foreta mange intervjuer med enslige mindreårige, ble jeg stadig utfordret på å stole på min egen dømmekraft som forsker i intervjusituasjonen. Selv om det finnes store mengder litteratur om hvordan man skal og kan foreta intervjuer, er dette først og fremst et håndverk som er basert på skjønn og personlige egenskaper hos forskeren. Intervjuet

er også en mellommenneskelig situasjon, hvor kunnskap konstrueres i samhandling mellom to personer. Resultatene fra intervjuene baserer seg derfor langt på vei på hvilken kontakt som oppstår mellom informanten og intervjueren. I dette henseendet bør intervjueren være bevisst på potensielle etiske overtredelser og informantens personlige grenser, samt være i stand til å gjenkjenne den mellommenneskelige dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bryman (2012, s. 135) beskriver fire hovedprinsipper når det gjelder etikk i forskning. Disse omhandler hvorvidt forskningen kan føre til skade for informantene, mangel på informert samtykke, invadering av privatlivet eller om det er bedrag involvert. Når det gjelder «skade for informantene», henviser dette til en bred tolkning av begrepet «skade». Dette kan for eksempel henviser til skade på informantens utvikling, tap av selvtillit og uro (Bryman, 2012). Ved interaksjon med de enslige mindreårige, særlig gjennom intervjuene, var jeg alltid bevisst på deres velbehag. Noen av temaene som ble tatt opp omhandlet for eksempel traumatiske hendelser i livene deres som de vanligvis ikke delte med andre. Dette gjaldt særlig tema knyttet til flukten til Norge og til bakgrunnen deres fra hjemlandet. Ved å spørre dem om dette kunne jeg risikere å vekke til minne traumatiske hendelser i livene deres, noe som kunne føre til psykiske reaksjoner eller uro av ulik art. Jeg var i dette henseendet nøye med å understreke før og under intervjuet at informanten kunne velge å avstå fra å svare på spørsmål de opplevde som vanskelige eller for personlige. Jeg var også sensitiv på kroppsspråk for å se om informanten følte seg ubekvem når de pratet om ulike tema, for så å eventuelt unngå å prate for lenge om dette.

Noen av intervjuene endte med at de enslige mindreårige delte informasjon av privat karakter. Jeg måtte her være bevisst på Brymans (2012) etiske prinsipp om «invadering av privatlivet». FUS-prosjektet hadde allerede fått godkjenning av prosjektet av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), hvor personvern og intervjuguidene var gjennomgått. Det etiske prinsippet om «invadering av privatlivet» henger tett sammen med prinsippet om «informert samtykke». Dette er fordi når informert samtykke gjøres, vil dette forberede informanten på hvilke tema de vil kunne forvente å prate om, og at deres rett til privatliv vil beskyttes innenfor det begrensede området som intervjuets tema gjelder. Dette ble forsikret ved at alle informantene både fikk tildelt et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 3) samt fikk en muntlig forklaring før intervjuet ble gjennomført. I dette henseendet var det viktig å være bevisst på potensielle konsekvenser for informantene ved at de delte informasjon som omhandlet deres privatliv. Det er viktig for forskeren å være seg bevisst av

åpenheten og intimiteten av kvalitativ forskning kan være misledende og føre til at informantene deler informasjon som de senere kan angre på. En forskers møysommelige og aktive lytting kan også føre til en kvasi-terapeutisk relasjon. Denne nærheten krever et kontinuerlig og sterkt krav om å vurdere hvor langt man kan gå i sine intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette aspektet var noe jeg opplevde som utfordrende under intervjuene med noen av informantene, hvor de fortalte om sine private problemer, og spurte meg om råd eller hjelp. Noen av informantene slet også med sterkt savn etter sin familie i hjemlandet, og fortalte om sine lengsler og søvnløse netter som de ikke fortalte til andre. Her fant jeg det nødvendig også å fremstå som et medmenneske, hvor jeg la bort rollen min som forsker, og heller gikk over til å være en samtalepartner. Vekslingen mellom disse rollene kan være problematisk, da det er vanskelig å fastslå når det er forskjell på uformell interaksjon og det formelle intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Allikevel føler jeg at jeg klarte som forsker å skille mellom hvilken type interaksjon som var relevant for temaet jeg studerte, og når det var behov for å lytte uten å nødvendigvis ha forskningsspørsmålene i bakhodet.

Informert samtykke ble forsikret ved at alle informantene skrev under på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (se vedlegg 4 for de enslige mindreåriges samtykkeerklæring, og vedlegg 5 for skoleansattes samtykkeerklæring). I de tilfellene hvor informantene var under 18 år, måtte også deres verge underskrive samtykkeerklæringen. Dette gjaldt tre av informantene. Vergene ble først oppringt og gav en muntlig tillatelse til at intervjuet kunne foretas. Deretter fikk de tilsendt skjema for samtykkeerklæring, og underskrev denne før de returnerte den til meg. På samtykkeerklæringen ble prosjektet kort beskrevet, og de enslige mindreåriges rettigheter som informanter. Jeg gikk også muntlig gjennom samtykkeerklæringen med de enslige mindreårige flyktningene og fremhevet rettighetene deres i forkant av intervjuet, for å forsikre meg om at de hadde forstått hva intervjuet innebar samt hvilke tema jeg ville spørre dem om. Her understreket jeg særlig min taushetsplikt, nøytralitet og anonymisering av deres identitet når oppgaven ble skrevet. Deres rett til å trekke seg under og i etterkant av intervjuet, ble også vektlagt her.

3.9 Analyseprosessen

I analysen studerer forskeren de innsamlede data og søker å få mening ut av sitt materiale. Analysen er derfor i stor grad avhengig av forskerens refleksjoner, erfaringer i datainnsamlingen og teoretiske tilnærmelser (Postholm, 2005). Det finnes en rekke ulike

måter å analysere kvalitative data på. Forskeren står derfor overfor en rekke valg. Det er allikevel viktig å merke seg at analysen er en kontinuerlig prosess i kvalitativ forskning. Den starter fra første stund en har bestemt seg for et tema, og foregår helt til studiens slutt (Fangen, 2010). Selv om man prøver å ha en åpen som mulig tilnærming ved gjennomføring av feltarbeid og datainnsamling, er denne alltid preget av en forforståelse for temaet. Dette fordrer en klar og gjennomtenkt bevissthet fra forskerens side. I forbindelse med dette prøvde jeg alltid å være bevisst på hvorvidt jeg hadde forventninger til hva jeg skulle finne, og hva jeg ønsket å finne ut fra dataene mine.

Min analyse av intervjuene har en del likhetstrekk med Grounded Theory (Bryman, 2012). Grounded theory er en flerleddet og åpen tilnærming til analyse av kvalitative data som søker å generere teori ved å finne likhetstrekk mellom ulike data (Bryman, 2012). På denne måten kan man si man har en induktiv tilnærming til materialet, hvor data blir sortert i ulike kategorier (med utgangspunkt i det som fremkommer av datamaterialet) gjennom en kontinuerlig prosess (Bryman, 2012, s. 567). Intervjuguiden som ble brukt under intervjuene var kategorisert i ulike temaer etter hva jeg ville prate om, men ikke basert på en forhåndsbestemt teori som jeg søkte å få bekreftet.

I forbindelse med dataanalysen ble 14 intervjuer transkribert. Transkriberingen av intervjuene var en relativt tidkrevende prosess, da det gjaldt henholdsvis mange og lange intervjuer av 45 minutter til to og en halv timers varighet. Ti av intervjuene ble transkribert av en ansatt på NKVTS, fire av meg selv. Det femtende intervjuet var et telefonintervju hvor jeg noterte underveis. Transkriberingene ble foretatt i full overenstemmelse med hva som faktisk ble sagt i intervjuene, ordrett og med merknader dersom det for eksempel var lengre pauser eller latter.

Jeg brukte mye tid på å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få oversikt over datamaterialet. Etter hvert ble det oppnådd en tilstrekkelig innsikt og oversikt over dataene som førte til en kategorisering av data i forhold til temaene som ble berørt i intervjuene. Noen av kategoriene viste seg å være mer sentrale enn andre i forhold til oppgavens problemstilling. Kategoriene var: *motivasjon for skolegang, psykiske utfordringer som påvirker skolegangen, tilpasning til norsk skolekultur, behov for støtte på skolen og behov for støtte utenfra*. Intervjuene ble gjennomgått hver for seg, og sitater ble sortert inn i en matrise. Deretter ble materialet i matrisen gjennomgått, og sortert i underliggende kategorier i et nytt dokument. Dette var en utfordrende prosess, da mange av utsagnene passet under flere av kategoriene

overlappet hverandre. Det kan være utfordrende å finne ulike fortolkninger bak det som blir sagt. Presentasjonen av data i kapittel 4, 5 og 6 er basert på noen av de opprinnelige kategoriene i matrisen, mens andre kategorier kom opp i løpet av bearbeidingen av datamaterialet i analyseprosessen.

Etter datainnsamlingen anonymiserte jeg informantenes navn og benyttet meg av andre etnisk relevante navn fra hjemlandet som jeg fant på internett. Navnene på steder og skolene det refereres til er byttet ut. Sitatene som jeg benytter meg av er til tider renskrevet da noen av de enslige mindreårige snakker temmelig gebrokkent norsk. En av intervjuene foregikk på engelsk, men sitatene er oversatt til norsk for å ivareta informantens anonymitet. I noen av sitatene har jeg utelatt opplysninger som er av sensitiv art.

I tabell 1 i metodekapittelet på side 27 har jeg gitt en oversikt over hvor mange informanter som ble intervjuet på de ulike skolene, samt hvor mange elever som gikk yrkesfaglige linjer og studieforberedende linjer. Det kunne ha vært relevant å ha en mer detaljert oversikt over de ulike elevene, hvor nærmere informasjon om hver av dem kunne ha kommet frem. Denne oversikten kunne eventuelt inneholde informasjon om alder, landbakgrunn, skolebakgrunn, hvilken linje hver enkelt går på nå og eventuelt generelle betraktninger om hver enkelt informant. Siden syv av mine elevene jeg intervjuet går på samme videregående skole har jeg besluttet å utelate en slik oversikt, da det ville øke risiko for gjenkjenning og identifikasjon av elevene som har vært med i studien. Rådgivernes og lærernes kjønn og alder er heller ikke tatt med for å unngå identifikasjon.

3.10 Oppsummering

Jeg har nå beskrevet ulike metodiske betraktninger som er relevante for denne studien. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming med dybdeintervju og observasjon for å hente inn datamateriale. For å få en dypere forståelse av problemstillingen som jeg ville belyse, ble fem skoleansatte intervjuet i tillegg til de ti enslige mindreårige. Jeg har også redegjort for utvalget av informanter og tilgang til feltet. Ulike hindringer underveis i feltarbeidet har blitt beskrevet. Validitet og reliabilitet er blitt diskutert, samt etiske betraktninger rundt det å studere enslige mindreårige flyktninger. Til slutt redegjorde jeg for analyseprosessen.

Videre følger analyse av funn i tre kapitler. Første kapittel beskriver hvilke hverdagsutfordringer som enslige mindreårige flyktninger har, og hvordan dette påvirker skolegangen. Det andre analysekapittelet handler om hvordan møtet med skole som sosialiseringsarena utspiller seg for de enslige mindreårige, og hvordan møtet med sosialiseringsaktører påvirker tilpasningen til skolens kultur og krav. Her belyses særlig jevnaldergruppen og potensielle omsorgspersoner i skolen. I det siste analysekapittelet blir det presentert funn som viser hva og eventuelt hvem som anses som viktige for at enslige mindreårige skal lykkes i skolen. Underveis i analysekapitlene blir funnene diskutert, både opp mot teorier som allerede er presentert, men jeg trekker også inn annen relevant forskning. En mer dyptgående diskusjon følger i kapittel 7.

4 Hverdagsutfordringer som påvirker skolegangen

I denne delen av analysen trekker jeg frem faktorer som anses å hemme skolegangen for de enslige mindreårige flyktningene. Jeg først trekke frem betraktninger om ulikheten mellom noen av elevene som var informanter i undersøkelsen. Dette gjøres for å eksemplifisere at gruppen av enslige mindreårige er en variert elevgruppe med ulik historikk, og tilsynelatende ulike måter å håndtere sin livssituasjon på i møtet med skolen. Deretter fokuserer jeg på bekymringer og hverdagsutfordringer som denne gruppen opplever i hverdagen, og hvordan dette påvirker deres skole- og læringssituasjon. Flere livsbelastninger fører til en økt risiko for psykiske plager (Dittmann & Jensen, 2010), og forskning viser at enslige mindreårige flyktninger har større forekomst av psykiske plager som følge av en rekke stressfaktorer denne gruppen har (Oppedal mfl., 2009). Enslige mindreårige flyktninger har altså flere psykiske plager sammenlignet med ungdommer som ikke har flyktet eller de som flyktet med sine foreldre, og en økt risiko for utvikling av psykiske plager som følge av det å være flyktninger (Varvin, 2003, s. 220).

4.1 Store individuelle forskjeller

Kan man generalisere enslige mindreårige flyktninger i skolen som én gruppe med spesifikke fellestrekk? Dette er et tema som blir diskutert i alle intervjuene, både med de enslige mindreårige flyktningene så vel som med deres lærere og rådgivere. Ingen av de enslige mindreårige flyktningene synes det å ha bakgrunn som enslig mindreårig flyktning i seg selv er et identitetstrekk de har felles med andre i samme situasjon. Inntrykket er også at det er varierende kunnskap om de enslige mindreåriges bakgrunn og historie blant lærerne. I samtaler med skoleansatte om hvorvidt enslige mindreårige flyktninger kan settes i en gruppe med særskilte behov, svarer blant annet en rådgiver på Riskollen videregående skole⁶:

Du kan jo ikke det, fordi det kommer jo ungdommer som har reist alene som bare lærer seg norsk og er helt målbevisste, går tre år på videregående skole og jobber hardt, har ekstrajobb, får seg studiekompetanse, begynner på høyskole (...)alt på en gang, ikke sant. Så det nytter ikke sette å sette de i en gruppe. Men så har du den andre, noen andre varianter, og det har vi jo i norske ungdom også det. (...) Det blir ulike reaksjoner, ulike resultat på adferd etter samme vonde bakgrunn, for å si det sånn. Så det er ikke noe entydig svar på det.

⁶ Transkripsjonsnøkkel: «I» refererer til «informant», «S» refererer til «Silje», som er intervjuer. (...) betyr at deler av sitatet er tatt bort - dette er gjort i noen tilfeller for å unngå sensitive opplysninger, eller hvis deler av informasjonen i sitatet ikke er relevant for sammenhengen.

Rådgiveren forklarer her at han opplever at det er stor forskjell på de enkelte individene og hvordan deres bakgrunn preger deres tilpasning på skolen og skoleprestasjoner. Begge lærerne på Riskollen påpeker også at det er stor variasjon mellom hvordan elever med noenlunde lik bakgrunn utvikler seg.

Ovenstående støtter også opp under mitt hovedinntrykk fra observasjoner og intervjuer - det er store forskjeller i hvordan det oppleves å gå på skole for enslige mindreårige flyktninger, og hvor godt integrerte de er i skolen. Det er varierende i hvilken grad de har tilpasset seg skolen – både sosialt og faglig. Noen er tilsynelatende godt integrerte, hadde venner i klassen, gode karakterer og er pliktoppfyllende på skolen. Jabbor og Tekle er eksempler på dette. De har begge ambisjoner om videre utdanning, har jobb ved siden av skolen og et sosialt nettverk rundt seg. Jabbor skal ta fagbrevet i rørleggerfaget, noe hans lærer sier han uten tvil ville klare. Han fungerer også som hjelpetrener i kampsport etter skoletid to ganger i uken. Tekle går siste året studieforbereidende og sikter seg inn på sivilingeniørstudiet til høsten. Han ligger på rundt 5 i snittkarakter, og læreren hans rapporterer om en svært hardtarbeidende og pliktoppfyllende elev. Under observasjoner i klasserommet kan jeg se at de er engasjerte og deltar aktivt i undervisningen. De virker også å være en naturlig del av klassemiljøet for øvrig. Felles for disse to er at de har en positiv holdning til det norske samfunnet, og føler at de begynner å «bli samme» som nordmenn. De er også opptatt av å legge sin vanskelige fortid bak seg, og se fremover.

Situasjonen er helt annerledes for noen av de andre elevene, som har stort fravær og en betydelig problematferd. Jamal og Taras havner i denne kategorien – de står begge i fare for å bli utskrevet fra skolen i løpet av tiden feltarbeidet ble gjennomført. Høyt fravær er hovedårsaken, men de har begge også tendenser til asosial atferd på skolen. Jamal blir blant annet opplevd som så truende i klasserommet at andre elever har sluttet eller byttet klasse på grunn av ham. Han har også truet lærere og andre skoleansatte, noe som har gjort at han har blitt utvist fra skolen opptil flere ganger. Han har et svært høyt fravær fra undervisningen, men er allikevel så å si alltid på skolen. Da er han hovedsakelig i kantina eller i skolens helsestudio. Fra observasjoner i kantina er det liten tvil om at Jamal har en høy sosial status på skolen – det er alltid mange andre elever rundt ham. Miljøarbeideren forteller også at det er en viss dominoeffekt i skulkingen på skolen – når Jamal er i kantina, er det også mange andre der. Jeg fikk aldri muligheten til å observere Jamal i undervisning, men læreren forteller at

han vandrer i klasserommet og gjør akkurat som han vil. I intervjuet forteller Jamal blant annet at han ikke har noen respekt for lærerne, og synes at skolereglementet i Norge er latterlig. Lærere melder også om at Taras har en problematisk oppførsel i klasserommet. Han kommer og går som han vil, og lager bråk dersom han synes undervisningen er kjedelig. Taras forteller selv at han fort blir irritert på lærerne, og ikke tåler at de sier ham i mot. Da blir han «sur», med hans egne ord.

Det finnes mange perspektiver på hva som avgjør hvordan ulike individer klarer seg i samfunnet. Aktørperspektivet innebærer at årsaksforklaringer som sosiale omgivelser og kulturell bakgrunn *ikke* er tilstrekkelige for å forstå lærings- og undervisningsprosesser i skolen. Det vektlegger at elevene i tillegg handler ut i fra den sosiale og kulturelle bakgrunnen og forutsetninger de har med seg i skolen, og hvordan de oppfatter omgivelsene de til enhver tid møter (Nordahl, 2003). Dette perspektivet fokuserer på at elevene er aktive medskapere i den virkelighet de lever i. Hvordan man fortolker en opplevelse, situasjon og andres handlinger vil ha betydning for hvordan en selv handler (Montgomery & Linnet, 2012). Dette er også viktig for å se en sammenheng i opplevelser fra før – og nåtid. Ved å gjøre relativt lange kvalitative intervjuer med informantene fikk jeg et innblikk i deres tolkninger av skolesituasjonen og hvordan de så på deres mulighet til å påvirke denne. Hvordan de tolket sin egen situasjon, hvordan de presenterte sin historie, og hvilke styrker og svakheter de enslige mindreårige hadde, varierte i stor grad fra person til person.

Betraktningene rundt disse fire elevene viser at det kan være store forskjeller på hvordan enslige mindreårige tilpasser seg skolen. Det er med andre ord viktig å merke seg at enslige mindreårige flyktninger er en heterogen gruppe. De har ulike kulturbakgrunner, erfaringer og individuelle ressurser. Den enkelte ungdommens holdninger og selvfølelse påvirker og påvirkes av de mennesker og institusjoner som inngår i systemene rundt dem til enhver tid (Montgomery & Linnet, 2012). Om en sosial enhet, for eksempel skolen, ikke fungerer tilfredsstillende, kan det ha *interne* eller *eksterne* årsaker, eller begge deler. Om en elev faglig undertrykker eller er mistilpasset i skolen, kan årsakene være å finne i eleven selv, i elevens relasjoner til lærere og klassekamerater eller i kulturelle relasjoner mellom hjem og skolens institusjonelle struktur, for eksempel. Man kan si at alle enheter i sosialiseringprosessen er aktive og påvirkes av de andre enhetene (Hoëm, 2010). Hvordan man tolker hvorfor elever opptrer så forskjellig avhenger av hvilket perspektiv man vektlegger, om man legger

årsaksforklaringene på for eksempel individuelle egenskaper, skolebakgrunn eller kulturell og sosial bakgrunn. Dette gjøres rede for senere i analysen.

Et annet eksempel som kan belyse kompleksiteten i å forklare eller forstå de ulike elevenes skoleatferd, er Isak. Isak går i en tilrettelagt klasse som er et forberedende år til yrkesutdanningen. Fra observasjoner i klasserommet, kan jeg se at Isak tar en passiv rolle i klassen. Han følger ikke med i undervisningen, og viser ingen interesse for skolen eller hva som foregår i klasserommet. I undervisningen går han tidvis ut på gangen, og prater i telefonen på sitt morsmål. I en norsktime går oppgaven ut på å skrive logg fra sin arbeidspraksis. Han gjør ingenting, og skylder på at arbeidspraksisen er kjedelig og at han «ikke gjør noe der». Når læreren prøver å motivere ham, svarer han ikke på spørsmålene som blir stilt ham. Han har på høretelefoner, og melder seg ut både faglig og sosialt. Han forklarer i intervjuet at han er svært lite motivert for å gå på skolen, siden hans situasjon utenfor skolen er så uavklart, og at han ikke føler at han lærer noe i klassen:

Mesteparten av tiden i klassen, så prater jeg ikke. Det er livet mitt. Jeg kan gjøre hva jeg vil, alle er forskjellige. Jeg er ingen idiot. Spesielt i mattetimene, så prater jeg ikke, men jeg vet svaret. De andre i klassen bråker, de kan ikke svare de. De vet ikke svaret, men allikevel bråker de. Noen ganger blir jeg irritert av å være i klassen.

I sitatet ser vi at Isak har en reflektert holdning til sin egen rolle i klasserommet. Hans passivitet bunner i at han ikke er motivert til å delta i aktivitetene i klassen. Det kan være vanskelig å vite Isak sine motiver til å ta denne passive rollen i klassen. Hans utsagn kan allikevel vise at han har sine grunner ut i fra hvordan han selv opplever klassesituasjonen. Isak er generelt opptatt av at han har opplevd et helt annet liv enn de andre elevene, og at hans bakgrunn gjør at hans syn på ansvar er helt i uoverensstemmelse med hans norske medelever. Han vektlegger også at han ikke vil gi noe av seg selv, og at det er viktig å betrakte situasjonen til en hver tid. Han har stort sett ikke tillit til noen, verken lærere eller medelever.

4.2 Bekymringer knyttet til framtiden

Usikkerhet med tanke på fremtiden er en tilbakevendende bekymring blant flere av flyktningelevene. Dette er en belastning som påvirker motivasjonen til å ta en aktiv del i samfunnet, og å være aktive på skolen. Noen av elevene gir uttrykk for at skolesituasjonen kan være vanskelig når de samtidig må bearbeide hendelser fra fortiden og bekymre seg for

fremtiden i Norge. Isak svarer på spørsmål om han synes skolen er et riktig sted for ham å være:

I: Jeg vet ikke. På den tiden [da han gikk i innføringsklasse] visste jeg ikke hvor lenge jeg skulle bli i Norge. Det gjorde meg sint å være på skolen. Og når jeg blir sint, kan jeg skade noen. På den tiden var jeg frustrert inni meg.

S: Hva tenkte du på?

I: Mange ting. Ting fra fortiden.

S: Og bekymringer for å bli sendt tilbake?

I: Om fortiden. Jeg er ikke sikker på om jeg komme til å bli her. Jeg hadde ikke fått svar fra UDI. Jeg vet ikke hvor jeg skal begynne. Så det var mange ting. Jeg vet ikke hvor jeg skal begynne, hva jeg skal gjøre. De sa til meg «de kan si ja, de kan si nei». Hvem vet hva svaret kommer til å bli.

Mahmud synes også at det kan være vanskelig å konsentrere seg om skolearbeid når bekymringene om permanent oppholdstillatelse setter inn:

Ja, jeg leser aviser og VG og Aftenposten der står det ganske mye om enslige mindreårige som skal sendes tilbake og, ja sånne tanker rundt det får meg til ikke å jobbe med skole liksom, da begynner jeg å lese aviser.

Jamal trekker frem økonomiske problemer når jeg spør ham om hvordan det går med ham på skolen:

I: Akkurat nå så går det jævlig dårlig, for å være ærlig med deg.

S: Ja ha. Hvorfor det?

I: Fordi jeg har mye rundt i meg.

S: Det er mye som skjer?

I: Som jeg tenker på. For eksempel jobb. For det, men trenger å betale ting, sånn som man skylder. Til staten, ikke sant.

Mange av elevene understreker sin økonomiske situasjon, og det faktum at de er alene i Norge uten familie som kan hjelpe dem hvis det trengs. Isak sammenligner sin egen situasjon med de norske elevene: «Fordi de [norske elevene] får alt fra foreldrene sine. Jeg har ingen. Jeg er her alene». En undersøkelse foretatt av UngKul i 2009, viste at blant enslige mindreårige var det 33 prosent som rapporterte at de hadde store problemer fordi de ikke hadde nok penger til å kjøpe ting de trengte. Til sammenligning var det kun åtte prosent av ungdommene som flyktet med foreldre som hadde bekymringer knyttet til økonomi. Over en tredjedel av enslige mindreårige i UngKuls undersøkelse rapporterte også at de følte et sterkt press for å sende penger til familien i hjemlandet. Men også uavhengig av press fra familien er det mange enslige mindreårige som opplever økonomiske problemer (Oppedal mfl., 2009). Det å iverksette tiltak for å ha en bedre økonomi er noe som tydelig preger elevene jeg intervjuer. Flere av dem har jobb ved siden av skolen, og jobber helger og kvelder. Noen sender penger hjem til familien i hjemlandet.

Ensomhet og en følelse av tomhet er noe flere av elevene trekker frem som noe som påvirker skoleprestasjonene. Sajid snakker mye om dette, og sier: «Jeg har nesten ingenting å gjøre etter skolen, så jeg kommer hjem og blir sittende hele kvelden». Generelle bekymringer og tunge tanker som er mer u håndgripelige, trekkes også frem som noe de lever i. Når jeg spør Sajid hvorfor han ofte ikke kommer på skolen, svarer han:

Det er ikke sånn at jeg skulker bare for at jeg vil gå ut og henge med venner som ikke går på skole, eller henge i byen ett eller annet sted, eller gjøre et eller annet, annet. Det gjør jeg ikke. Av og til er litt vanskelig syns jeg. Har mye å tenke på, så tenker jeg, ok, orker ikke komme på skolen. Orker ikke være på skolen. Da sitter jeg heller hjemme i stedet for å komme på skolen. Sitter på data og sånn.

Sitatet viser at Sajid ikke helt vet hvorfor han ikke kommer på skolen noen ganger, men at han noen ganger bare ikke «orker». Sajid har tidligere avbrutt sitt skoleløp på en annen skole på grunn av mistriivsel. Også i år står han i fare for å ha for stort fravær til å få godkjent skoleåret. Han forteller at han har tett dialog med kontaktlæreren sin om situasjonen, om hvordan han ligger an med tanke på fravær og å bestå skoleåret.

4.3 En skolehverdag med tung bagasje

Alle elevene jeg intervjuer har bakgrunn som flyktning, og har opplevd sterke opplevelser knyttet til dette. I flere av intervjuene får jeg høre historier om krig og flukt av forferdelig karakter. Flukten har tatt opptil flere år for noen av de enslige mindreårige, og mange har vært vitne til hendelser av traumatisk art. Forskning viser at mange enslige mindreårige har vært vitne til henrettelser av mennesker i hjemlandet og under flukten, og at de har blitt utsatt for fysiske, psykiske og seksuelle overgrep (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). I intervjuene forteller flere om å ha opplevd vold mot seg selv og sin familie i hjemlandet. Mange har opplevd at deres familie har blitt drept i forbindelse med krig eller miljøkatastrofer, hvorpå de står igjen, alene eller med søsken. Under flukten har for eksempel mange opplevd en situasjon som krever det ytterste av kontroll og overlevelsessevne. Noen av elevene forteller for eksempel om situasjoner hvor de har sittet i lastebilers kjølerom i flere døgn i strekk. Mat og vann var det lite av – og vissheten om hvor de var og hva som skulle skje med dem videre var fullstendig usikkert. Det foregår altså hendelser under flukten som man i stor grad ikke har kontroll over. Dette gjør at det under flukten kan skje et skifte i ens

sosiale identitet. Virkningene av dette kan være dyptgripende og i mange tilfeller langvarige (Varvin, 2003).

Flere av elevene jeg intervjuet gir inntrykk av at det kan være svært utfordrende å bearbeide disse opplevelsene, samtidig som en må være til stede på skolen og prestere. Det er særlig relevant å se på de enslige mindreårige flyktingenes evne til omstilling og mestring, hvordan de møter sin nye hverdag med sin historie, og lever med den i skolehverdagen. Noen av elevene forteller villig om opplevelsene sine fra hjemlandet og under flukten, og knytter dem til deres mestring av situasjonen på skolen. Andre forteller om problemer med søvn og en generell uro når de tenker på fortiden. To av elevene ønsket derimot ikke å prate om flukten og sin fortid i det hele tatt. Hadi forteller at dersom han prater om det «...får jeg stress resten av dagen».

Krigs- og voldsrelaterte opplevelser kan ha en dyptgående innvirkning på barn og unges personlighetsutvikling. Disse opplevelsene har ofte innflytelse på barnets forventninger og tillit til andre og seg selv, samt at det påvirker deres syn på sentrale menneskelige verdier (Montgomery & Linnet, 2012). Det har også tidligere blitt nevnt at opplevelser fra flukten kan føre til en endring i individets sosiale identitet. Slik vil det kunne oppstå visse vansker i forbindelse med læring som en mer eller mindre direkte følge av belastende migrasjonserfaringer (Morken, 2009). Flyktingelevenes konsentrasjons- og lærevansker er gjerne en følge av traumatiske hendelser (Dahl, Sveaass, & Varvin, 2006; Dyregrov, 2004; Morken, 2009). I mange tilfeller kan også konsentrasjonsproblemer komme i etterkant. En undersøkelse foretatt av UngKul i 2009 rapporterer blant annet at hele 29 prosent av enslige mindreårige har problemer med å konsentrere seg på skolen (Oppedal mfl., 2009, s. 26). Sammenhengen mellom psykiske belastninger og konsentrasjonsvansker kom også frem under intervjuene. Flere elever rapporterer at de har problemer med å følge med på skolen, og at «hodet var en annen plass». Samid forteller:

Når jeg er på skolen, smiler jeg og er glad, men inni hjertet er jeg veldig lei meg og trist. (...) Jeg kan ikke fokusere på skolen når jeg kommer. Jeg sitter og prøver noen ganger, men det går ikke.

Det er tydelig at Samid sliter på skolen, og bærer med seg en sorg det er vanskelig å balansere med å være en vanlig ungdom. Når jeg spør hva han tenker om det å være enslige mindreårig, svarer han:

Nei, jeg ser på meg selv som en gjest her. Tenker at jeg skal oppføre meg ordentlig og gjøre mitt beste for at jeg ikke skal ødelegge for andre. Jeg smiler alltid og ler og har det gøy med andre. På munnen og på ansiktet mitt. Men ingen vet hva som skjer i hjertet mitt, (utenom) Gud.

Det er særlig de som uttrykker et sterkt savn etter familien, eller forteller om forferdelige opplevelser under flukten, som legger mest vekt på konsentrasjonsvansker i skolesituasjonen.

Isaks betraktninger framhever dette:

I: Hodet mitt er ikke der. På den tiden [i innføringsklasse] var det mange ting som foregikk i hodet mitt. Jeg er i klassen, men jeg er ikke der allikevel. Jeg var ikke en gang interessert i å lære språket, fordi hodet mitt var ikke der. Jeg var på skolen, men jeg lærte ingen ting. Jeg var ikke interessert i å være på skolen på den tiden. Men jeg måtte.

S: Hva var det du tenkte på?

I: Mange ting. Ting fra fortiden.

Som vi ser i begge disse sitatene, sliter elevene med å være mentalt til stede på skolen. De forteller om bekymringer som tar helt overhånd og som kommer i veien for all læring. Isak forteller at han ikke har hatt overskudd til å ta i mot noe ny kunnskap, særlig ikke det første året han gikk på skole i Norge. Han legger vekt på at hans personlige bekymringer påvirker hans motivasjon for skolegang og konsentrasjon. Hans motivasjon og evne til å konsentrere seg tiltok imidlertid betraktelig da han begynte i innføringsklassen på den videregående skolen hvor han går nå. Her var han sammen med andre elever med lik bakgrunn som han, og læreren var flink. Isak følte at han lærte mye norsk i denne perioden. I hans nåværende klassesituasjon, derimot, er han igjen umotivert. Han forteller at det ikke er noen som følger med i undervisningen, og at de andre elevene saboterer timen og har en uhøflig oppførsel mot læreren.

4.4 Savn etter familien

Flukt og migrasjon fører til ekstreme påkjenninger og tap. Tradisjonelt er det storfamilien og foreldrene som beskytter og hjelper barna i slike situasjoner. Familien er en avgjørende faktor i forhold til å skape gode muligheter for at barn og unge oppnår en sunn utvikling på tross av traumatisk bakgrunn (Montgomery & Linnet, 2012). Enslige mindreårige flyktninger har mistet mye av sitt sosiale nettverk og har derfor reduserte muligheter til støtte og omsorg (Dybdahl, Christie, & Eid, 2006). Etter ankomst i Norge, er det mange av de enslige mindreårige som bruker mye av tiden sin på å bekymre seg for familien i hjemlandet. Flere

undersøkelser har vist at kontakt og gode relasjoner med foreldre og familien, enten den befinner seg i Norge eller i hjemlandet, er en avgjørende faktor i forhold til barn og ungdoms positive selvforståelse og tilpasning i Norge (Engebrigtsen, 2002; Oppedal mfl., 2009). Å komme til et nytt land som del av en familie, skaper en forankring hvor man ikke står alene, man «deler» denne overgangsfasen og utfordringene dette medfører med andre medlemmer i familien. Kvaliteten på familielivet er viktig for barn og unges psykiske tilstand både på kort og lang sikt (Montgomery & Linnet, 2012). Uten familie som støtte kan enslige mindreåriges motivasjon for skolegang og framtidsutsikter generelt bli satt på prøve.

Selv om det er ulike tema under intervjuene knyttet til bekymringer, er det tydelig at de fleste elevene forbinder ordet *bekymring* først og fremst med familien i hjemlandet og opplevelser knyttet til tiden hvor de flyktet derfra. Mange måtte dra i hui og hast, uten å få mulighet til å si farvel. Noen måtte flykte på grunn av at familien hadde blitt drept. Savnet etter familien kommer tydelig frem i de fleste av intervjuene, og mange av de enslige mindreårige trekker frem at deres familiesituasjon har en direkte påvirkning på skoleprestasjonene deres. Samid forteller:

Vi har det veldig bra her (...) men uansett er det litt vanskelig. Man må ha morskjærlighet. Hvis en mor sier til deg, «forandre deg», så sier du inni øynene hennes så ser du nye ønsker. Da vi bodde der, selv om faren min var en bonde, han prøvde å gi oss støtte til å gå på skolen. (...) Man tenker ikke så mye. Men etter man blir voksen, så man forstår hva en familie betyr. Livet uten familie er ingenting (...) Det er vanskelig å leve uten foreldre.

I dette sitatet kommer det tydelig frem at Samid savner sin familie, og at savnet tiltar etter hvert som tiden går. Lærerne hans kan også rapportere om at de har sett at han virker mer og mer trist i den siste tiden. I sitatet refererer han til at han trenger morskjærlighet, og at det er foreldrene som kan «forandre» hans atferd. Samid trekker også inn at faren motiverte ham til skolegang da han bodde i hjemlandet. Mange av de andre enslige mindreårige forteller om bekymringer knyttet til foreldrene sine. Jabbor uttrykker også et tydelig savn etter familien:

Ja, selvfølgelig. Hvert eneste minutt av livet man savner familien sin. Får ikke gjort noe med det nå. Når Gud tar det fra deg, så klarer du ikke få det tilbake. Da er det bare å vente til du ser dem neste livet.

Når jeg spør Karim om han har noen bekymringer, svarer han:

I: Ja. Jeg har det ja.

S: Men er det sånne bekymringer som påvirker skolearbeidet ditt for eksempel?

I: Noen ganger ja.

S: Kan du fortelle hva de går ut på?

I: Familien min. Det er nesten fem år og jeg har ikke sett dem og jeg vet ingenting om dem. Hvor dem bor og hvordan har de, så det er litt vanskelig. Ofte tenker jeg på dem.

Mange av elevene forteller at de bruker mye av fritiden sin på å kommunisere med de i hjemlandet, og å prøve å få de til å komme til Norge. De som fortsatt har nær familie i hjemlandet, forteller om et sterkt ønske om å komme tilbake og møte familie igjen «når ting roet seg der hjemme». Under noen av intervjuene kommer det også frem en tydelig desperasjon knyttet til familien, og en sterk bekymring for deres sikkerhet. Et eksempel er når jeg spør Taras i slutten av intervjuet om det er noe han lurte på, eller vil spørre meg om. Da svarer han: «Kan du hjelpe meg å få broren min til Norge?».

4.5 Manglende språkforståelse og kulturell kunnskap

En utfordring som viste seg som en betydelig faktor for de enslige mindreåriges møte med skolen, var følelsen av utilstrekkelighet knyttet til språkkompetanse og tilpasning til den norske kulturen. Dette stemmer over ens med UngKuls undersøkelse om enslige mindreårige og psykisk helse: 62 prosent av ungdommene oppgav språklige og kulturelle utfordringer i møte med det norske samfunnet som noen av sine belastninger (Oppedal, Jensen, Seglem, & Haukeland, 2011, s. 24). Når en ser på minoritetsspråklige i skolen, er det alltid sentralt å se hvordan språkkompetansen påvirker skolegangen. Felles for elevene i denne undersøkelsen, var at de hadde kommet til Norge som barn/ungdommer (de var mellom 12 til 17 år ved ankomst), og at de hadde relativt kort botid i Norge. Flere av dem uttrykte at de syntes det var vanskelig med det norske språket, for eksempel Tekle:

Jeg bruker ganske mye tid på å forstå leksene. I tillegg til at jeg har problemer med språk, så bruker jeg mer tid enn norske elever bruker på leksene sine. La oss si at hvis en norsk elev bruker en time for leksen, så bruker jeg to timer. Jeg har jo rett og slett problemer med språk.

Begrepsforståelse viser seg også å være en stor utfordring, som Karim, for eksempel: «Nei, det er masse begreper. (...) Det er litt sånn uforståelig da, i forhold til begreper. Det er masse begreper, man kan ikke huske dem engang». Forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte får problemer med tekstforståelse når de kommer til mer avanserte klasser (Rydland, 2009; Øzerk, 2009). Selv om minoritetsspråklige elever tilegner seg tidlige lese- og skriveferdigheter på linje med majoritetsspråklige elever i begynnelsen av barnetrinnet, får de problemer når tekstene de skal lese på andrespråket, blir mer avanserte (Rydland, 2007, s. 3)

Gapet mellom minoritets elever og majoritets elever tiltar betraktelig etter hvert som man går opp i klassetrinnene. Noen mener at skolens læreplan ikke ivaretar de særskilte språklige utfordringene minoritetsspråklige elever står overfor (Bakken, 2009, s. 21). Det finnes mange eksempler på at minoritetsspråklige elever med få eller ingen ferdigheter i majoritetsspråket må følge undervisning på norsk. I mange tilfeller er det heller ikke morsmålstøttende ressurser tilgjengelig, slik som tospråklige lærere. Dette har ofte store negative konsekvenser for elevene det gjelder (Bakken, 2007, s. 71).

Det viser seg at de kunnskapene elevene har med seg inn i skolen, har stor betydning for hvordan de presterer senere i skoleløpet, og at forskjellene blir større etter hvert som klassetrinnene øker. Denne tendensen kan belyse den store forskjellen mellom skoleprestasjoner hos enslige mindreårige. Mange av de enslige mindreårige flyktningene har sent ankommet til Norge, og har bare to til fire år i innføringskurs før de begynner på videregående opplæring. Det er også stor forskjell i skolebakgrunn, og hvor godt de kjenner til skriftspråk fra hjemlandet (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011; St. meld. 6 (2012-2013), 2013).

Når det gjelder skolearbeidet, er det som tidligere nevnt flere av elevene som uttrykker at de synes at det er vanskelig med språk. Forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte mangler et fagrelevant, akademisk ordforråd for å forstå teksten (Pastoor, 2012). Å lære norsk som andrespråk så godt at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk tar fra 5 til 7 år (Thomas og Collier (1997) i Cummins, 2000, s. 224). En lærer har en oppfatning av at språkkompetansen er det mest sentrale aspektet knyttet til hvorvidt enslige mindreårige klarer seg i skolen:

(...) De kan ikke språk. De kan ikke nyttiggjøre seg. Altså det nivået de må opp på det er å kunne bruke norsken som et innlæringspråk. Det er der utfordringen ligger. Så de kan tilegne seg naturfag, så de kan tilegne seg samfunnskunnskap, tilegne seg de mekaniske fagene ved å bruke norsk. Og den kneika der, den ser de ikke alltid. «Ja, men jeg kan jo norsk». Jo, jo. Det kan de. For de kan gå på kino og ta bussen og alt det der, men de kan ikke, ja, diskutere, for eksempel. Skjønner du? Kan ikke underbygge argumenter eller, som jeg sier, tilegne seg geografi på det eller, ja. Det er nivået på språkforståelse her.

Barn og unge lærer forholdsvis raskt å snakke om mer hverdagslige ting på et nytt språk. Det tar mye lengre tid før de har tilegnet seg det akademiske språket og samtaleformene som kreves i ulike skolefag (Pastoor, 2012). Som Samid påpeker i dette henseendet:

Nei, det daglige språket er veldig lett. Jeg tror jeg kan ganske bra norsk på daglig språket. Men når det er sånn faglig så blir det vanskelig. Jeg har valgt [sier yrkesfagretningen han har valgt], og det handler om mange vanskelig ting som man må lære. Navn og sånne ting på ting.

I flyktningbarn og unge sitt møte med en ny kultur oppstår det ofte situasjoner hvor de får utilstrekkelig støtte for å lære språk (Ager & Strang, 2008). De talespråklige ferdighetene på andrespråket er en av de viktigste målene på hvor god den lesespråklige forståelsen er (Rydland, 2009). I videregående skole krever pensum en høyere begrepsforståelse. Elever som har kort botid i Norge, vil derfor ha store utfordringer med både å forstå meningen av språket i tekstene de leser, og i det som blir kommunisert muntlig av læreren. På bakgrunn av en undersøkelse i forbindelse med evalueringen av L97-reformen, fant Øzerk (2009) at språklige minoriteter som gruppe hadde lavere læringsutbytte enn majoritetselevne. Han skriver også at det er polariseringstendenser mellom språklige minoriteters læringsutbytte av opplæringen i norsk sammenlignet med majoritetslever.

I tillegg til den konkrete språkforståelsen av ord, er det norske språket også en inngangsport til å forstå kulturen og de kulturelle kodene som finnes i det norske samfunnet. Språk handler ikke bare om å forstå hva de spesifikke ordene betyr, men også innholdet og den kulturelle meningen bak dem. På den måten får man også en bedre forståelse av kulturen man er i. Å mestre språket er helt sentralt i integrasjonsprosessen. Videre viser forskning at i tillegg til språkforståelsen er det helt sentralt å ha en bred kulturell kunnskap som tilrettelegger for integrering (Ager & Strang, 2008). Å omgås aktører som har kjennskap til majoritetskulturen er derfor et viktig ledd i prosessen for å bli integrert i det norske samfunnet.

Den muntlige forståelsen og kommunikasjonen mellom minoritetsspråklige og norsk ungdom blir understreket av Samid. Når jeg spør om han kunne tenke seg norske venner, svarer han at «Jo, det hadde vært hyggelig. Da kunne jeg lære mer norsk. Snakke med dem». Når jeg spør hvorfor skolen er viktig, svarer Isak: «Fordi jeg lærer mer for hver dag som går. Møter nye folk, snakker med folk. Jeg synes jeg snakker mer norsk på skolen. Utenfor skolen, med vennene mine, snakker jeg ikke norsk».

Flere ungdommer forteller om en tidligere utålmodighet for å komme seg fort over i ordinær videregående skole - da kunne de snakke norsk og være sammen med de andre norske elevene. Mitt inntrykk var at mange opplevde at den formelle språklæringen var bedre på grunnskoleopplæringen og i mottaksklassene enn i ordinær videregående skole. Ulempen her

var at de utenfor klasserommet alltid pratet med medelevene på morsmålet eller engelsk. Det kommer tydelig frem at interaksjon mellom de minoritetsspråklige og de norske elevene på videregående er høyt verdsatt blant de enslige mindreårige som jeg intervjuet. De ser særlig verdien i denne kontakten for å øve seg i språket – mange ser også på dette som nøkkelen til å bli en del av den norske kulturen.

Ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er også språk svært viktig, da det er gjennom språket at mening dannes. Språk er alltid noe sosialt (Montgomery & Linnet, 2012). Man tar utgangspunkt i at den måten vi forstår og oppfatter virkeligheten på, er en samskapende prosess. På den måten kan ikke mening nødvendigvis tillegges hvert enkelt individ. Meningsdanning er en kompleks prosess som skapes i relasjon med andre mennesker gjennom språk og andre sosiale interaksjoner (Montgomery & Linnet, 2012). Øzerk (2009) knytter også viktigheten av samhandling mellom individer til utvidelse av språkforståelse. Han hevder at ordforråd og generelt begrepsreportoar er to sider av samme sak. En kombinasjon av disse to kan gi et anslag av hvor god helhetsforståelse man har av samfunnet man lever i. Dette handler om hvordan vårt språkssystem og vårt tankesystem henger sammen, og utvikles gjennom sosiale kontakter på et språklig nivå som er forståelig. I tråd med sosiokulturell læringsteori, skriver Øzerk at samarbeid og samhandling med andre er svært viktig for minoritetsspråklige barn og ungdom. Slik møter de andrespråket i en viss sammenheng. Økningen i språkforståelsen blir enda større dersom miljøet er aksepterende og inkluderende (Øzerk, 2009, s. 299). I kapittel 5 skal vi se at kontakten mellom de minoritetsspråklige og elever fra majoritetskulturen ikke er så hyppig som det som hadde vært hensiktsmessig i dette henseendet. I tillegg til språklig forståelse, vil interaksjonen med aktører som kjenner til og allerede er en del av majoritetskulturen være et viktig steg for å kunne utvikle sosial tilhørighet for minoritetslevende.

4.6 Oppsummering

I den første delen av analysen har jeg belyst noen utfordringer enslige mindreårige har i møtet med den videregående skolen. Innledningsvis gjorde jeg rede for at det kan være vanskelig å generalisere siden de enslige mindreårige flyktingene utgjør en heterogen gruppe som møter utfordringene i skolen svært ulikt. Både de enslige mindreårige selv og deres lærere påpeker at det er stor variasjon i hvor godt elever med slik bakgrunn klarer seg på skolen, og hvilke behov de har. Noen er svært velfungerende og klarer å holde tritt med skolens krav, mens

andre faller utenfor, både faglig og sosialt. På tross av denne variasjonen er det også en del fellestrekk ved utfordringene denne gruppen møter. Det er for eksempel utfordringer som kan knyttes til traumatiske erfaringer, avbrutt eller lite utdanning, hverdagsbekymringer og manglende sosialt nettverk. Jeg viet derfor analysens første del til å trekke frem noen av fellestrekkenes konsekvenser i møtet med skolen som læringsarena.

Bekymringer og hverdagsproblemer er ofte større for denne elevgruppen, og av en annen karakter enn for flyktningungdommer som ankommer landet sammen med familien. Traumer fra tidligere opplevelser før og under flukten, bekymringer knyttet til fremtid og økonomi ble trukket frem blant alle de enslige mindreårige som noe som til tider påvirket deres læringssituasjon. Ensomhetsfølelse og savn etter familie og venner i hjemlandet opptar også mye av deres tid. Noen av elevene trekker frem savnet etter familie som noe sentralt i deres erfaring med det å være i Norge.

I tillegg til bekymringene enslige mindreårige har, er også språkforståelse en utfordring som mange sliter med. Dette er ikke unikt for enslige mindreårige – veldig mange minoritetsspråklige ungdom har dette som et problem i møtet med den norske skolen. Allikevel er det slik at mange av de enslige mindreårige kom til Norge da de var ungdommer, og har kun opptil tre år på norsk grunnskole før de blir «kastet ut» i videregående opplæring. Manglende ordforråd og begrepsforståelse setter derfor ofte en stopper for om de klarer å holde tritt med de faglige kravene som stilles til dem i skolen. Språkforståelse henger sammen med en forståelse av samfunnet forøvrig. Språket er viktig for å tilegne seg en tilstrekkelig kulturell og sosial kompetanse. Mange av de enslige mindreårige understreket kontakt med norske jevnaldrende som et virkemiddel til å kunne forbedre sin egen språkkompetanse. Norskferdigheter er en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle seg både sosialt og faglig, og dermed avgjørende utgangspunktet for at enslige mindreårige skal kunne lykkes med skolegangen.

5 Skolen – et sted å være

Som påpekt innledningsvis i teksten, er skolen en betydningsfull arena for de enslige mindreårige. Her legges det til rette for læring og utvikling. For det første er skolen et sted hvor det foregår en formell sosialisering i form av fagkunnskapstilegnelse (St. meld. 20 (2012-2013), 2013). I tillegg foregår det en generell identitetsutvikling som også gjelder mestring av skolekunnskap og samfunnets kultur (Hoëm, 2010). Det å møte samfunnets kultur innebærer en uformell sosialisering. I dette henseendet antas jevnaldrende å ha en viktig rolle som signifikante andre (Hoëm, 2010), og skolen er en arena hvor man treffer jevnaldrende. Etablering av vennskap og bygging av nye sosiale nettverk kan med andre ord oppstå her (Pastoor, 2012). Nettverk av venner og kamerater samt støttende institusjoner og grupper, for eksempel skoler og klassefelleskap, kan for flyktninger være avgjørende for om de klarer seg i det nye samfunnet eller ikke (Lidén mfl., 2011; Montgomery & Linnet, 2012). Skolen blir et «anker», ikke bare i utdanningsøyemed, men også for sosial og følelsesmessig utvikling (Fazel & Stein, 2002). Skolen er derfor et sted hvor man danner sin identitet i en ny tilværelse. For flyktninger spiller skolen en sentral rolle i deres integrering, og skolen blir oppfattet som det viktigste stedet for å etablere kontakt med andre fra majoritetskulturen og å etablere forhold som oppfordrer til integrering (Ager & Strang, 2008).

5.1 Møtet med jevnaldrende

Det sosiale miljøet og trivsel på skolen er svært viktig for elevene - også på videregående skole. Det at skolen er viktig som en sosial arena er fremtredende for flere av informantene: de aller fleste vektlegger nettopp det sosiale på skolen. Når jeg spør Jamal om han liker å gå på skole, svarer han: «Ja, det er alltid koselig å gå på skolen og bli kjent med nye mennesker. Og være med ungdommer». Når jeg spør Mahmud om det samme, svarer han «Jeg liker kompisene mine». Det sosiale er med andre ord det første han trekker frem. På spørsmål om hvordan det er å gå på skolen, svarer Jabbor: «Det er gøy å være på skolen. Man møter elever og ungdommer å snakke med, i stedet for å være hjemme og se på TV eller spille Playstation, det er litt slitsomt». Som vi ser, trekker elevene frem det sosiale som en viktig del av skolelivet. Alternativet til å gå på skole er ofte kjedelig, det er her de møter andre ungdommer og har et sosialt nettverk. Når jeg spør Taras om han liker å gå på skolen, svarer han:

I: Ja. Det gjør jeg.

S: Hva liker du med skolen?

I: Liker å lære. Folk, være der mellom folka, elever.
S: Så det sosiale er også viktig for deg?
I: Ja, ja. Det er det.
S: Har du mange venner på skolen?
I: Ikke sånn gode venner, men jeg har mange venner.

Det er tydelig at det sosiale er viktig for Taras. Sajid svarer på spørsmål om hva som er viktigst for ham på skolen, den faglige eller den sosiale biten:

Begge deler. Men som jeg tenker, vet du hva? Jeg gleder meg til å komme på skolen for å møte alle sammen. For å snakke med klasseelever, ja lærere for eksempel. Jeg gjør noe på skolen, ja jeg gleder meg til det. Og det har jeg ikke gjort på lenge.

Han trekker her frem at skolen er viktig for ham, fordi det er et sted han hører hjemme og hvor han «gjør noe». Skolen er med på å skape en meningsfull tilværelse for ham. Sajid har tidligere i intervjuet beskrevet at han har blitt mobbet på en annen skole han har gått på, og at han har dårlig erfaring med å bli inkludert i skolen. Nå, når han føler at han er akseptert i klassen, har han en positiv opplevelse av skolehverdagen. Selv om elevene vektlegger at møtet med jevnaldrende er viktig for dem, viser det seg at møtet med norske jevnaldrende ikke alltid er problemfritt.

I uttalelser om deres møte med etniske nordmenn, kommer det frem at flere av elevene synes det er utfordrende å komme i kontakt med nordmenn, både generelt i samfunnet og på skolen. «Nei, det er ikke lett å komme i kontakt med folk her» svarer Tekle når jeg spør hvordan det er å bli kjent med nordmenn. Noen synes det er liten interesse fra de norske ungdommers side for å ha kontakt med de minoritetsspråklige: «Vi går til dem og snakker med de, men de viser ingen interesse i å snakke med oss» sier Karim. Han føler også at det er en skepsis overfor minoritetsspråklige blant de norske ungdommene:

Generelt er norske litt skeptiske så derfor kommer de ikke til deg. De prater ikke en gang. Så må man ta initiativet til å gå til dem og snakke med de, men man går til de en gang, to ganger, tre ganger, også. De viser ikke interesse engang for å snakke med deg, så det blir litt kjedelig å gå hver dag til dem å snakke hvis de ikke viser interesse. Så det blir litt, litt sånn kjedelig.

Mahmud forteller følgende i intervjuet om hva som er vanskelig med å gå på videregående:

I: Å få venner.
S: Du synes det er vanskelig?
I: Ja, selv om man kommer, eller de fleste som kommer hit ikke sant, de er kjent siden ungdomsskolen. Så de er satt i grupper ikke sant. Det er ganske vanskelig å krysse innpå gruppen deres å bli kjent med dem, å liksom.

I noen tilfeller oppstår grupperinger mellom de minoritetsspråklige og etniske nordmenn. Noen av elevene trekker også frem at de føler seg veldig forskjellige fra nordmennene, og at noen aspekter ved den norske kulturen er helt uforståelig for dem. Dette går begge veier – noen føler at de norske ungdommene heller ikke forstår deres kultur. Mange føler seg altså forskjellig fra de norske ungdommene, og holder seg unna dem på grunn av dette. Harselering med hverandres familie og en generell selvsentrert kultur er noe flere av de enslige mindreårige trekker frem som vanskelig å forstå. Samids betraktninger kan belyse dette:

I: Jeg er ikke vant til å bli venn med norske. Jeg synes det er litt vanskelig.

S: Hvorfor det?

I: Fordi [de] forstår ikke helt [når] vi afghanere tuller litt for mye. Ikke sant. Det skjer veldig mye. Hvis jeg er med afghanere, da er det litt lettere, vi forstår hverandre litt godt. Hva vi skal snakke om, hva vi ikke skal snakke om. Hva er galt og hva er rett. Og jeg holder meg litt unna [de norske ungdommene], for jeg liker ikke når noen sier et styggord om familien min. «Motherfucker» og sånne ting. Jeg holder meg unna. For jeg blir veldig sur hvis noen bruker det ordet. Det er det eneste ordet jeg hater.

S: Så dette kan være grunnen til at du holder deg unna norske?

I: Ja, jeg er ikke vant til det.

I dette utsagnet kommer det tydelig frem at Samid føler at det er stor forskjell mellom han og hans norske medelever. Han synes at det tidvis kan oppstå misforståelser mellom nordmenn og afghanere, og holder seg unna nordmenn på grunn av dette. I en undersøkelse blant enslige mindreårige flyktninger foretatt at UngKul, viser det seg at 14 prosent av guttene og 22 prosent av jentene sier at de ofte føler seg ukomfortable sammen med norske venner fordi de ikke vet hvordan de skulle oppføre seg (Oppedal, Seglem, & Jensen, 2008, s. 20).

Når man skal tilpasse seg en ny kultur, tar det ofte tid før man lærer og aksepterer hvilke regler og normer som gjelder for atferd og samhandling (Valenta, 2008). Nyankomne flyktninger kan oppleve hverdagslivet i vertslandet som problematisk, da de har begrenset kjennskap til de kulturelle kodene som gjelder. For mange innvandrere vil det ta tid å tilegne seg erfaringer, gjennom ulike interaksjoner som oppstår i ulike sosiale settinger. Som vi ser med Samids utsagn, kan det oppstå en situasjon preget av mangel på forståelse mellom elever med minoritetsbakgrunn og majoritetsungdom. Dette kan ha sammenheng med tilgang til sosial og kulturell kapital, da de som har høy kulturell kapital enklere definerer og følger de etablerte sosiale og kulturelle kodene. Det tar tid før minoritetsspråklige med kort botid, slik som Samid, tilegner seg de kulturelle kodene på en slik måte at de blir velfungerende i det nye samfunnet (Valenta, 2008).

Forskning viser også at gode relasjoner til vennenettverk og jevnaldrende er avgjørende for enslige mindreårige gutters psykiske helse. Dette gjelder særlig sosiale nettverk med jevnaldrende fra deres egen etniske bakgrunn (Oppedal mfl., 2008). Å knytte relasjoner til jevnaldrende norsk ungdom synes å være avhengig av at man klarer å henge med på skolen, å lære seg norsk og å tilpasse seg sosialt et norsk ungdomsmiljø. Dette er ikke alltid like lett. Begrenset kunnskap til de kulturelle kodene kan skape usikkerhet blant minoritetsspråklige (Valenta, 2008), ofte knyttet til hva som er den aksepterte kulturelle koden og hva som er akseptabel sosial oppførsel. Usikkerheten er ofte knyttet til hva som er aksepterte kulturelle koder, og hva som er akseptabel sosial oppførsel. Dette fører igjen til at en klumsethet kan tenkes å påvirke hvorvidt minoritetsspråklige knytter seg til jevnaldrende, og at denne interaksjonen blir holdt innenfor grupper basert på for eksempel etnisitet (Valenta, 2008).

De fleste av elevene rapporterer at de hovedsakelig har venner som også er minoritetsspråklige eller har lik etniske og kulturell bakgrunn som dem. Selv om de oftere er sammen med norske når de er på skolen, holder de seg hovedsakelig til andre minoritetsspråklige på fritiden. Når jeg spør Jabbor om hvor vennene hans kommer fra, sier han at «de er utenlandske, men har vokst opp her». Også Isak forteller at: «De fleste av vennene mine kommer fra Afrika. Jeg har venner fra Afghanistan, men de fleste er fra Afrika. Ikke mange norske nei».

Isak er selv fra et øst-afrikansk land, og forteller at han hovedsakelig tilbringer tiden sin med andre ungdommer og voksne fra hjemlandet eller andre afrikanske land. I intervjuet prater han mye om sine betraktninger rundt det norske samfunnet, og rundt de norske ungdommene. Han forteller at han føler seg annerledes enn dem. Deres uansvarlighet er noe han trekker frem som den viktigste grunnen for å holde seg unna. Da vi prater om de norske ungdommene, gjentar han ofte at «de har ikke sett noen ting, de vet ingen ting, men jeg klandrer dem ikke». Sitatet viser at Isak på mange måter føler seg mer moden enn andre norske ungdommer.

En lærer kommenterer også tendensen til at de minoritetsspråklige elever generelt holder seg for seg selv. Han forteller at dette kan ha negative konsekvenser for deres inkludering i skolen og særlig for norskopplæringen:

Det som er jo litt dumt enkelte ganger er at de minoritetsspråklige ofte holder seg til minoritetsspråklige. Det stimulerer ikke, det kommer litt an på hvilke nasjonaliteter, men det stimulerer ikke akkurat norskbruk.

Læreren trekker også frem et eksempel på at det å være minoritetsspråklig er en identitetsmarkør i seg selv. Minoritetsspråklige holder sammen, selv om de ikke nødvendigvis kommer fra samme land eller kultur. Han forteller blant annet om en elev som kommer fra et russiskspråklig land. Selv om hans kultur kulturelle bakgrunn ligner mer på den norske kulturen enn mange av de andre minoritetsspråklige elevene, holder han seg stort sett til elever med afrikansk og afghansk opphav.

Det kan være mange grunner til at minoritets elever ofte holder sammen med andre med liknende bakgrunn. Det er lett å forestille seg at man søker andre man kan identifisere seg med, og som har sosiale og kulturelle normer og regler som er mer lik ens egne. Hva som kan ligge til grunn for at det oppstår sosiale grupper belaget på etnisk bakgrunn, kan forklares med prosesser Fredrik Barth (1969) kalte *tilskrivingsprosesser*. Begrepet refererer til prosesser hvor en etnisk gruppe henfaller seg til identitetsmarkører som skaper et «oss» og et «dem». Tilskrivingsprosessene handler altså om tilhørighet, og hva som ligger til grunn for å ha tilhørighet i en bestemt sosial gruppe. Barth studerte hvordan grupperinger og opprettholdelse av skiller mellom ulike grupper oppstår og vedvarer. Han karakteriserer etniske relasjoner som et produkt av sosial organisering, som baserer seg på slike tilskrivingsprosesser. En kategorisk tilskrivning er en etnisk tilskrivning når den klassifiserer en person med utgangspunkt i hans mest grunnleggende identitet, hovedsakelig hans etniske opphav og bakgrunn (Barth, 1969, s. 13). Gjennom denne tilskrivningen skaper gruppene en etnisk grense hvor de kanalisere sosialt liv (Barth, 1969). Disse karakteriserer han som «selvtilskrivning» og «andretilskrivning». Slike tilskrivingsprosesser er særlig virksomme når personer og grupper som har forskjellig historie og forskjellig språklig og kulturell bakgrunn møtes (Pihl, 2010). Man kan anta at kontakt mellom ulike etniske grupper over tid førte til en økt integrering og at det ikke vedvarer en dikotomisering på tvers av gruppene. Selv om Barths teorier om tilskrivingsprosesser ble presentert på 60-tallet, vil mange mene at det fortsatt i dag eksisterer en holdning innad i samfunn hvor de orienterer seg ut fra en tanke om at det er et «oss» og et «dem».

Tilskrivingsprosessene har mye til felles med tanken om det «forestilte fellesskapet». Dette oppstår ofte innad i en gruppe, og er en antagelse om at gruppens medlemmer har felles verdier. Disse verdiene undergraver variasjon mellom individene innad i gruppen. Etnisitet trenger ikke være grunnlaget for den viktigste distinksjonen. Bevissthet om det enorme

mangfoldet av holdninger og identiteter forsvinner i forestillingen av fellesskapet, samtidig som man forestiller seg at de som tilhører «de andre» ikke har et mangfold av identiteter, bakgrunn og meninger. Konseptet har ofte en negativ konnotasjon. Ifølge Døving kan man se denne prosessen tydelig i Norges møte med muslimer: «Den kollektive innvandrere betegnes stadig oftere som representant for en gruppe, som om det å være muslim innebærer å ha en bestemt form for kollektiv mentalitet» (Døving, 2009, s. 83). Betrachtingene rundt tilskrivingsprosesser og dannelse av grupper blant minoritetsspråklige og ungdommer fra majoritetskulturen i skolen kan danne et bakteppe for forståelse av hvorfor det kan være vanskelig å få til integrering både i skolen og samfunnet forøvrig.

En annen utfordring for de enslige mindreårige består av det å bli en del av den norske skolekulturen. Problemstillinger knyttet til dette belyses i det følgende.

5.2 Tilpasning til den norske skolekulturen

Livet på skolen har å gjøre med samhandling, kommunikasjon og selv-presentasjon; det vil si en markering og utprøving av sin identitet (Østberg, 2003). I sosiokulturell læringsteori er samhandling i ulike former for praksis sentralt. *Skolekultur* er en institusjonell praksis som blir formidlet gjennom rutiner det er forventet at elevene skal følge. Med skolekultur forstår vi gjerne det sett av regler, ideer, idealer og forestillinger som danner basis for et skolesamfunn (NOU 1995:12, 1995). I tillegg til faglige kunnskaper, er kunnskapen og forståelsen av sosiale og kulturelle koder en svært viktig del av barns og ungdoms skolegang. I prosessen med å bli integrert i det norske samfunnet, er det relevant å se nærmere på hvordan dynamikken mellom elever og skolen arter seg. Synet på skolekulturen i hjemlandet og i Norge, og hvordan enslige mindreårige reflekterer over eventuelle forskjeller, var således et relevant tema i intervjuene.

Begge lærerne samt en av rådgiverne påpeker at minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge ofte mangler en forståelse av det norske samfunnet og den norske skolekulturen, og at dette er en utfordring for elevene. På spørsmål om hva de enslige mindreårige strever mest med, med tanke på tilpasning til skolen, svarer en lærer:

Nei, jeg tror det er flere ting her. Jeg tror, altså, språk er kultur, ikke sant. Noen selvfølgelig med språket, men også.. Ja, sliter med og sliter med. Igjen, i den gruppen er det eksklusive i forhold til hva de sliter enn andre. Tja. Nei, igjen, men det er ikke noe igjen for at det er at de er enslige mindreårige, men igjen det med å tilegne seg, det med å forstå, forstå den norske skolestrukturen, eller kulturen.

Begge de intervjuede lærerne trekker frem at skolebakgrunn og tidligere erfaringer med skole er av avgjørende betydning for hvor godt elevene klarer seg. De påpeker at de fleste minoritetsspråklige ungdommene kommer fra en skolekultur i hjemlandet hvor fysisk avstraffelse er vanlig, og hvor det er helt andre regler som gjelder. Disiplin er et viktig stikkord. Overgangen fra hjemlandets skolekultur til den nye kan derfor bli en stor utfordring for noen av elevene. Læreren tilføyer:

Hvor mye skjønner du av systemet og for mange så er jo det norske skolesystemet nokså ullent. Det er få grenser, altså rent sånn i dagliglivet, det er få grenser sammenlignet med hva de kommer fra, hvis de har gått på skole. Ikke sant. Noen av de kommer fra et system hvor de blir slått. Mens her er det jo, i hvert fall ikke slåing. Altså, de syns jo det at de kan komme og gå litt som man vil og det, egentlig er det litt rart. Men det blir jo litt uklart for dem, rammene. Og da, så sånn at hvordan det norske samfunnet fungerer, og komme inn i det er litt uklart, tror jeg.

Det at minoritetsspråklige elever opplever at det er store forskjeller mellom skolekulturen i hjemlandet og i Norge, kom ofte frem i intervjuene med de enslige mindreårige. I alle intervjuene med elevene blir deres skolebakgrunn diskutert, og de blir bedt om å sammenligne det å gå på skole i hjemlandet, med det å være elev i norsk skole. De elevene som har skolebakgrunn fra før, svarer alle at det er stor forskjell mellom de ulike skolekulturene. Tekle svarer:

I: Det er ganske stor forskjell.

S: Hvordan da?

I: (...)Det blir kanskje litt vanskelig å forklare alt. Det som var forskjell mellom Norge og, skoleregler mellom Norge og hjemlandet mitt, men det er ganske stor forskjell. For det første det er jo strengere regler der, enn her.

Selv om flere synes det er positive og negative aspekter ved begge skolekulturene, mener mange av elevene jeg intervjuet at den norske skolekulturen er best. Når jeg spør Jabbor om han kan sammenligne skolen i Afghanistan og Norge, svarer han:

Her er det jo mye bedre enn der borte. Du lærer bedre. Du er ikke redd for at læreren banker deg eller skriker på deg og sånn. Men der borte så skjer det. Og lærere kan være så strenge de vil. For de har jo lov fra foreldre da. De er litt andre foreldre da. Siden de er på skolen er de litt foreldre. De passer på hvordan du skal oppføre deg og alt det der.

Han trekker frem at lærerne i hjemlandet Afghanistan ofte oppdrar elevene, og at det er en streng disiplin som har støtte hjemmefra. Skolen er på mange måter en forlengelse av oppdragelsen man får hjemme, hvor strenge regler skal overholdes, og hvis ikke er fysisk avstraffelse en vanlig konsekvens. På tross av at mange av elevene har den samme

betraktningen om skolen i hjemlandet som Jabbor, kommer det frem i flere intervjuer at elevene synes det tross alt er litt for slakke tøyler i Norge. Samid svarer om sine norske lærere:

Jeg synes de skulle vært litt strengere. De fleste har gått altfor langt, de er veldig hyggelige. Noen elevene i klassen min, når lærerne sier til dem for eksempel at de må oppføre seg ordentlig, så de sier bare «hold kjeft». Det er ikke en fin måte.

Når jeg spør hva han tenker om lærerens rolle i Norge, svarer han: «Her er de veldig hyggelige. Elevene her sier mange stygge ord til læreren. Men [i Afghanistan] hvis du sier noen ting til læreren, så knuser de trynet ditt».

Synet på den norske skolekulturen varierer altså blant de intervjuede elevene. Noen viser forståelse for at den norske skolekulturen bare *er* slik og verdsetter «hyggeligheten» hos de norske lærerne. Allikevel uttrykker flere en oppgitthet over den manglende respekten lærerne møter i skolen. Det er ingen tydelige grenser som skal etterfølges, og dette gjør at det blir uro i klassene.

Videre i analysen ser nærmere på hvordan opplevelsen av manglende disiplin i den norske skolen kan resultere i problematferd i skolen blant elever når grensene blir lite tydelige.

5.3 Motstand og tilpasning

I tilfellet enslige mindreårige flyktninger, mangler ofte familien som en aktør i sosialiseringprosessen etter ankomst til Norge. Primærsosialiseringen blant disse ungdommene finner sted i familien i et annet land og et annet samfunn, men fortsettelsen i form av sekundærsosialiseringen foregår i en ny kontekst og med aktører fra en annen kultur. Familien som en nær sosialiseringssaktør har med andre ord opphørt, og det oppstår en diskontinuitet i sosialiseringssaksisen. I dette og det neste avsnittet trekkes eleven Jamal⁷ særlig frem. Jamal er nå 19 år, han kom alene fra et land i øst-Afrika da han var 14. Han har ingen formell skolebakgrunn fra før. Ved intervjuet og observasjoner viser han seg å være et godt eksempel på hvordan mangel på sammenheng mellom sosialiseringen i hjemlandet kan resultere i problematferd og mistilpasning i skolen. Jamal er på mange måter et ekstremtilfelle når det gjelder mistilpasning i skolen. Det er allikevel grunn til å anta at hans opplevelser og betraktninger av sin skolesituasjon også gjelder andre elever i hans situasjon: under

⁷ Jamals skolesituasjon blir beskrevet på side 42-43.

observasjoner på skolene kan jeg se at også andre elever jeg følger har liknende oppførsel og holdninger som Jamal. Det var allikevel han som reflekterte mest rundt dette under intervjuet.

Oppdragelsen i hjemlandet blir mange ganger trukket frem av Jamal under intervjuet, og han kritiserer sanksjonene hans problematferd blir møtt med i norsk skole. I dette sitatet kommer det frem at han savner familien som et referansepunkt i møtet med en ny kultur:

I: Hvis jeg hadde familie her, tror jeg hadde klart med alt nå altså. Fordi faren min er lærer egentlig. Alltid jeg husker når jeg var hjemme han skulle lære meg ting. (...) Men hvis jeg hadde familie her, jeg hadde ikke vært som jeg er nå. Det ville vært litt annerledes. Har man sånn norsk familie, som norske [ungdommer]. Fordi faren min er sånn. Hvis jeg gjør ikke det jeg skal, da blir han forbanna og sur, ikke sant. Og jeg alltid være redd faren min, fordi vi har respekt i familie. Når han sier: sånn, sånn skal det gjøres, skal du gjøre det. Hvis ikke så er det, da blir det juling da.(...)

S: Men du sa at ting ville vært annerledes hvis familien din hadde vært her?

I: Ja, jeg ville vært en annen person nå. Den snilleste kanskje.

I sitatet kommer det tydelig frem at han savner familien som forankringspunkt, og forklarer at deres fraværenhet resulterer i at han selv har en problematisk oppførsel på skolen. Det er ifølge Jamal kun hans far som kunne disiplinert ham til å ha en god oppførsel og til å gjøre skolearbeid. Han trekker i intervjuet ofte frem at sanksjonene som brukes i norsk skole for å korrigere atferd er helt uten nytte. Han refererer særlig til en utvisning han fikk i etterkant av å ha truet en skoleansatt, hvor han forteller at utvisning bare er en fordel for han - han får jo skolefri. Om det sier han: «[Utvisning] hjelper ikke en dritt. Du blir bare verre og verre. Du får jo fri liksom, hvis du gjør noe dumt. Du får ikke straff. Du kaller ikke det straff å få fri. Er det straff?».

I landet Jamal kommer fra er fysisk avstraffelse viktig for å opprettholde disiplin i skolen, og prinsipper som respekt er sentrale. Jamal uttrykker en sterkt mistillit til måten den norske skolen opprettholder disiplin på, og motarbeider de tiltakene som blir gjort for ham på skolen. Han ser ikke disse tiltakene som noe som tilrettelegger for hans skolesituasjon. Når jeg spør om han ikke tror at de norske lærerne egentlig vil hans eget beste, svarer han bare: «De norske skjønner ikke hvordan man gjør skole».

Det kan være flere grunner til at elever som Jamal yter motstand mot den norske skolekulturen. En årsak kan være at han ikke klarer å bygge bro mellom det nye samfunnets normer og regler og de fra hans opprinnelige samfunn siden forskjellene rett og slett oppleves

som for store for ham. Et viktig begrep som beskriver elevens evne til å tilpasse seg skolens verdier og normer, og skolens praksis, er *appropriering*. Appropriering handler om å tilegne seg et intellektuelt redskap, eller at man lærer seg å beherske et fysisk redskap i den forstand at man bruke det til bestemte formål i bestemte situasjoner (Säljö, 2003). Dersom appropriering oppstår, vil eleven være i stand til å tilegne seg skolens verdier, og dermed gjøre dem til sine egne. Anvendelse av kulturelle redskap er her sentralt, og er i tråd med et sosiokulturelt syn på læring. Ved approprieringen av verdier og normer i et samfunn knytter man noe ukjent til noe kjent, og får i en forlengelse av dette eierskap. Som vi har sett, skjer læringen som fører til appropriering gjennom samhandling med andre. Språkkunnskaper og interaksjon med representanter fra majoritetskulturen er sentrale for å tilrettelegge for appropriering av norske normer og regler. Ved at dette skjer kan man gradvis øke forståelsen og lette elevers tilpasning til den nye skolekulturen.

5.4 «Jeg har ingen erfaring fra før»

Som vi har sett kan de sosiale og kulturelle kodene, både i og utenfor skolen, være uforståelige for de enslige mindreårige flyktningene. Når enslige mindreårige flyktninger kommer til Norge, blir de til enhver tid konfrontert med nye situasjoner. Dette kan være forvirrende, fordi enhver handling kan frembringe ulike reaksjoner som de ikke forstår (Valenta, 2008). Mange flyktningelever har ingen eller avbrutt skolegang fra hjemlandet, eller skolekulturen står i sterk kontrast med den der de kommer fra. Dette gjør at de mangler kunnskap og forståelse av de sosiale og kulturelle kodene, så vel som faglig kunnskap. Jamals betraktninger om sin egen utilstrekkelighet på skolen viser hvordan dette fører til frustrasjon. Når jeg spør han om hva han vil med skole, svarer han:

Hvis jeg klarer meg skolen så vil jeg gjerne gå på skolen, men det er ikke lett. Jeg har ikke erfaring fra før. Det er det som er greia. Det er det som ikke skjønner de [lærerne]. De tror jeg bare koder, men jeg kan ikke.

I sitatet kan vi se at Jamal har et ønske om mestring i skolen, men at han ikke får dette til. Jamal uttrykker en frustrasjon overfor at han ikke blir forstått på skolen. Han gir uttrykk for at lærerne ikke skjønner at han ikke forstår, og at han ikke har erfaring med skole fra før. Han gir også uttrykk for at han lett gir opp, og «ikke kan konkurrere» med de norske elevene. Rådgiveren til Jamal hadde også noen betraktninger rundt hvor vanskelig det må være for han, å være enslige mindreårig og samtidig måtte fylle de kravene som blir stilt ham:

[Han har] kommet hit alene og skal både innrette seg her, han skal lære seg norsk, han skal finne ut av det med venner, finne ut av hvordan systemet fungerer både med skole, utdanning, helsevesen, offentlige instanser ellers, forholde seg til barnevern, flyktningkontor og skole, på toppen av alt det her. Også bor han alene. Ingen til å korrigere seg. Ingen til å diskutere frustrasjon over kjøkkenbordet, eller ingen til å spørre hvor han skal hen om kvelden eller: «Hvor har du fått den jakka?» Ingen som korrigerer han noe sted, annet enn når han kommer hit [Riskollen videregående skole]. Det er her det skjer. (...) Også blir det på en måte her da, som blir den arenaen som han skal få korreksjon på adferden sin på. Og hit kommer han jo. Det er jo hit han kommer. (...) Han vil jo være her. Men så tillater han seg da å misbruke det på et vis. Han ser ikke hensikten i å dra nytte av den muligheten han har til å integrere seg godt nok. Begynne å krangle med rådgiver, true, kjeft. Jeg har vært lærer her, jeg har jo hatt han i klassesituasjon selv ikke sant. Han bare vandrer, altså kommer for sent. Han er ekspert på liksom «Å jeg skal bare på toalettet», «Ah, dårlig mage». Altså sånn hele tiden, ikke sant. Vanskelig å få tak i liksom. Men jeg opplever jo han som sånn søken etter ros og søken på å bli tatt på alvor.

Rådgiveren påpeker at Jamal får mye hjelp av det offentlige systemet, men at det ikke holder. Det er et virvar av instanser og forventninger i den nye kulturen han kommer til. Selv om mange legger til rette for at han skal klare seg, er summen av alle instansene allikevel ikke tilstrekkelig for at han gjør det. Hun tolker hans tilstedeværelse på skolen (han er på skolen hver eneste dag, selv om han nesten aldri er tilstede i undervisningen), til at han trenger et sted å høre til, og hvor han får korrigeringer så vel som skryt og ros. Selv om han motarbeider voksenpersoner han møter på skolen og ellers i systemet, søker han tilhørighet ved å komme på skolen også når han er utvist.

Behovet for å ivareta verdighet kan også forklare hvorfor noen elever yter motstand i skolen. Som vi så i Jamals tilfelle, så føler han at lærerne ikke skjønner hvor lite han forstår. «De tror jeg kodd, men jeg kan ikke» henspiller til en følelse av å bli misforstått, og at han ikke får den hjelpen han trenger på skolen. Dette handler først og fremst om manglende faglig kunnskap. I en klasseromssituasjon hvor det forventes at han deltar aktivt i undervisningen, vil hans manglende kunnskap fort bli avdekket. Resultatet i Jamals tilfelle er at han heller skulker eller lager uro i undervisningen for å unngå å avsløre sine faglige svakheter. Dette er i tråd med Nordahls (2003) observasjoner, om at i møte med denne tilpasningsorienterte kulturen i norsk skole vil noen elever forsøke å beskytte egen verdighet gjennom passivitet og til dels aktiv motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i. Interaksjonen mellom en hegemonisk skole og en autonom, handlende ungdom innebærer at mange elever ikke får realisert sitt potensial for læring og vekst, og at skolen dermed heller ikke når sine mål (Nordahl, 2003).

Det kan være vanskelig å forstå hvor problematferden kommer fra. Elevenes oppfatninger og handlinger må til enhver tid forstås i lys av at de forsøker å påvirke sitt eget liv, og at de søker å finne en sammenheng og kontinuitet i sin tilværelse. De har med andre ord behov for å være autonome, selvbestemmende individer. I denne prosessen anvender de ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjon de til enhver tid befinner seg i. Elevenes oppfatninger og opplevelse av det som foregår i skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av deres egne tidligere erfaringer (Nordahl, 2003). Som tidligere nevnt må menneskers utvikling og reaksjoner alltid forstås i forhold til de forskjellige livskontekster og menneskelige systemer som de inngår i (Montgomery & Linnet, 2012). Ifølge Nordahl (2003), er skolen et sted hvor begreper om makt er sentralt. Det foregår her et samspill mellom dominans og autonomi mellom lærere og elever. Dette danner strukturelle betingelser for elevenes identitetsutøvelse og subjektive oppfatning av verden. Mistilpasning og problematferd i skolen er mulige måter å beskytte egen verdighet og motsette seg devaluering på. Samtidig kan motstanden bidra til nye læringserfaringer og konstruksjon av identitet (Nordahl, 2003).

Mange av elevene som blir intervjuet i denne undersøkelsen kommer fra land hvor disiplin på skolen og innordning til regler er sentralt for tilpasning til skolekulturen. Tilpasning i den norske skolen er ofte belaget på andre verdier og normer, og hvorvidt elevene identifiserer seg med disse verdiene, og etterlever dem, synes å være sentralt for hvorvidt de tilpasser seg på skolen. Forskning viser at elevens tilpasning til den norske skolen er høyt verdsatt blant skolens lærere i undervisningen. Dette gjelder også autoritetstilpasning, altså egenskaper som nøyaktighet, utholdenhet, samarbeidsevne, forutsigbarhet og identifisering med skolens verdier og normer. Elever som viser en høy grad av tilpasning og en tradisjonell «god oppførsel» verdsettes høyt blant lærere, mens de andre elevene faller utenfor og blir ansett som problematiske (Nordahl, 2003, s. 77). I undervisningen i klasserommet er ferdigheter som hvordan en skal fokusere og lytte, analysere problemer, hva som er riktig måte å stille spørsmål på, hvordan man kommuniserer med andre i klassen svært viktige (Hundeide, 2003). Det forventes at elevene skal fylle en tilpasningsorientert elevrolle, og dermed eksisterer det en *skjult tilpasningsorientert læreplan*. Dette har betydning for elevens skolefaglige prestasjoner, så vel som at det har innflytelse på elevens personlige og sosiale utvikling (Nordahl, 2003). Det viktig å merke seg at fraværet av en slik sosialisering ikke er resultatet av en sviktende intelligens, men snarere sviktende *kunnskap* om de sosiale kodene som gjelder på skolen (Hundeide, 2003).

5.5 Oppsummering

I denne analysedelen fokuserte jeg på skolen som sosialiseringsarena, og hvordan møtet med skolen utspiller seg for enslige mindreårige. Funnene viser at mange av de enslige mindreårige setter veldig pris på skolen, og at den spiller en viktig rolle i deres liv. På det sosiale plan handler dette hovedsakelig om å møte jevnaldrende og å være en del av skolens sosiale miljø. Det er et stort ønske blant de enslig mindreårige om å komme i kontakt med de norske elevene. Dette begrunnes både med at sosial kontakt har en verdi i seg selv, men også at de vet at det kan øke deres språkkompetanse. Mange av de enslige mindreårige fortalte imidlertid om vansker med å komme i kontakt med norske ungdommer. Under observasjoner og i intervjuer fikk jeg kjennskap til at det kan oppstå atskilte grupperinger av minoritetsspråklige og nordmenn. Lærere rapporterte også om at elever med minoritetsbakgrunn ofte holder seg for seg selv. Egne grupperinger av minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever kan ha mange årsaker – elevene kan oppleve at det er store forskjeller når det gjelder språklig nivå såvel som kulturelle forskjeller.

Empirien har også vist at manglende forståelse av språk, kulturelle koder og skolekultur skaper frustrasjon hos de enslige mindreårige. Det er ofte en stor forskjell mellom kulturen i hjemlandet og kulturen i Norge. Mange elever som ble intervjuet så fordelene med å være i en skolekultur som ikke er preget av streng disiplin og rigide regler. Flere mente derimot at det har gått for langt i Norge; de norske lærerne er for overbærende og skolereglementet er for «snilt». Også lærere påpeker at ulikt definerte grenser og mer frihet til hver enkelt elev kan skape usikkerhet blant en del av de minoritetsspråklige elevene.

Ved å bruke Jamals situasjon på skolen som eksempel, har jeg vist at en manglende forståelse og aksept av det norske skolesystemets organisering samt en opplevelse av utilstrekkelighet gjør at han vanskelig kan finne seg til rette på skolen. Flyktningbarn og unge er avhengig av opplevelsen av en viss kontinuitet, sammenheng og mening i livet for å kunne få til en vellykket overgang til det norske samfunnet. Når dette ikke er til stede, kan det føre til en motstand mot den nye skolekulturen. Etterspørsel etter foreldre til å korrigere atferd kan være et eksempel på at de savner kontinuitet og forutsigbarhet samt veiledning og støtte fra betydningsfulle voksne i den nye tilværelsen. Når elevene har begrensede skolefaglige og

kulturelle ferdigheter, opplever de ofte at de ikke blir forstått, noe som kan medføre en del frustrasjon.

6 Hva anses som viktig for å klare seg på skolen?

I de to foregående analysekapitlene fokuserer jeg hovedsakelig på utfordringer enslige mindreårige møter i skolen. De fleste av funnene som er trukket frem viser faktorer som kan hemme enslige mindreåriges muligheter for gjennomføring av skoleløpet. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva som skal til for å fremme deres muligheter for å gjennomføre skoleløpet. Hva og hvem kan motivere de enslige mindreårige til å fullføre videregående skole?

De fleste enslige mindreårige er svært opptatte av skole og utdanning (Pastoor, 2012). Dette viser seg også under intervjuene i undersøkelsen – elevene virker motiverte til å gjennomføre utdanningen, og er bevisste på at skolegang er nødvendig for å komme seg videre i det nye livet i Norge. «Jeg bare tenker jeg skal bli ferdig med videregående og skaffe meg et liv», svarer Sajid når jeg spør hvorfor han går på skole. I spørsmål om hva som må til for å nå målet og fullføre skolegangen, svarer nesten alle «jobbe hardt» eller «møte opp på skolen». Mahmuds svar er et typiske eksempel på dette; når jeg spør om hvordan han har tenkt å oppnå målet om å ta høyere utdanning, svarer han:

Å jobbe hardt med skolen og bruke mer tid på lekser og bli litt flinkere til å følge med i timen. Fordi det er ganske viktig å følge med i timen ikke sant. Ja... På den måten jeg kan nå målene mine.

Selv om ønsket er stort for å lykkes på skolen med gode resultater, er veien lang og kronglete for mange. Minoritets elever er ofte ambisiøse og har høy motivasjon for å lykkes, men det viser det seg at læringsutbyttet deres er betydelig lavere enn etnisk norske elevers utbytte. Mange minoritetspråklige sliter med andre ord mer på skolen enn sine jevnaldrende fra majoritetskulturen (NOU 2010:7, 2010). Under observasjoner og i intervjuer kan jeg se at det i mange tilfeller er en viss avstand mellom elevenes ønske om gode resultater på skolen og hva de faktisk får til. Flere av elevene har et høyt fravær fra undervisningen, og er ikke å jour med innleveringer i ulike fag. Årsakene for dette kan være mange: konsentrasjonsvansker, hverdagsproblemer, språkforståelse og vanskeligheter med å forstå og akseptere de kulturelle og sosiale skolekodene er noen aspekter som er belyst tidligere.

Vi ser at gjennomførelsen av utdanningsløpet avhenger mye av indre motivasjon; i tillegg kommer ekstern støtte og hjelp (Pastoor, 2012). Læring og utvikling skjer i samhandling med andre, og som sosiokulturell teori fremhever, trenger barn og unge veiledning fra andre som

har mer kunnskap enn dem, for å nå sitt fulle potensial for utvikling (Vygotsky, 1978). Samhandling med andre som bidrar til økt forståelse og læring er sentralt, både når det gjelder tilegnelsen av faglig men også kulturell kunnskap. For minoritetsspråklige med kort botid i Norge er det derfor behov for støtte og hjelp fra signifikante andre for å lære dem om hvordan skolens og samfunnets normer og regler fungerer. For å skape forståelse for alt det nye de møter, må den nye kunnskapen knyttes til hva elevene allerede kan, og utvikles deretter.

6.1 Behov for hjelp og støtte

Under intervjuene med elevene, er det mange som uttrykker at de har behov for ekstra hjelp. Som regel handler dette om hjelp til å forstå leksene, eller at de ønsker ekstraundervisning i ulike fag. Når jeg spør Mahmud om hva han trenger for å gjennomføre videregående skole, svarer han:

I: Tilby meg hjelp, ekstra hjelp, ikke sant. Da blir jeg mer motivert på fagene ikke sant.

S: I hvilken form vil du ha ekstra hjelp?

I: Etter skolen, at jeg, en lærer kan sitte sammen med meg å lese, eller gå igjennom det som vi har lest på timen. At jeg får det til, at jeg skjønner det hva som står, innholdet i teksten som vi har lest ikke sant.

Han etterspør at noen kan sitte ned med ham, og gå igjennom det han leser. På den måten kan han få vite om han har en riktig forståelse av teksten. Flere andre elever trekker frem at de ønsker hjelp med lekselesing, og at de kan få undervisning «én-til-én» eller i små grupper. Sajid svarer når jeg spør ham om hva som skal til for å lykkes på skolen at «[Jeg må] få med det som skjer på skolen og få litt ekstra hjelp, spesielt i norsk og engelsk. Sånn i små grupper kanskje. Få litt mer hjelp, spesielt i de fagene».

Jamals svar på hva han trenger hjelp til, viser også at han ønsker hjelp og veiledning på andre punkter enn det faglige skolearbeidet:

I: Å vise den rette veien. Ikke den skjeve veien. Fordi jeg vil bli en bra gutt. For å klare meg på skolen. For å ha utdanninga jeg trenger, den jobben som jeg ønsker. Og når du ikke kan det, hvordan skal du klare deg da?

S: Hvordan ser du veien dit da? Hva er det som mangler?

I: Det mangler at, hva heter det, man kunne yte litt mer hjelp, ikke sant. Og fått en god skole så man får ekstra hjelp. Fordi de norske klarer mer enn oss. Fordi de har vært her mer enn oss.

S: Ja det er klart.

I: Sånn at man får for eksempel to timer ekstra, på kvelden kanskje. For å bygge den leksen som man skal levere i morgen. For å jobbe med en person som har erfaring om skolen, ikke sant. Og akkurat det du skal trenge til å levere i morgen. Du kan ikke gjøre det, ikke sant. Når du ikke kan det. Når du ikke forstår noen ting.

Som vi allerede kjenner til, sliter Jamal med å tilpasse seg skolens krav, både sosialt og faglig. Hans sitat er interessant, fordi han innleder med å si at han trenger hjelp til å «vise den rette veien. Ikke den skjeve veien». Dette kan tolkes som at Jamal ønsker noen som kan veilede ham tett på hva som er riktig oppførsel. I tillegg trenger han hjelp med leksene. Han sammenligner også sin situasjon med de norske, og at han ikke har de samme forutsetningene til å klare seg på skolen sammenlignet med dem. Videre viser han at han trenger hjelp til skolearbeidet, og at han kunne tenke seg noen som kan støtte ham når han gjør lekser hjemme.

Behovet for faglig hjelp er altså framtrødende hos de fleste av elevene. Allikevel understreker mange at de får den hjelpen de trenger dersom de spør læreren. Inntrykket er at behovet er størst for ekstra hjelp med leksene og arbeid med skole *utenfor* skoletid. Når behovet for leksehjelp oppstår, forteller noen at de tar saken i egne hender og benytter seg av organisert leksehjelp, eller får hjelp til lekser av ansatte på bofellesskapet. Andre forteller at skolearbeidet ofte kan bli for vanskelig for dem å klare på egen hånd, og at de derfor lett gir opp.

Som vi tidligere har sett, fungerer skolen også som en salutogen arena for enslige mindreårige, et sted som fremmer psykisk helse og hvor de kan føle tilhørighet (Pastoor, 2012). Jeg var derfor interessert i å finne ut hvorvidt elevene ser på lærerne og skoleansatte som viktige støttespillere og kontaktpersoner når det gjelder deres fungering og tilpasning på det psykososiale plan. Svarene jeg som regel får, er at de fleste enslige mindreårige ser på læreren først og fremst som en fagperson som de kan henvende seg til, men ikke mer enn det. Når jeg spør Jabbor om læreren er en person han kontakter dersom han har problemer, svarer han:

I: Nei, jeg har ikke hatt særlig så god kontakt med lærere på den måten at jeg kan fortelle dem alt om alt.

S: Kunne du tenkt deg og hatt en lærer som var mer åpen mot det, som hadde gitt inntrykk om at du kunne prate mer på skolen?

I: Assa jeg snakker med lærere her, synes alle de er hyggelige, og alt det der men... ja.

Det kommer tydelig frem at Jabbor ikke har en fullstendig åpen interaksjon med lærerne . Hans svar er typisk for flere av elevene - de synes lærerne er hyggelige. De fleste andre

understreker at de får støtte fra læreren hvis de trenger det, men hvis det er noen utfordringer de støter på som ikke er direkte knyttet til skolearbeid, så er ikke læreren en person de henvender seg til om dette. Tekle svarer: «Jeg vil si at det er kjempeflinke lærere. De er ganske gode til å hjelpe. Jeg vil ikke klage. De er veldig flinke». Når jeg spør Karim om han synes at han får den hjelpen han trenger, svarer han: I: Ja, Ja, Ja. Selvfølgelig». Jeg tolker dette dithen at elevene er klar over hvilken ressurs lærerne utgjør, og synes at de norske lærerne er tilgjengelige for dem. Allikevel ser de ikke nødvendigvis på lærerne som noen de skal belemre med sine personlige problemer.

Når jeg spør om hvem de henvender seg til for å få hjelp hvis de har problemer i privatlivet, svarer de fleste barnevernet. Av elevene er det kun Sajid som forteller at han ofte prater med kontaktlæreren sin om bekymringer knyttet til livet utenfor skolen. De fleste elevene uttrykker at de er selektive med hvem de prater om sine problemer, dette på tross av at det er tydelig at de til tider har en livssituasjon hvor de har behov for ekstra støtte. UngKuls rapport (2011) om psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant enslige mindreårige flyktninger viser de samme tendensene til at enslige mindreårige er selektive i hvem de søker sosial støtte fra og stoler på (Oppedal mfl., 2011). Under mine intervjuer opplever jeg at flere av elevene forteller at lærerne fra grunnskoleopplæringen oftere var en kontaktperson for dem, og at de fortsatt har kontakt med tidligere elever ved at de ringer eller er venner på Facebook. Det er tydelig at elevene setter pris på denne kontakten. Det kommer allikevel ikke frem at de vanligvis får en slik kontakt med lærere på videregående skole.

6.2 Rollemodeller som motiverer til skolegang

Studier har vist at barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn, i betydelig større grad enn barn og unge med majoritetsbakgrunn, opplever at foreldrene deres verdsetter barnas skoleprestasjoner og at de lykkes med skolearbeidet. Dette kan bidra til at ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn opplever sterkere press fra omgivelsene enn ungdom med majoritetsbakgrunn (Oppedal mfl., 2009, s. 26). Dette kan forståes på bakgrunn av Hoëms interessefellesskap, hvor det kan være et sterkt interessefellesskap mellom minoritetspråklige elevers hjem og skolen der barnas utdanning ses på som et fellesgode og en investering i fremtiden. Det oppstår derfor et sterkt press for at elevene skal møte skolens krav. Hva enslige mindreårige flyktninger angår, er det ofte ingen aktører fra familien som kan gi støtte til gjennomføring av skoleløpet og veiledning til karrierevalg. Selv om mange av elevene

forteller at foreldrene eller familien hadde forhåpninger om at de skulle ta høy utdanning, tannlege og advokat for eksempel, er kunnskapen blant familien i hjemlandet om forventninger og krav i det norske skolesystemet begrenset. De enslige mindreårige må derfor orientere seg om skolesystemet, hvordan det fungerer og hva som skal til for å lykkes, på egen hånd.

En viktig del av sosialiseringen i den norske kulturen er at barn og ungdom lærer at skolegang er viktig og verdifullt. Kunnskapen om utdanningens viktighet og rolle styrker den betydningen skolen og skoleprestasjonene blir tillagt av samfunnet og av foreldrene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dermed får skolen en fremtredende rolle i barnas liv. Det har stor betydning for elevenes læringsutbytte å ha foreldre som kjenner både den norske skolekulturen og skolespråket. Det er også viktig at de har kunnskap om hva som forventes av både elever og foreldre (Pastoor, 2012). Undersøkelser viser at det er en systematisk og relativt sterk sammenheng mellom elevenes skoleprestasjoner og graden av foreldrenes press og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 68). Uten foreldre til stede, vil motivasjonen for skolegang være avhengig av støtte og veiledning fra andre – presset kan enten være indre motivert, eller at andre aktører yter press og motiverer for skolegang (Imsen, 2005).

Som vi har sett, er ikke lærerne personer de enslige mindreårige trekker frem som en støtte hvis de trenger hjelp i deres privatliv. Allikevel er det noen som trekker frem læreren som en motivator for å fullføre utdanningen. Når jeg spør hvorfor han går på skole, svarer Sajid:

(...) Komme meg i ordentlig arbeid, istedenfor å gå rundt og vaske som de fleste afghanere gjør. Det sier [kontaktlæreren] hele tiden til meg, at «Du må ikke få deg en sånn der møkkajobb. Gå rundt å vaske».

Det er tydelig at Sajids kontaktlærer ofte poengterer overfor ham hvorfor utdanning er viktig. Sajid har høyt fravær, og forteller at læreren bruker denne typen argumentasjon i perioder når han er mye borte fra skolen. Man kan se at kontaktlæreren til Sajid er noen han hører på. Det kan tenkes at Sajids kontaktlærer har en sterkere rolle som motivator for skolegangen hans siden Sajid ikke har foreldre hjemme.

Barn og ungdom befinner seg i en kontinuerlig sosialiseringsprosess. I sosialiseringsprosessen er det ulike aktører som er viktige. Familie er en viktig sosialiseringsaktør, men er i tilfellet til enslige mindreårige flyktninger ikke lenger til stede i hverdagen deres. Hoëm (2010) viser til at foreldre som sosialiseringsaktører og verdiformidlere *kan* skiftes ut med andre som tar denne rollen. For at barnet kan identifisere seg med vedkommende aktør som rollemodell, må

denne representere noe signifikant viktig. Ved å få tilgang til signifikante rollemodeller som skaper mening og sammenheng i den nye tilværelsen vil overgangsfasene fra en kultur til en annen bli lettere å håndtere for ungdommen.

Jobben til lærerne på skolen er først og fremst å legge til rette for faglig læring. Det er derfor ikke så rart at disse også motiverer til skolegang. Allikevel kommer det tydelig frem under intervjuene at deres motivasjon for skolegang ofte er noe elevene hadde fått fra noen med minoritetsspråklig bakgrunn. Jamal, fra et øst-afrikansk land, forteller:

Så måtte jeg flytte hit, fikk en som heter «Mostafe», som var fra [landet]. Viste hvilken side som er best. Hva bør man gjøre. Han lærte meg hvordan norske samfunnet fungerer. Hva man bør ikke gjøre. Så skjønte jeg etter hvert, det gjør jeg, alt jeg gjorde var dumt. Så det gikk greit. (...) Så hadde han bodd lenge, han studerer, hva heter det? Politikk. Samfunn og sånn. Så han hjelpe meg også i samfunnsfag.

Jamal beskriver altså at han har mye nytte av en kontaktperson fra hans egen kulturelle bakgrunn. Det er tydelig at Mostafe har fungert som en viktig rollemodell for Jamal; en person han hadde tillit til, og som kunne forklare ham hva som er «rett og galt» i det norske samfunnet. Faglig var han også en inspirasjon. Jamal trekker frem at Mostafe har studert samfunnsfag. Jamal sier selv at han liker samfunnsfag, det er faktisk det eneste faget han dukker opp i på skolen. En annen elev, Karim, kommer fra Afghanistan men gikk på skole i Pakistan. Han forteller at en pakistansk ansatt fra bofelleskapet motiverte ham til å ta høyere utdanning:

(...) Når jeg kom hit så er det mange andre som veiledet meg. Som hun pakistanske jente hun veiledet meg skikkelig mye at jeg må ha en høyere utdanning her, for å kunne leve her så må jeg høyere utdanning her. Assa for å kunne leve her må jeg jobbe og bla, bla. Det var mange som veiledet meg og det var mange som fikk meg til å jobbe hardt for det.

En tredje elev, Tekle fra et annet øst-afrikansk land, trekker frem en nøkkelhendelse fra den første tiden han kom til Norge. Her møtte han en fra et afrikansk land som viste ham rundt på universitetet og fortalte han hvor viktig utdanning er i Norge:

I: Da jeg kom første gang hit så det var en fra [det afrikanske landet] som tok meg med til Universitetet i Oslo. Så spiste jeg lunsj med han. Han studerte der. Han sa til meg: «For å komme hit da må du jobbe. Det er mange som glemmer bakgrunnen sin», sa han til meg.

S: Som?

I: Som glemmer bakgrunnen sin. Hvordan de har levd. Så når de kommer hit blir de forandret fort, så du må huske hvordan du har levd i [hjemlandet]. Du må prøve å dekke den tiden med det du har.

S: Å gjøre ditt beste?

I: Å gjøre ditt beste for å komme lengre, sa han til meg. Jeg glemmer ikke det.

S: Og det rådet sitter..

I: Sitter langt bak i der. (Latter). Helt hvis jeg møter flinke folk sånn gir råd ikke sant. Så jeg er ganske heldig.

S: Det virker som du tar rådene på alvor også?

I: Ja, jeg hører på dem.

Når jeg spør Samid om hvorfor skole er viktig, viser han til en afghansk slektning som har bodd i Norge i mange år:

Jo, eller jeg tenker ikke mye på det. Men en av dagene, [slektningen] tok meg til Oslo og [pekte på] mannen som vasket, han sa til meg «Så du han? Han har ikke gått på skolen, hvis du ikke går på skolen, sånn er fremtiden din. Hvis du vil ha en ordentlig jobb, da må du gå på skolen og jobbe ordentlig på skolen. Eller ikke så da skal du jobbe med pakistanere og innvandrere. Og da er det enda vanskeligere».

Alle disse flyktningeungdommene forteller om rollemodeller eller personer som har vært viktige for deres valg av utdanning og for deres motivasjon for skolegang. De trekker alle frem eksempler på personer som har inspirert dem. Mange av disse rollemodellene er fra land eller kulturer som har likhetstrekk med deres hjemland. Felles for rollemodellene er at de har funnet sin plass i det norske samfunnet. Dette må derfor være personer som er lett for elevene å identifisere seg med, og som legger til rette for en følelse av sammenheng og kontinuitet mellom fortid og fremtid. Det virker som rollemodellene skaper en forståelse av *hvorfor* utdanning er viktig, og ikke minst at det *er* mulig å klare det. Inntrykket er at disse rollemodellene har skapt en tro på mestring for ungdommene.

I et intervju med en av lærerne, blir temaet rundt kontakt med rollemodeller fra egen kultur diskutert. Han fremhever at det ville vært viktig for disse elevene å ha hatt en *brobygger* som kommer fra en kultur som har likhetstrekk med den flyktningeungdommene opprinnelig kom fra:

(...)Bofelleskap, og kanskje, for eksempel det har vært tre fra, la oss si, fra Sri Lanka, også har de hatt en «husfar» i huset som har vært fra Sri Lanka. Så da på en måte har fungert både som en mentor for dem, en som kan språket og som også da kan norsk. Som kan det norske språket (...) Rollemodell som er fra deres eget land, som blir en sånn der bro da, til det nye samfunnet.

Læreren snakker her om brobyggere fra hjemlandet, og at dette kan være viktig for å øke flyktningelevenes forståelse for hvordan skolesystemet fungerer, og hva som skal til for å komme seg videre i livet. Han viser i intervjuet til et skolebesøk han har gjort til et annet skandinavisk land. Her hadde han sett eksempel på slike «brobyggere» i skolene, hvor minoritetsspråklige veiledere reiste rundt på skoler og var en kontaktperson for minoritetsspråklige elever. Læreren har tro på slike løsninger.

I en studie foretatt av Lund (2008), blir det sett nærmere på viktigheten av minoritetsspråklige lærere i skolen og deres rolle som brobyggere for minoritetsspråklige elever. Lund påpeker at det i Norge er for få minoritetsspråklige lærere og voksenpersoner i skolen. Disse kan være en viktig del av å skape interkulturell kompetanse hos elevene, mener hun. I intervjuer med lærere i hennes studie ble søkelyset hovedsakelig rettet mot tre områder hvor minoritetsspråklige lærere er viktige: Som en interkulturell «bevisstgjører» for skolen, som «identitetsmodell» for minoritetsspråklige elever og som «brobygger» mellom minoritet og majoritet (Lund, 2008, s. 13). Å være en interkulturell bevisstgjører innebærer blant annet evnen til både å reflektere over hva det betyr for elevene å komme utenfra, og å kunne reflektere over egen etnisk tilhørighet. Dette kan også bidra til å tilrettelegge for en følelse av sammenheng mellom fortid og fremtid for elevene. Lund fremhever at ved å ha lærere som har minoritetsbakgrunn, kan disse fungere som en identifikasjonsfigur for minoritetselevne. Som en brobygger mellom minoritet og majoritet vil læreren kunne trekke sammenhenger mellom sin egen og de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn. Dette vil kunne være til stor nytte for minoritetsspråklige elever som skal lære å leve et meningsfylt liv innenfor en for dem fremmed kultur og skolekontekst (Lund, 2008). På denne måten legges det til rette for at forståelsen av skolesystemet og de kulturelle kodene blir formidlet av en som har en bakgrunn som minoritetselever kan identifisere seg med. Dette kan være et viktig steg mot at elevene kan oppleve en sammenheng mellom sin tidligere bakgrunn og veien videre i det norske samfunnet.

Lunds funn i denne undersøkelsen er basert på intervjuer med norske lærere og hvordan de anser behovet for minoritetsspråklige lærere og deres rolle. Hennes studie fremhever viktigheten av dette. Selv om Lunds undersøkelse fokuserer på lærernes oppfatning av minoritetsspråklige læreres betydning, kan dette også belyse viktige funn i min studie. Som vi ser, refererer flere av elevene og også de intervjuede lærerne til voksenpersoner som har vært viktige for deres motivasjon til å gå på skolen. Disse voksenpersonene har ofte også en minoritetsspråklige bakgrunn. I Lunds undersøkelse viser det seg at lærere har observert noe av den samme nytten som elevene føler – det å ha tilgang til minoritetsspråklige voksenpersoner knyttet til skolesituasjonen kan være svært viktig.

6.3 Oppsummering

I den siste delen av analysen har jeg vist at de fleste enslige mindreårige er motiverte til å gjennomføre skolegangen. Det er først og fremst fordi de ser at skolen er nødvendig for å komme seg videre i livet. Noen tar selv tak i utfordringene de støter på med skolearbeidet, og er innstilte på å gjøre det som kreves av dem for å fullføre skoleløpet. Mange nevner allikevel at de trenger ekstra hjelp og støtte med skolearbeidet. Det er ofte ønskelig å ha noen som hjelper dem med lekser etter skoletid. De fleste enslige mindreårige er fornøyd med lærerne sine, og synes de er flinke samt gir dem den hjelpen de trenger når de er på skolen. Det viser seg allikevel at de fleste av de enslige mindreårige ser på læreren kun som en faglig ressurs, og ikke som en person de ville henvende seg til dersom det oppstod problemer på det personlige plan.

Når det gjelder motivasjon til skolegangen, fremhever mange av de enslige mindreårige rollemodeller som har vært viktige for dem når det gjelder skolegang. Dette er gjerne noen fra deres egen kultur som har veiledet dem og fortalt hvordan og hvorfor skolen er viktig. Det kommer tydelig frem i intervjuene at voksenpersoner som selv har minoritetsspråklig bakgrunn, til tider har en sterk definisjonsmakt overfor flyktningelevne, og gir dem håp og lyst til å fullføre skolegangen. Disse personene virker å være brobyggere mellom elevenes opprinnelige kultur, og den nye. Flere av informantene forteller at de setter pris på å ha kontakt med personer som selv har minoritetsspråklig bakgrunn, og som kan introdusere dem for det norske samfunnet ut i fra deres egne premisser. Det kan tenkes at disse brobyggerne bidrar til en opplevelse av kontinuitet og sammenheng for de minoritetsspråklige elevene.

7 Avsluttende diskusjon

I det følgende kommer det en avsluttende diskusjon med utgangspunkt i oppgavens teoretiske fundament og empirien fra datainnsamlingen. Flere av funnene bekrefter teoriernes relevans knyttet til dette temaet, men det vil også bli introdusert en ny teoretisk innfallsvinkel som kan belyse funnene på en mer helhetlig måte. Et overordnet mål med flyktningelevers møte med den norske skolen er å tilrettelegge for en god integrering av elevene i skolesystemet. Derfor vil jeg komme med noen kritiske betraktninger av skolesystemets organisering, samt hvordan skolen kan tilrettelegge for bedre integrering av minoritetsspråklige elever som har kort botid i Norge.

7.1 Viktige overganger preger møtet med skolen

Denne studien har i stor grad fokusert på skolen som sosialiseringsarena, og hvordan møtet med skolen arter seg for en gruppe elever med minoritetsbakgrunn. Hoëm (2010) påpeker at elevenes møte med skolen er avhengig av hvorvidt det oppstår et interesse- eller verdifelleskap mellom hjem og skole. Denne teorien er særlig nyttig å anvende for å bedre forstå møtet med skolen for elever med en annen kulturell bakgrunn enn majoritetskulturen. Enslige mindreårige flyktinger er i en slik situasjon. Utfordringen for denne gruppen er at de ikke har en familie i Norge som danner et «hjem», og som er et holdepunkt i møtet med det nye samfunnet. «Hjemmet» er Hoëms utgangspunkt. Mange av sosialiseringsaktørene er skiftet ut for de enslig mindreårige når de skal etablere seg i Norge. «Hjem» er ofte et bofelleskap med voksenpersoner fra majoritetskulturen, samt med jevnaldrende med ulik etnisk bakgrunn som selv har en oppbruddshistorie. Mange bor også alene på hybel. Dette gjør at den enslige mindreårige selv må finne ut hvilke verdier fra sin kulturelle bakgrunn som hun/han vil ta med seg videre, og som må vurderes opp mot verdiene som nye sosialiseringsaktører representerer.

Hvis det eksisterer et interessefelleskap mellom skole og hjem, økes muligheten for læringsutbyttet. Dette er ofte tilfelle med enslige mindreårige, da vi i empirien så at mange av de enslige mindreårige så *nytt* av skolen. «Jeg går på skole for å komme meg videre i livet mitt» er et utsagn som vitner om dette. Ved at elevene opplevde denne nytteverdien, kan man si at det er et interessefelleskap mellom den enslige mindreårige og skolen, hvor eleven sine

interesser om hva en trenger skolen til (en fast jobb, høyere utdanning), er i overensstemmelse med det skolen tilbyr. Mange svarte også at det var viktig å tilpasse seg skolens verdier og normer for å nå sine mål om integrering i det nye samfunnet. Dette kan tolkes som at mulighetene for å etablere et verdifelleskap også er til stede. Flere av de enslige mindreårige viste også til rollemodeller som motiverte og veiledet dem på hvorfor skole og utdanning er viktig. Man kan derfor anta at verdifelleskapet ytterligere forsterkes ved at enslige mindreårige har tilgang på rollemodeller som motiverer og veileder i tråd med den norske skolens verdier og interesser. På tross av dette har vi i oppgaven allikevel sett tilfeller der det har oppstått verdikonflikter mellom den enslige mindreårige og skolen. Dette var tilfelle der den enslige mindreårige følte at skolens verdier stod i sterk kontrast til verdiene vedkommende selv stod for. I disse tilfellene kan skolen lett bli en arena hvor enslige mindreårige motsetter seg skolens regler og normer.

7.2 Å ivareta psykisk helse i skolen

Enslige mindreårige strever ofte med traumatiske opplevelser fra fortiden samt med å tilpasse seg de nye forholdene i det nye samfunnet. De er imidlertid også vanlige ungdommer som ikke kan ta pauser fra sitt eget liv. Prosessen og overgangen fra å være et barn til å bli voksen må med andre ord gå sin gang (Pastoor, 2012). Hvorvidt bekymringene knyttet til fortid, nåtid eller fremtid påvirker dem, varierer fra person til person, og avhenger av tidligere erfaringer. Vi har sett at mange av de enslige mindreårige har opplevd traumatiske hendelser tidligere i livet, og at dette påvirker deres evne til å konsentrere seg på skolen. En studie av flyktningbarn i Sverige viser derimot at nåværende livssituasjon i vertslandet spiller like stor som eller større rolle for flyktningebarns psykiske helse enn for eksempel eksponering av krigshandlinger (Dybdahl mfl., 2006, s. 4). Dette er noe som funnene i denne studien også støtter opp om. Møtet med en ny kultur, savn etter familien og venner samt bekymringer knyttet til det å leve et selvstendig liv i et nytt samfunn var noen av hverdagsutfordringene som ofte preget de enslige mindreårige flyktningene.

Som vi har sett, peker Hoëms teori om verdi- og interessefelleskap på viktige aspekter i møtet med skolen. Selv om perspektiver om sosialiseringprosesser er svært sentrale for å forstå minoritetsspråkliges møte med den norske skolen, belyser den allikevel ikke andre faktorer som viste seg å være viktige; som hvordan *psykisk helse* påvirker og påvirkes av overgangen mellom en kultur til en annen. Før denne studien startet, var det ikke et mål å

fokusere på enslige mindreåriges psykiske helse. Under intervjuene viste det seg allikevel at mange av disse elevenes hverdag preges av bekymringer, savn, traumer fra fortiden, for eksempel fra krig, samt flukt og eksil. Derfor vurderer jeg det slik at aspektet med hvordan psykisk helse preger denne elevgruppens møte med skolen må belyses i oppgaven.

Når det gjelder psykisk helse knyttet til livets overganger, har blant annet sosiologen Aaron Antonovsky (1996) vært sentral. Antonovsky mente å se at det var én fellesnevner for hvordan et individ skulle kunne takle en utfordrende livssituasjon på en helsefremmende måte, og mente at dette avhenger av om man opplever *sammenheng* i livet. Opplevelsen av sammenheng er tredelt, og består av komponentene *forståelse*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. Forståelse handler om at det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig. Håndterbarhet betyr at man har en opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet. Det gjelder både personlige ressurser og ressurser i omgivelsene. Meningsfullhet handler om at individet har en opplevelse av delaktighet i det som skjer og at det man gjør har mening (Antonovsky, 1996).

Det er viktig å merke seg at Antonovsky ikke mente at opplevelse av sammenheng er noe som er avhengig av kultur. *Hva* det er som gir noen en følelse av sammenheng, *hvilke* ressurser en trenger og *hvem* som gir en tilgang til ressurser, er basert på noe som ligger utenfor kultur. Disse kan være hvem som helst, så lenge individet opplever at premissene legges av noen som er «på min side» (for eksempel Gud eller en venn) (Antonovsky, 1996). Dette kan sammenlignes med Meads teorier om *generaliserte andre*, ved at tillitsforhold til utvalgte signifikante andre skaper grunnlaget for individets fortolkning av verden rundt seg. Det som er viktig er at individet har hatt tidligere livserfaringer som har ført til en følelse av sammenheng, og som gjør at de anvender ressursene rundt seg som de trenger for å takle nye utfordringer (Antonovsky, 1996). For å kunne skape sammenheng trenger enslige mindreårige flyktninger å finne disse ressursene i andre personer enn foreldrene i det nye landet. Som vi har sett i analysedelen (side 62-65) da Jamals tilfelle ble trukket frem, kan motstand oppstå blant noen elever. Jamal så på skolen og dens verdier som noe som stod i sterk kontrast til hans overbevisning om hva som er god oppdragelse og hvordan skole skal føres. Det var tydelig at han manglet forståelse av hvordan norsk skole fungerer, og opplevde heller ikke at skolens premisser var laget av noen som var på hans side. Hans følelse av sammenheng kan derfor antas å være fraværende, i tråd med Antonovskys teori. Når det ikke er noen følelse av sammenheng for elever som Jamal, vil dette hemme deres skolesituasjon og muligheter til å

fullføre skoleløpet. Flere av elevene som var umotiverte gav inntrykk av at de følte en meningsløshet i tilværelsen, hvor livet i Norge gikk sin gang mens de savnet familien og livet de hadde sammen i hjemlandet.

Et annet sentralt begrep knyttet til psykisk helse og evnen til å håndtere stress og traumatiske hendelser, er *resiliens* eller motstandsdyktighet. Resiliens er et psykologisk begrep som handler om evnen til å håndtere stress og katastrofer, og som medfører sosial stabilitet og trygghet (Björnberg, 2010, s. 113). Resiliens står for en god psykososial tilpasning når man opplever risiko, slik at individet kan leve med de utfordringer og psykiske belastninger som har oppstått i livet. I denne studien har vi sett at noen av de enslige mindreårige sliter med å leve med sin sorg og sitt savn. Flere fortalte om søvn- og konsentrasjonsproblemer slik at de ikke klarte å fokusere på skolearbeidet sitt.

Hvorvidt resiliens skjer, henger blant annet sammen med sosial kapital og tilgang til nettverk som kan støtte opp og bidra til en følelse av sammenheng i tilværelsen (Bourdieu, 1997). Som vi så for eksempel i Samids tilfelle synes han at livet uten familie er meningsløst, og han følte at «hjertet mitt gråter (...) Livet uten familie er ingenting». Det var tydelig at Samid var sterkt preget av opplevelser fra fortiden, og at dette påvirket han sterkere og sterkere. Resiliens er avhengig av sosiale ressurser som familien eller de sosiale omgivelsene man innehar. Med hensyn til de sosiale omgivelsene, legges det særlig vekt på tillit og sosial anerkjennelse som viktige byggesteiner i dannelsen av sosial kapital og resiliens (Björnberg, 2010). Resiliens anses å være en dynamisk egenskap som oppnås gjennom interaksjonsprosesser mellom personen og dens kontekst for utvikling. Resiliensen kan endre seg avhengig av omgivelsene og utviklingsfasene individet er i (Niesel & Griebel, 2005). Tilgangen på nettverk og signifikante andre er derfor svært sentralt for minoritetsspråklige elever, og særlig enslige mindreårige flyktninger som ankommer det norske samfunnet uten familie. Den sosiale støtten må de da finne andre steder enn foreldrene, for å kunne finne sin plass i det nye samfunnet, og ha et vellykket møte med majoritetssamfunnets institusjoner. I oppgavens analysedel har vi sett at brobyggere eller rollemodeller kan ha denne veilederfunksjonen for de enslige mindreårige flyktningene. Det kan derfor tenkes at resiliens, eller opplevelse av sammenheng, bedre kan oppnås ved at også skolene er bevisst enslige mindreåriges psykiske helse og knytter til seg ressurspersoner som har kjennskap til de psykiske utfordringene flyktningelevene har.

7.3 Ubevisst selektering

Jeg har nå sett på hvordan møtet med skolen for enslige mindreårige flyktninger kan påvirke dem på et individuelt plan. Her spiller sosialiseringprosesser inn, samt faktorer som psykisk helse. For å diskutere ulikhet i tilgang til utdanning på et strukturelt nivå, vil Bourdieus utdannings sosiologi anvendes. Bourdieu fremhever nemlig at tilgangen til kulturell kapital blir vedlikeholdt i skolen. Ifølge Bourdieu (1997) hersker det en symbolsk makt i samfunnet hvor de dominerende gruppene definerer hvordan verden og virkeligheten oppfattes. Dette fører til en utslingsmekanisme som ekskluderer visse gruppers tilgang til ulike deler av samfunnet generelt, og skolesystemet spesielt. Empirien i denne studien forteller at noen av de enslige mindreårige flyktingene opplevde at skolesystemet var vanskelig tilgjengelig for dem. Dette gjaldt både det faglige nivået, samt de sosiale og kulturelle kodene som eksisterer i skolen.

I det kritiske perspektivet fra utdannings sosiologi kan det virke som man argumenterer for at skolen bevisst siler ut, og bevisst legger til rette for systematisk ulikhet blant elevene. Bourdieu påpeker at dette ikke er tilfellet – både representanter av skolesystemet og deres elever har et ubevisst forhold til denne «symbolske makten» som utøves i skolesystemet. «Symbolsk makt er en type usynlig makt som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller enda til ikke vet at de utøver den» (Bourdieu, 1996, s. 38). Som Bourdieu understreker, foregår denne utslingsprosessen skjult, og den er ikke direkte intendert fra majoritetssamfunnets side. Det er derfor ikke å forvente at jeg skulle kunne gjøre funn under intervjuer og observasjoner som direkte bekreftet at skolen er utilgjengelig for den elevgruppen jeg fokuserte på. Også de skoleansatte gav inntrykk av at de gjorde så godt de kunne for å tilrettelegge for de minoritetsspråklige elevene i skolen. Dette var også mitt inntrykk fra observasjoner og intervjuer. Allikevel kan det faktum at mange av de minoritetsspråklige elevene synes det er vanskelig å tilpasse seg den norske skolen, samt at mye av forkunnskapen som kreves, både faglig, språklig og kulturelt, vitne om at det er underliggende faktorer som gjør skolesystemet mer tilgjengelig for noen elever enn for andre. Hvordan dette utspiller seg for de enslige mindreårige skal jeg nå forsøke å belyse.

Når det gjelder å ha tilgang til kulturell kapital er kunnskap om og kjennskap til de kulturelle kodene og språket avgjørende. Dette innebærer å ha en god kjennskap til samfunnets verdier

og levesett. Kulturell kapital er en svært viktig faktor når en skal se på hva som er avgjørende for enslige mindreåriges muligheter til å lykkes i skolen. Ved å komme fra en annen kultur, med andre verdier og kulturelle preferanser, er det krevende å tilegne seg den kulturelle kapitalen som er herskende i det nye samfunnet – overgangen er ofte for stor. Det synes å være de elevene som hadde høyest norsk kulturell kapital blant elevene som ble intervjuet, som også klarer seg best på skolen. Tilpasning til norsk skolekultur er derfor tett knyttet til norsk kulturell kapital. Tilpasning fordrer nemlig en forståelse samt et ønske om tilpasning. For elevene som ble intervjuet, virket dette i noen tilfeller utilgjengelig. Gapet mellom ulike former for kapital kan også føre til en manglende interaksjon mellom minoritetspråklige elever og elever fra majoritetskulturen, som igjen forsterker forskjellene mellom dem.

Når det gjelder økonomisk kapital, er ofte de enslige mindreåriges tilgang til økonomisk kapital relativt begrenset. Vi så blant annet i analysekapittelet at mange har økonomiske bekymringer, og bruker tid på å arbeide for å tjene penger. En økonomisk usikkerhet, og manglende økonomisk trygghet i form av foreldre som kan støtte opp, viser seg derfor å være en belastning for de enslige mindreårige flyktingene. En bevissthet rundt at de i ung alder er selv ansvarlig for sin egen økonomi, og hvor de står på egne ben uten hjelp fra andre, er også en bekymring som påvirker denne gruppen.

Sosial kapital handler om tilgang til sosiale nettverk, både formelle og uformelle (Bourdieu, 1997). Empirien i denne studien viser at de enslige mindreårige ikke oppnår god kontakt med norske jevnaldrende ungdommer. Det uformelle nettverket de enslige mindreårige har, er derfor begrenset. Valenta (2008) påpeker at den sosiale integrasjonen er det mest utfordrende for flyktinger i Norge. Individets situasjon i ulike sosiale sammenhenger, med tanke på familierelasjoner, sosiale nettverk og lokalsamfunn - bidrar til en følelse av tilhørighet. Disse utgjør et individs sosiale kapital, og har betydning for dets helse og velvære. En viktig dimensjon i forhold til de emosjonelle nettverkene er at de innebærer følelser av tillit og positive følelser (Björnberg, 2010). Mange enslige mindreårige mangler et sosialt nettverk, særlig kontakt med jevnaldrende fra majoritetssamfunnet. Det kan også ta lang tid før de etablerer tillit og knytter seg til voksne mennesker rundt seg. Dette gjør at deres tilgang til sosial kapital blir begrenset. Når det gjelder formelle nettverk, er de enslige mindreårige ofte del av et formelt system i form av barnevern og ulike offentlige instanser. Sett fra denne siden, har de enslige mindreårige ofte større kontakt med formelle sosiale aktører enn minoritets- og flyktingungdom som har familie i landet. Allikevel tolker jeg det slik at

enlige mindreåriges tilgang til sosial kapital er begrenset sammenlignet med elever fra majoritetskulturen.

7.4 Hvordan inkludere minoritetsspråklige i skolen?

Jeg har til nå i denne diskusjonen fokusert på noen av de sosiologiske, psykososiale og strukturelle aspektene som kan avgjøre skoleløpet for minoritetsspråklige elever. Videre skal blikket rettes mot den faglige læringen, og hvordan det kan tilrettelegges for en bedre inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen, både faglig og sosialt.

I sosiokulturell læringsteori er samhandling og samarbeid viktig for å legge til rette for læring. Denne gjelder både samhandling mellom elever, men også mellom lærer (eller mer kompetente voksne) og elever. Under observasjoner og intervju var inntrykket at både lærere og rådgivere følte at de gjorde hva de kunne for å tilrettelegge for minoritetsspråklige elever i skolen. Når det gjaldt den faglige hjelpen, fikk jeg blant annet høre flere historier om lærere som hjalp elever etter skoletid, og rådgivere som prøvde å finne alternative løsninger for elevene som stod i fare for å falle utenfor. Funnene kan allikevel tolkes dithen at inkluderingen av minoritetsspråklige i skolen i noen tilfeller kommer til kort. Mange av elevene jeg intervjuet opplevde at det faglige nivået var for høyt, og flere av disse falt av sosialt.

Noen av de enlige mindreårige jeg intervjuet fortalte for eksempel om at de ikke omgås de etnisk norske elevene. Selv om det var et ønske blant elevene jeg intervjuet å komme i kontakt med norske elever, var det generelt lite sosial omgang mellom disse, særlig etter skoletid. Det var også tydelig at de enlige mindreårige selv ofte grupperte seg med andre som har minoritetsspråklig bakgrunn. Disse tendensene viser at det er viktig å diskutere hvor sentral *etnisitet* er når det gjelder skolens sosiale liv, og som noe som hemmer inkludering. Det viste seg at noen elever følte at de stod på utsiden av både det norske samfunnet og skolen, og som Samid uttrykte det: «Jeg ser på meg selv om en gjest her». Avstanden som oppleves mellom de minoritetsspråklige elevene og de norske, kommer i veien for samhandling, som igjen påvirker mulighetene for god læring og inkludering i skolen.

Som Berger og Luckmann (2000) hevder, foregår internalisering av normene i samfunnet gjennom sosialiseringprosessen. Dette fører til assimilering, hvis det forventes at de nye

normene skal erstatte de opprinnelige normer og verdier. Funnene i denne oppgaven viser at det kan være negativt for elever med minoritetsspråklig bakgrunn dersom de opplever at det forventes at de uten videre skal internalisere de nye normene i samfunnet. Forskjellene mellom deres kulturelle bakgrunn og normer og det nye samfunnet, blir for stor. Dette kan føre til en følelse av fremmedgjøring, og eventuelt motstand mot den nye kulturen generelt, og skolekulturen spesielt. Det hadde derimot vært en fordel å tilrettelegge for det som i sosiokulturell læringsteori kalles *appropriering*, hvor man anvender forkunnskaper og redskaper man allerede innehar for å tilegne seg noe nytt. På denne måten kan man også legge til rette for forståelige overganger mellom sin opprinnelige kultur, og den norske. Forståelighet og sammenheng er sentralt for at inkludering og integrering skal kunne oppstå.

Forskning viser at målene om en inkluderende skole i praksis ikke er oppnådd i dag. I Haugs evaluering av Reform 97 (2003) kommer det blant annet frem at den norske skolen dessverre ikke er en inkluderende skole som ivaretar interessene til alle elevene. Skolen fremmer heller ikke bra nok interessene for deltakelse, medbestemmelse, likestilling og likeverd blant elevene slik målsetningene i den Generelle delen av læreplanen understreker (Utdanningsdirektoratet, udatert). For å oppnå en inkluderende skole fordres det en skole som dyrker idealet om mangfold blant elever, mener Haug (2003, s. 100). Mange mener, på linje med Haug, at skolen i Norge i dag ikke i tilstrekkelig grad omfavner det flerkulturelle mangfoldet. Det er derimot en underkommunikasjon av forskjellighet i skolen og i samfunnet generelt (Seeberg, 2003; Østberg, 2003). Konsekvensen av dette kan være at minoritetsspråklige elever frarøves muligheten til å lykkes innenfor de institusjonelle rammene som skolen er (Banks & Banks, 2010).

Selv om vi har sett at etnisitet ikke er den fremste markøren for å avgjøre ulikheter i gjennomføring av utdanning, har funn i denne studien vist at det muligens skaper grupperinger som hemmer interaksjon mellom elever med majoritetsbakgrunn og minoritetslevende. Man kan anta at integrering langt på vei handler om å anerkjenne etnisitet som en faktor som skaper skiller mellom elevgrupper på skolene. I analysedelen ble aspekter om grupperinger etablering av ulike etniske grupper knyttet til Barths teori om tilskrivingsprosesser beskrevet (se side 59). Seeberg (2003) skriver også at disse prosessene i aller høyeste grad fortsatt eksisterer i det norske samfunnet. Et eksempel på dette kan være tendenser i samfunnsdebatten i Norge hvor man kategoriserer «innvandrere» eller «muslimer» i en egen gruppe, og tillegger den negative verdier som står i motsetning til majoritetskulturen

(Seeberg, 2003). Disse dikotomiene kan også tenkes å eksistere på skolene mellom elevene. Seeberg (2003) mener å kunne observere at det norske hegemoniet tydelig kommer til syne i både samfunnet og også i undervisningen i skolen. Hun skriver at det norske skolesystemet feiler når det gjelder inkludering i det flerkulturelle klasserommet, og tvert om bygger opp under de etniske grensene. «By an interactional style emphasizing sameness and undercommunicating difference and by avoiding people who are considered «too different» (Seeberg, 2003, s. 184). På denne måten opprettholdes tankesettet om at de som har en annerledes bakgrunn enn majoritetsbefolkningen, og et inkludert «vi», ikke har plass i samfunnet. Seebergs betraktninger har mange likhetstrekk med Barth sin teori om tilskrivingsprosesser, og det de understreker viser seg å være en stor og vanskelig utfordring for skolene. Riskollen er for eksempel en skole med over 800 elever. Alle elevene, både de med minoritetsspråklig og de med majoritetsspråklig bakgrunn, har sin særegne historie og erfaringer som former deres opplevelse av å gå på skolen. Det finnes ingen enkle svar på hva som skal være skolens ansvar når det gjelder interaksjonen mellom de ulike elevene og inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene spesielt. Allikevel kan det være av avgjørende betydning at skolene har bevisste strategier på hvordan de skal møte de minoritetsspråklige elevene. Disse elevene har særlige utfordringer knyttet til deres møte med skolen – både hva det faglige angår og det sosiale angår. Ulike tiltak bør settes i verk for å få en bedre integrasjon av minoritetsspråklige elever i skolen. Videre skal vi se på noen metoder som kan anvendes i klasserommet for å fremme inkluderingen av minoritetsspråklige elever i undervisningen.

7.5 Bedre læring med å bruke elevers forkunnskaper

Tidligere forskning som er gjort ved observasjoner i klasserom og intervjuer av elever og lærere viser at det er for lite elevmedvirkning i skolen (Imsen, 2005). Det er derimot en stor vektlegging av individuell oppgaveløsning som medfører lite samarbeid om læringsoppgaver. Det er også lite fokus på praktisk relevans for det som det undervises om i klasserommet – både den praktiske hensikten og kontekstualisering spiller ofte en perifer rolle, og avtar jo lengre opp i klassetrinnene man kommer (Nordahl, 2003). Dette er også tilfellet i yrkesfagene i videregående skole, som inneholder mye teori og har høye krav til språkforståelse. Mange av elevene jeg intervjuet fortalte at de hadde vanskeligheter med å forstå begreper som ble brukt i tekstene og i undervisningen: «Jeg har rett og slett problemer med språk», svarte den svært skolemotiverte Tekle da han fortalte om timevis lange økter med lekser etter skolen. Mange

av de andre elevene uttrykte en frustrasjon over sin manglende begrepsforståelse sammenlignet med nordmenn. Fristelsen til å gi opp var ofte stor for mange av informantene.

Hvis kontekstualisering ikke finner sted, blir begrepene bare tomme ord uten mening, skrev Vygotsky (1978). Mange av de enslige mindreårige etterspurte til hjelp med å forstå fagstoffet de jobbet med. Hjelpen som tilbys kan bestå av kontekstualisering eller ved å bygge bro mellom noe som er kjent og ukjent for eleven. Ved at læringen bygges på noe de allerede kan de nå sin «proksimale utviklingssone». Freire (1999) kritiserte også skolen og lærere for å gjøre rede for tema som er fullstendig fremmed for elevenes eksistensielle erfaring. «Undervisning lider av forteller-syken» (s. 54), for å understreke at den først og fremst baseres på språk som ikke kontekstualiseres.

Forforståelse og forståelse av kontekst er sentralt for elevene for å kunne hente mening og konstruere forståelse. Man må derfor ta hensyn til elevenes generelle bakgrunnskunnskaper. Dette kan innebefatte både personlige erfaringer og kulturelle kunnskaper, som må sees i sammenheng med elevenes temakunnskaper (Rydland, 2009, s. 281). Gradvis kan temaets vanskelighetsnivå øke. I tilfellet av minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge, kan overgangen til vanskelige tekster bli svært brå. Forskning viser at det ofte er et gap mellom elevenes forkunnskaper og språkforståelse, og undervisningen i klasserommet. Det er derfor viktig at læreren gir mer eksplisitte forklaringer (Pastoor, 2008). Det er for mye taus kunnskap i klasserommet som tar for gitt at alle elevene sitter med like forkunnskaper. En forklaring på dette kan være at det finnes stor grad av lærerstyrt undervisning i norske klasserom, hvor læreren har kontroll på hva som skjer i timene uten å slippe inn elevenes hverdagsforståelse og kunnskap. Et større fokus og bevissthet på elevenes ressurser og behov, samt hvilken livssituasjon de er i, ville gjort at lærere i større grad kunne bidratt til en undervisning og en skolehverdag som hadde vært mer tilpasset for elevene. Ved å lytte til elevenes stemme, kan dette gi ny og relevant kunnskap om hvordan betingelsene for læring arter seg (Nordahl, 2003, s. 85).

7.6 Skolens rolle i oppdragelsen

Skolens hovedoppgave er å sørge for at elevene får den faglige kompetansen de trenger for å komme seg inn i arbeidsmarkedet. I tillegg til dette er skolen også en sosialiseringarena, hvor elevenes helhetlige psykososiale situasjon må taes i betraktning. Denne studien har blant

annet vist at de enslige mindreåriges mange hverdagsbekymringer, manglende norskforståelse og forståelse av det norske samfunnet generelt fører til store utfordringer for deres læringsutbytte i videregående skole. Ved å tilrettelegge for en helhetlig forståelse av disse elevenes situasjon – både faglig og psykososialt – vil kunne lette enslige mindreåriges møte med den videregående skolen. Men hvordan og hvor langt skal den videregående skolene strekke seg for å møte denne gruppens behov?

Jeg opplevde at noen av de skoleansatte syntes det var vanskelig å balansere sitt mandat som «læreren» som underviser og som «oppdrager» for nyankomne flyktninger og elever. Dette kapittelet vies derfor til noen betraktninger om dette. Ut i fra analyse av intervjuer og tolkning av observasjoner med enslige mindreårige elever på den videregående skolen, fant jeg at flere av lærerne føler at de faller mellom to stoler overfor noen av disse elevene. Selv om lærerne rapporterer at de gjør så godt de kan, viser det seg å være en manglende kapasitet til å kunne tilrettelegge for en fullverdig faglig og psykososial oppfølging av elevene. En av rådgivernes frustrasjon i dette henseendet eksemplifiseres i dette sitatet:

Men jeg føler at vi kunne gjort noe, jeg vet ikke hva vi skulle gjort, men er det skolen som skal på en måte være arena for å, for å oppdra sånne som [navnet på en av de enslige mindreårigene]? Det virker som om det blir litt sånn, er det nok liksom? Holder det, å satse på at skolen skal, ved å gi han muligheter for å gi han en faglig kompetanse. Er det nok til å gjøre de i stand til å fungere i det norske samfunnet. (...) Og når det er det, er det da riktig at skolen skal være den instansen som skal sørge for at de blir velfungerende samfunnsborgere?

Rådgiverens hjertesukk påpeker et viktig dilemma med tanke på de enslige mindreårige i skolen. Skolen skal tilrettelegge for elevenes gjennomføring av deres faglige opplæring, men det er problematisk å vite hvor langt den skal strekke seg i «oppdragelsen» av disse elevene. Som rådgiveren tidligere har påpekt⁸, trenger noen av elevene ekstra behov for korrigerende, støtte og hjelp. Rådgiverens sitat kan vise at det er en usikkerhet blant skoleansatte knyttet til hvilken rolle de bør ta overfor «foreldreløse» elever som ikke klarer å følge skolens vanlige læreplan. Balansegangen går mellom å være oppdrager for disse elevene og det å være en fagperson som skal tilrettelegge for at elevene skal nå de faglige kvalifikasjonskravene som gjelder for å fullføre skoleløpet.

⁸ Viser her til sitatet på side 65.

«Oppdragelsen» og «det å sørge for at elevene blir velfungerende samfunnsborgere» rådgiveren her sikter til, kan overføres til Hoëms begrep om generell allmenndannelse⁹ i skolen. Hoëm viser at det i yrkesrettet videregående opplæring er et fravær av allmenndannelse. Hvorvidt allmenndannelse blir prioritert er fullstendig avhengig av hver enkelt lærer, selv om det står i grunnskolens formålsparagraf at skolens dannelsesoppgave er skolens fremste oppgave (Hoëm, 2010, s. 139). Hoëm mener å se at dannelsesaspektet i skolen først og fremst er prioritert i grunnskolen. På det dannelsesmessige område har grunnskolen nådd lengst. Dette gjør at elever som har gått hele grunnskolen i Norge har bedre muligheter for å utvikle en personlig selvstendighet og trygghet til å delta i et avansert og moderne demokrati (Hoëm, 2010, s. 139).

Empirien i denne studien viser at noen av de enslige mindreårige flyktingene sliter både med den uformelle og den formelle sosialiseringen i skolen. Mange av disse har begrenset eller avbrutt skolegang fra tidligere. Hverdagsproblemer og en manglende forståelse av de norske kulturelle kodene kan komme i veien for en fullverdig sosialisering og integrering i skolen. Årsakene til dette synes å være mange. Flere av flyktingelevene har blitt overført til videregående skole med kun få år på grunnskolenivå i Norge. Noen mener at overgangen fra grunnskole til videregående ofte skjer for raskt for de enslige mindreårige flyktingene (Pastoor, 2012). Dette resulterer først og fremst i utilstrekkelig faglig kompetanse blant disse elevene. Men minst like viktig er det at en for rask overgang gjør at disse elevene også går glipp av dannelsesprosessen og den uformelle sosialiseringen som andre ungdommer, og jevnaldrende både med minoritets- og majoritetsbakgrunn, har fått i grunnskolen. Det kan derfor oppstå et manglende grunnlag for en vellykket utdanningskarriere i videregående skole.

Det viser seg å være en utfordring for de videregående skolene å fylle dette gapet –med tanke på den formelle og uformelle sosialiseringen av disse elevene. Veien dit er lang å gå - Hoëm synes at utdanningssystemet ikke i tilstrekkelig grad legger til rette for å være *et sted å være* for elevene. Han etterlyser et utdanningssystem som tar ansvar for å kombinere den formelle og uformelle sosialiseringen i skolen. På denne måten kan det dannes en kontinuitet mellom elevenes kulturelle bakgrunn, og de verdiene som på skolen baserer seg på. Dette er også viktig med tanke på Antonovskys teori om behov for sammenheng og meningsdannelse. Den norske skolen er tuftet på likhetsidealer, og for å oppnå dette på et likeverdig grunnlag for alle

⁹ Se Hoëms betraktninger om allmenndannelse på side 136-137 i Hoëm (2010).

elevene, kan Hoëms og Antonovskys betraktninger om kontinuitet og sammenheng være nyttige å være seg bevisst i skolen. Det å tilrettelegge for en mer vellykket sosialisering, gjør at flyktningelevene med kort botid i Norge kan knekke de kulturelle kodene lettere. For å bidra til en integrering av alle elever, uansett bakgrunn, må forståelse og tilgjengelighet av de kulturelle kodene være et viktig mål. Ved å tilrettelegge for en mer forståelig og meningsfull overgang, og et sterkere fokus på både en formell og uformell sosialisering i videregående skole, vil mulighetene for å lykkes i skolen heves også for elever som ikke hører til majoritetsbefolkningen. Videre vil jeg se litt nærmere på hvordan denne overgangen kan gjøres i skolen ved å ha tilgang til signifikante andre i form av brobyggere.

7.7 Behov for brobyggere

For å kunne lykkes i skolen er de enslige mindreårige avhengig av oppfølging og støtte i og utenfor skolen. Dette gjelder både det sosiale såvel som det mentale (Pastoor, 2012, s. 14). Funnene i denne studien viser at mange av de enslige mindreårige flyktingene opplevde store utfordringer med tanke på å balansere erfaringene fra sin fortid og sine hverdagsutfordringer i møtet med den videregående skole. Når det gjelder psykiske utfordringer, er ofte problemer med trivsel på skolen og lærevansker tett knyttet til traumatiske opplevelser (se for eksempel side 46-48). Forskning viser at dersom voksenpersoner kjenner til den bakenforliggende årsaker som skaper problemer for eleven, kan man utvikle intervensjoner - både utdanningsmessige og psykososiale - blant elevene. Dette kan føre til en mer positiv akademisk og sosial utvikling (Dyregrov, 2004). Det viser seg allikevel ofte å være vanskelig for voksenpersoner, som lærere, å få tak i problemene og gi hjelp siden de har begrenset kunnskap om den individuelle elevens historie og opplevelser (Dyregrov, 2004). I en travel skolehverdag med mange elever kan det være vanskelig å sette seg inn i historiene og bakgrunnen til hver enkelt av dem.

Vi har sett at mange av de enslige mindreårige ofte ikke henvender seg til sine lærere dersom de har personlige problemer som påvirker deres skolegang. Årsakene til dette kan være mange. Mange enslige mindreårige kan være selektive i hvem de søker til for å få sosial støtte. En manglende bevissthet og tydelighet i hvordan lærere på den videregående skole kan bidra til å hjelpe kan være en årsak. Det er også mulig at elevene ikke har en tillit til at lærere kan brukes som en ressurs i dette henseendet, og at de heller ikke møter en tilstrekkelig forståelse blant lærerne til å gjøre dette. Det kan derfor tenkes at tilgang brobyggere, det vil si

voksenpersoner som de minoritetsspråklige kan identifisere seg med, og som de stoler på, kan ha stor betydning for å tilrettelegge for en god overgang og forståelse av deres nye livssituasjon, både i og utenfor skolen. Disse voksne kan også spille en viktig rolle når det gjelder motivasjon til skolegang.

Tekles histore om møtet med en annen afrikaner med lik bakgrunn som ham (se side 74-75), eksemplifiserte dette. «For å være i Norge må du studere (...)» og «ikke glem bakgrunnen din» var råd som Tekle fikk, som han fortalte var viktige for hans motivasjon nå. Han kunne med andre ord identifisere seg med denne personen, og se at det var gode muligheter for ham selv også til å oppnå høyere utdanning.

Tekles historie kan vise at de enslige mindreårige kan dra nytte av at noen forteller dem om det nye samfunnet, samt at de har kjennskap til hva ungdommene kommer fra. På denne måten kan elevene bli motiverte til å ta riktige valg med tanke på sin utdanningskarriere. Tidligere forskning har blant annet vist at mye av frafallet i den videregående skolen kommer som et resultat av at elevene har valgt feil linje (Hernes, 2010). En mangel på informasjon om skolesystemet, samt konsekvensene for elevenes valg av studieretning, er også en faktor som forhindrer integrering i skolen (Ager & Strang, 2008). Det viser seg også at mange minoritetsspråklige elever blir rådet til å ta yrkesfaglige linjer på videregående. Det kan derfor tenkes at disse elevene får feil veiledning i hva som er deres muligheter for sitt utdanningsløp, og at ambisjonene legges for lavt for disse elevene.

For å fremme en positiv utvikling hos barn og ungdom som har kommet inn i negative utviklingskarrierer, kreves det et helt sett av ferdigheter, holdninger, ytre betingelser og muligheter. Det er ikke nok med tilegnelse av den skjulte læreplanen hvis personen selv ikke har tro på sin evne til å hankses med nye situasjoner og muligheter. Det er i tillegg nødvendig med sosial støtte og hjelp til å bygge en ny selvforståelse, som ofte krever en redefinisjon av fortiden og fremtiden. På denne måten kan de fremstå som nye personer med tro på seg selv og håp om en positiv livskarriere der slike ferdigheter oppleves som viktige og relevante (Hundeide, 2003, s. 27). Rollemoellene som elevene i denne studien henviser til, kan derfor tenkes å være slike personer som skaper håp og selvtilitt blant de minoritetsspråklige elevene som må manøvrere seg i et helt nytt samfunns- og utdanningssystem. For å best tilrettelegge for god læring, refererer Hoëm til den gode situasjon. Denne handler om at elevene føler en trygghet og fortrolighet med omstendighetene de er en del av. Det er først da læring kan oppstå (Hoëm, 2010). Man kan anta at signifikante andre, i form av rollemoeller, bedre kan

tilrettelegge for den gode situasjon. Under intervjuene var det mange enslige mindreårige som trakk frem personer fra sin egen kultur som noen som har motivert for skolegang. Rollemodeller som også kjenner til hva det vil si å ha minoritetsspråklig bakgrunn kan derfor antas å ha stor betydning. Ved å ha signifikante andre i form av rollemodeller, kan disse gå foran som et godt eksempel for den enslige mindreårige. Dette kan bidra til en større gjennomføringsgrad i videregående skole for disse elevene.

8 Oppsummering og konkrete anbefalinger

Denne studien beskriver hvordan enslige mindreårige flyktninger opplever møtet med videregående skole, samt at den belyser noen faktorer som spiller inn på gjennomføringen av skoleløpet. Størrelsen på utvalget gjør at man skal være forsiktig med å trekke generelle slutninger på grunnlag av datamaterialet. Allikevel inneholder studien rikholdige data, hvor ti enslige mindreårige, deres lærere og rådgivere ble dybdeintervjuet, og mange ulike tema ble dekket. Gjennom observasjoner og tilstedeværelse på tre ulike videregående skoler over en tidsperiode på to måneder, fikk jeg et godt innblikk i de enslige mindreåriges skolehverdag. Dette gav et bredt datagrunnlag som jeg kunne ta videre til analysene. I det følgende vil jeg gi noen oppsummerende kommentarer på bakgrunn av de empiriske funnene som ble gjort og den analytiske og teoretiske drøftingen i etterkant. Avslutningsvis vil jeg komme med noen forslag om praksisimplementering i skolene.

Enslige mindreårige er en heterogen gruppe elever; de har alle ulik historie, personlighet, skolebakgrunn, kulturell og sosial bakgrunn, og så videre. Noen av elevene jeg intervjuet vil sannsynligvis klare seg godt i det norske samfunnet og vil stå skoleløpet fullt ut. Andre sliter med å gjennomføre. Det har vist seg at hverdagsutfordringer som bekymringer for fremtiden, savn etter familien og manglende språkkunnskap påvirker enslige mindreåriges skolesituasjon. I tillegg har flere problemer med å komme i kontakt med norske jevnaldrende, og savner derfor interaksjon med disse. Manglende forståelse av den norske skolekulturen spiller også inn på enslige mindreåriges møte med videregående skole. Årsaken til dette kan være at overgangen fra den tidligere skolekulturen til den nye er stor. Den norske skolens regler samt lærernes rolle kan derfor ofte bli uforståelig for denne gruppen flyktningelever. Skolen bør derfor ta hensyn til denne utfordrende overgangen, men dette kan vise seg vanskelig siden den norske enhetsskolen er tuftet på norske enhetsidealer, som ikke nødvendigvis fanger opp elever som ikke har den samme kulturelle kapitalen eller sosiokulturelle bakgrunnen som etnisk norske ungdommer.

Felles for alle de enslige mindreårige, er at de har stått overfor svært store overganger i livet. Dette gjelder både den fysiske overgangen fra livet i hjemlandet til livet i Norge, men også den psykiske overgangen der de må skape sammenheng mellom sin fortid, nåtid og fremtid samt finne sin identitet i det nye landet. Dette kan være utfordrende siden møtet med det nye

landets kultur og normer skjer uten foreldre eller nær familie rundt seg. Det kan derfor tenkes at den videregående skolen må ha en tydeligere rolle overfor disse elevene. De enslige mindreårige har spesielle behov – både på det psykologiske, sosiologiske og læringsmessige plan, som skolen må forholde seg til ved å skape en større kontinuitet og sammenheng mellom de ulike sfærer i livene deres. Dette kan gjøres ved at de psykososiale behov blir ivaretatt, samt at minoritetsspråklige elevers bakgrunn og forkunnskaper anerkjennes i skolen. På denne måten skapes det «gode situasjoner» (Hoëm, 2010), som gjør at mulighetene for læring og integrering blir optimale.

Samhandling med viktige voksenpersoner med hensyn til både skolefaglig og psykososial utvikling er viktig. Dette viser seg svært aktuelt, da mange av de enslige mindreårige i denne oppgaven etterspør faglig støtte for, men også veiledning til å lære normer og regler som er gjeldende i det norske samfunnet. Voksenpersonene må se elevenes utviklingspotensiale i tråd med elevenes proksimale utviklingszone. Dette må til for å skape en tro på at de faglige utfordringene er overkommelige for elevene, men likevel noe elevene skal strekke seg etter. Prinsippet om den proksimale utviklingssonen kan også brukes med tanke at de nyankomne flyktingene skal lære om det nye samfunnets normer og regler. De signifikante andre må ha kunnskap om og ta hensyn til elevenes bakgrunn. På den måten kan elevenes prosess med å finne sin plass i det nye samfunnet gå lettere. Som vi har sett, sliter flere av de enslige mindreårige med å komme i kontakt med norske jevnaldrende. Skolen kan også her tilrettelegge for økt interaksjon og kunnskap mellom de norske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn. Dette kan for eksempel skje ved å organisere felles aktiviteter, både faglige og sosiale. Det er viktig å tydeliggjøre minoritetselevenenes ressurser og erfaringer. På denne måten kan man øke muligheten for en vellykket integrering, og oppnå at disse elevene også tilegner seg den sosiale og kulturelle kapitalen som er nødvendig for å kunne lykkes i det norske samfunnet. Det er viktig å understreke at integrering er en toveis prosess. Målet er en vellykket integrering hvor eleven ikke mister sin identitet og forankring.

I møtet mellom sosiokulturell læringsteori og Bourdieus teori om skolesystemets utilgjengelighet, viser det seg en stor utfordring ved den norske skolen: Klasseromsinteraksjon og læringsbetingelser foregår på majoritetsbefolkningens premisser. Dette fordrer en stor og rask tilpasning for flyktingelever i den videregående skolen. For mange tar denne tilpasningen lengre tid enn de årene de har på å fullføre videregående skole. Integrering er et overordnet mål med det flerkulturelle samfunnet (NOU 1995:12, 1995), men

for å oppnå dette må prosesser som fører til appropriering til. Her knytter eleven tidligere og eksisterende kunnskap til en ny kunnskap for å kunne gjøre den til sin «egen», noe som bidrar til en dypere forståelse.

I arbeidet med empirien i denne studien så jeg tidlig at signifikante andre er svært viktige og at de enslige mindreårige har behov for mer støtte i skolegangen. Dette gjaldt faglig støtte, men også motivasjon. I dette henseendet dukket behovet for *brobyggere* opp. I intervjuene med elevene fortalte de nemlig om at det har vært viktig for dem å ha personer som har motivert dem for skolegang, og veiledet dem i møtet med skolens utfordringer. Disse personene *kan* være lærere i skolen, men først og fremst nevner elevene voksenpersoner som de kan identifiserte seg med. Dette var ofte personer som kommer fra en kultur som har mye til felles med deres egen og som allerede har et etablert liv i Norge. Disse brobyggerne medvirker til å skape en sammenheng mellom elevenes fortid, nåtid og fremtid som skolen er en viktig del av.

Tittelen på denne masteroppgaven er «Læring for fremtiden - i og om skolen». Læring *i* skolen viser til den faglige kunnskapen elevene tilegner seg der, og som gjør dem rustet til å komme seg videre i livet ved å lære seg skolefag. For nyankomne flyktninger er skolen en viktig sosialiseringsarena hvor de blir introdusert for normer og regler i samfunnet. Skolen er et viktig ledd i disse elevenes integrering i det norske samfunnet. Læring *om* skolen henspiller på elevgruppens evne til å forstå skolens rolle, altså betydningen skolen kan få for deres eget liv. For å kunne få en vellykket integrering av disse elevene, må en helhetlig forståelse av samfunnet generelt, og skolens funksjon spesielt, være på plass for å skape motivasjon for læring. Den videregående skolen er gjennom lov pålagt å tilrettelegge for alle elevene, hvor det bemerkes at undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). De enslige mindreårige har ofte særskilte behov og må ivaretas spesielt, til tross for at de i noen tilfeller kan være over myndig alder. De tilhører en elevgruppe som trenger ekstra oppfølging, og hvor skolen må legge tilrette for at de skal kunne gjennomføre skoleløpet. De enslige mindreårige flyktninger er en elevgruppe som bør ivaretas med egne tiltak for å kunne lykkes i videregående opplæring.

På grunnlag av funnene som er gjort i denne studien, vil jeg komme med noen forslag om hva skolene kan iverksette av tiltak. Tiltakene kan bedre læringssituasjonen og dermed tilrettelegge for at flere minoritetsspråklige elever, og særlig enslige mindreårige flyktninger, kan gjennomføre skoleløpet.

Forslag til tiltak på skolen

- Øke kunnskap og kompetanse blant lærere om flyktningelevers utfordringer generelt og enslige mindreårige flyktninger spesielt: bl. a. kultursensitivitet og økt traumebevissthet
- Flere minoritetsspråklige lærere tilgjengelig på skolene
- Tospråklige assistenter på skolene
- Ansette veiledere/rådgivere med minoritetsbakgrunn som kan være kontaktperson for minoritetsspråklige elever
- Iverksette leksehjelp etter skoletid
- Tilpasse klassestørrelsen etter behov for oppfølging
- Større lærertetthet som tilrettelegger for oppfølging av minoritetsspråklige elever
- Iverksette tiltak som fremmer samhandling mellom norske og minoritetsspråklige elever
- Fadderordninger på skolen for å legge til rette for økt interaksjon/samhandling mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever – i og utenfor klassen
- Lavterskeltilbud for psykisk helsehjelp på skolen
- Samarbeid med instanser utenfor skolen

Forslag til tiltak utenfor skolen

- Økte økonomiske rammer for skolenes oppfølging av minoritetsspråklige elever
- Styrking av ulike former for uformell og formell opplæring, slik som sommerskoler, leksehjelp, tilbud gjennom frivillige organisasjoner og så videre
- Tettere oppfølging og samarbeid med Barnevernet
- Verger som følger enslige mindreårige lengre enn opp til fylte 18 år
- Psykisk helsetilbud utenfor skolen for elevene som sliter mest

8.1 Veien videre

Denne studien har vist at det fremdeles gjenstår mange steiner å vende for å få en helhetlig forståelse av de enslige mindreåriges skolesituasjon. Utgangspunktet for studien var å se på mulige årsaker for frafall blant disse elevene. Elevene jeg intervjuet var naturlig nok fortsatt i skolen, og var ikke en del av frafallsstatistikken på det tidspunktet jeg møtte dem. Det ville derfor vært interessant å intervjuer elever som faktisk har falt ut av videregående skole, og sett nærmere på hva som var årsakene til dette. Her kunne man også undersøkt hvordan skolesystemet samt Oppfølgingstjenesten (OT) i fylkeskommunene følger opp disse elevene, og hva disse elevene selv opplever at de trenger for å komme seg inn i utdanningsløpet igjen. Tverrfaglig samarbeid mellom skoler, PPT, OT og Barnevernet kunne vært et godt utgangspunkt for en slik studie. En longitudinell studie med de samme elevene over tid kunne vært av stor interesse. På denne måten kan man få bedre innsikt i hvordan skoleløpet arter seg for de enslige mindreårige flyktingene, og undersøke om deres holdninger til skolen og mestring av skolens krav endrer seg over tid. Dette kunne blitt gjennomført ved å intervjuer de samme elevene med ett års mellomrom, eller eventuelt sammenlignet elever i ulike trinn.

Det har tidligere blitt gjort noen studier som har anvendt «mixed methods», en kombinasjon mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger knyttet til forskning med enslige mindreårige flyktinger (for eksempel Oppedal mfl., 2009). Allikevel fås det bedre forståelse av denne gruppens møte med skolen dersom man bruker mer tid på skolene og i klassene. Å bruke observasjon som metode i tillegg til intervju bør anvendes i større grad. På den måten kan man få en bedre innsikt i flyktingelevenes skolesituasjon. Ved å komme tettere på elevene gir dette mulighet til en dypere forståelse av hva deres utfordringer er i møtet med skolen.

Når det gjelder motivasjon til skolegang og viktigheten av rollemodeller, hadde det vært svært relevant å se nærmere på hvordan skoleansatte arbeider med denne gruppen elever. Her kunne det vært av særlig interesse å se på rådgivernes rolle overfor disse elevene, og hvordan de motiverer til skolegang. På det psykososiale feltet, kunne det også vært nyttig å se helsesøster og miljøarbeideres arbeid i skolen i forhold til flyktingelever uten nære omsorgspersoner i Norge. Til slutt oppfordres det at fremtidig forskning ikke bare bør fokusere på de enslige mindreårige elevers *behov* men også på deres *ressurser* som utgangspunkt for mulige tilbud og tiltak i skolen.

Litteraturliste

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. (NOVA-Rapport nr. 10/2007). Hentet fra http://nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA-rapport nr. 7/2009). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf
- Banks, J. A., & Banks, M. C. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (7. utg.). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Arbeid med enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger - en håndbok for kommunene*. Oslo: Barne,-Likestillings- og Inkluderingsdepartementet.
- Barth, F. (1969). Introduction. I Barth, F. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, C. W., Engen, T. O., Østerud, S., Øzerk, K., & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering. I Hoëm, A., *Sosialisering. Kunnskap - identitet*. (s. 1-27) Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Björnberg, U. (2010). Sosialt kapital, tillit och resilience hos asylsøkende barn och föräldrar. I H. E. Andersson, H. Ascher, U. Björnberg, & M. Eastmond (red.), *Mellan det förflutna och framtiden. Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. (s. 111–141). Göteborg: Centre for European Research at University of Gothenburg (CERGU).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt* (1. utg.). Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1997). Forms of Capital. I A. H. Halsey, P. Brown, H. Lauder, & A. S. Wells (red.), *Education. Culture, economy and society* (s. 46–58). Oxford: Oxford University Press.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken* (1. utg.). Oslo: Cappelen forlag.
- Chaudhary, M. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet*, 25(5-6) 24-33.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. UK: Multilingual Metters.
- Dahl, S., Sveaass, N., & Varvin, S. (2006). *Psykiatrisk og psykososialt arbeid med flyktninger - veileder*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/PsykArbeidFlyktningerVeileder.pdf>
- Daniels, I. H. (2007). Pedagogy. I I. H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 307–332). New York: Cambridge University Press.
- Dittmann, I., & Jensen, T. K. (2010). Enslige mindreårige flyktningers psykiske helse – en litteraturstudie. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, (47), 812–817.
- Dybdahl, R., Christie, H. J., & Eid, J. (2006). Psykososialt arbeid med barn og familier som er asylsøkere og flyktninger i Norge. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(12) 1300-1308.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77–84.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering. Teori og empiri*. (1. utg.) Valdres: Pax forlag.
- Eide, K. (2005). *Tvetydige barn: om barnemigranter i et historisk komparativt perspektiv*. (Doktoravhandling) Bergen: Universitetet i Bergen.
- Engebrigtsen, A. (2002). *Forlatte barn, ankerbarn, betrodde barn... Et transnasjonalt perspektiv på enslige, mindreårige asylsøkere* (NOVA-rapport nr. 7/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Esaïsson, P. (2009). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. utg.). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366–370.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Hentet fra http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/8212018563.pdf
- Hernes, G. (1975). *Om ulikhetens reproduksjon* (1. utg.). København: Ejler.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo-rapport nr. 3/2010). Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Hirvonen, V., & Keskitalo, J. H. (2004). Samisk skole - en ufullendt symfoni? I T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (1. utg., s. 200–219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjorthol, T. (2013). «Jeg går på skole for å fikse fremtiden min». *Enslige mindreårige flyktningers møte med grunnskoleopplæring for voksne*. (Masteroppgave i sosialpsykologi). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen forlag.
- Hylland Eriksen, T. (2010). Minoritetsdebatt på tomgang. *Samtiden*, (2), 86–97.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- International Committee of the Red Cross. (2004). *Inter-agency Guiding Principles on unaccompanied and separated children*. International Committee of the Red Cross. Hentet fra http://www.unicef.org/violencestudy/pdf/IAG_UASCs.pdf
- Jakobsen, V., & Liversage, A. (2010). *Køn og Etnisitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata*. (Det Nationale Forskningcenter for Velfærd. Rapport nr. 10:29/2010). Hentet fra <http://www.sfi.dk/Files/Filer/SFI/Pdf/Rapporter/2010/1029-Koen-etnicitet-uddannelse.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P.-A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Levin, I., & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen: med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. (1. utg.). Oslo: TANO-Aschehoug.
- Lidén, H., Seeberg, L. M., & Engebriksen, A. (2011). *Medfølgende barn i asylmottak - livssituasjon, mestring, tiltak* (Rapport nr. 1/2011). Hentet fra <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2011/2011-001>

- Lund, A. B. (2008). Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen. *FoU i praksis*, 2(1), 9–22.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige: Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring* (NIFU skriftserie nr. 29/2003). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2003-29.pdf>
- Løken, G. (2013) *Den vanskelige overgangen*. (Powerpointpresentasjon). Hentet fra <http://lpmodellen.files.wordpress.com/2013/05/gloken.pdf>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist* (1. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mock-Muñoz de Luna, C. (2009). The role of schools in migrant children's mental health, well-being and integration. *Kontur Tidsskrift*, 15(9), 34–41.
- Montgomery, E., & Linnet, S. (2012). *Børn og unge med flyktningebakgrunn. Anbefalinger til profesjonelle*. København: Hans Riezels forlag.
- Morken, I. (2009). *Migrasjonsrelaterte lærevansker - introduksjon*. Oslo: Institutt for spesielpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v10/Migrasjonsrelaterte%20%C3%A6revansker%20introduksjonskompendium.doc>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transitions competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(1), 4–11.
- Nordahl, M. (2013, 5. november) Taper i skolen uten stabile voksne. *forskning.no*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/august/364920>
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 69–88.
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>
- Oppedal, B., Jensen, L., Seglem, K., & Haukeland, Y. (2011). *Etter bosettingen: Psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant ungdom som kom til Norge som*

- enslige mindreårige asylsøkere*. (UngKul-rapport nr. 8/2011). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/11ed2b2ba2.pdf>
- Oppedal, B., Seglem, K., & Jensen, L. (2009). *Avhengig og Selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. (UngKul-rapport nr. 11/2009). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/87bc8567f7.pdf>
- Oppedal, B., Seglem, K., & Jensen, L. (2008). *Når hverdagen normaliseres: Psykisk helse og sosiale relasjoner blant flyktninger som kom til Norge uten foreldrene sine* (UngKul-rapport nr. 1/2008). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/f3dca2a32c.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pastoor, L. d. W. (2008). *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pastoor, L. d. W. (2012). Skolen - et sted å være et sted å lære. I K. Eide (red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid for enslige mindreårige flyktninger*. (s. 219–240). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pastoor, L. d. W., & Säljö, R. (2008). Barns hverdagserfaringer i pedagogisk praksis. Meningsdanning, forståelse og misforståelse i det multi-etniske klasserommet. I A. Gustavsson, S. O. Lauritzen, & P.-J. Ödman (red.), *Främlingskap och tolkning - en vänbok till Charles Westin*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Pihl, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge – utsyn. I A. B. Lund & B. B. Moen (red.), *Nasjonale minoriteter i et flerkulturelt Norge*. (s. 251–262). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1), 21.
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 280–293.
- Seeberg, L. M. (2003). *Dealing with Difference: Two Classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra http://nova.no/asset/2838/1/2838_1.pdf
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (3. utg.). London: Sage.

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (1996). *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (1. utg.). Otta: TANO A.S.
- St. meld. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld. 6 (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis : et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzel.
- UNHCR. (2004). *Trends in unaccompanied and separated children seeking asylum in industrialized countries, 2001-2003* (UNHCR-rapport 2004). Hentet fra <http://www.unhcr.org/40f646444.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utlendingsdirektoratet. (2007). *Tall og fakta 2007*. Utlendingsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udi.no/upload/Pub/Aasrapport/2007/TallogFakta2007.pdf>
- Utlendingsdirektoratet. (udatert). *Enslige mindreårige asylsøkere*. Hentet fra <http://www.udi.no/Sentrale-tema/beskyttelse/Asylsokere-og-flyktninger/Enslige-mindrearige-asylsokere/>
- Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. (Doktoravhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitetet, Trondheim. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:123228/FULLTEXT01.pdf>
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil: Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Souberman, red.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 294–309.
- Aalandslid, V., & Walstad, A. (2012). *Enslige mindreårige flyktninger i arbeid og utdanning*. (Statistisk sentralbyrå-rapport 13/2012). Hentet fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201213/rapp_201213.pdf

Aarset, M. F., Lidén, H., & Seland, I. (2008). *Ungdom med innvandrerbakgrunn: verdier, normdannelse og livsvalg - en kunnskapsstatus*. (IMDi-rapport nr. 10/2008). Hentet fra <http://www.imdi.no/PageFiles/3021/IMDi-rapport10-2008.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide enslige mindreårige flyktninger

Litt info til ungdommen først:

- *Om FUS:* En studie om enslige mindreårige og skole/utdanning når de bosettes. Vi er opptatt av hvordan det går med dere på skolen, og hva som skal til for at dere skal lykkes i å fullføre skolegangen. For å finne ut mer om dette, ønsker vi å snakke med dere, høre deres opplevelser, meninger og tanker om det. Vi kommer til å spørre dere mye om skolen, men vi vil også spørre dere en del om livet utenfor skolen, fordi det kan ha mye å si for hvordan det går med dere på skolen. Derfor vil vi gjerne spørre deg om hvordan hverdagen din er i dag og litt om hverdagen din før du kom til Norge.
- *Om deltagelsen:* Deltagelsen i FUS-studien er frivillig, det vil si at du bestemmer selv om du vil være med eller ikke. Når du er med, kan du selv velge hva du vil svare på og snakke med oss om. Om du senere skulle angre, kan du si fra at du vil trekke det du har sagt, eller trekke deg fra studien. Alt du forteller blir mellom oss. Når vi skal skrive om det du forteller, endrer vi noe av informasjonen om deg slik at det ikke går an å finne ut hvem som har fortalt det. Det vil si at du er anonym, andre vil ikke kunne få vite at du har deltatt i studien eller få vite hva du har fortalt oss.
- *Selve intervjuet:* Du kan spørre underveis om det er noe du lurer på, noe du ikke forstår eller annet. Hvis du ønsker det, kan vi ta pauser under intervjuet.

Intervju

Informant:

Intervjuer:

Dato:

Fra kl.: Til kl.:

Sted:

Biografiske data:

Navn:

Kjønn: M / K

Fødselsdato:

Fødested/opprinnelsesland:

Morsmål:

Hvilke andre språk kan du?

Religiøs tilhørighet?:

Hvor lenge i Norge?

Hvor bor du nå?

Botilbud:

Bokommune:

Om skole:

1. Fortell meg litt om skolen:
 - Hvilken skole går du på nå?
 - Hvilken klasse går du?

- Hvilke fag undervises du i? Hvilket fag liker du best? Hvorfor?
- Hva liker du best ved å gå på skole?
- Hva er vanskelig? Hvorfor?
- Hva gjør du når noe er vanskelig? [mestrings/læringsstrategier]
- Får du ekstra hjelp til noe på skolen? Til hva/ hvordan/av hvem?
- Hvordan syns du selv det går med deg på skolen?
- Gikk du på skole før du kom til Norge? Hva slags skole?
- Gikk du på skole mens du bodde på asylmottak? Hvordan var det?
- Evt. annet opplæringstilbud på mottaket?

2. Leksegjøring:

- Hvilken hjelp til skolearbeid får du på skolen og/eller utenfor skolen?
- Hvor mye tid bruker du på lekser?
- Hvor og når gjør du lekser?
- Får du nok hjelp (til skolearbeidet) for å klare skolen? Dersom du ønsker mer hjelp, hva ønsker du hjelp til?

3. Mål:

- Hvorfor går du på skole?
- Hva er dine mål med å gå på skole?
- Hvordan vil du nå målene dine?
- Hva skal du gjøre når du er ferdig med skolen du går nå?

4. Det sosiale:

- Liker du å gå på skole? Hvorfor?
- Er du på skolen hver dag? Hvis ikke, hvorfor ikke? (Sykdom, eller annet)
- Hvordan er det å være på skolen (bortsett fra det å lære norsk og andre fag)?
- Har du venner på skolen?
- Hvilke land (evt. språk/etnisitet) kommer de du er venner med fra?
- Eventuelle andre venner utenfor skolen?

For vgs.-elever:

5. Hvordan opplevde du det å gå fra grunnskoleopplæring og begynne på vgs.?
 - Faglig?
 - Sosialt?
 - Var det slik du trodde at det ville bli før du begynte?
6. Hva er bra og hva er vanskelig på vgs.?
7. Hva skal til for at du klarer å gjennomføre vgs.? Hva kan skolen gjøre? Hva kan du gjøre?

Skolebakgrunn før bosetting:

8. Hadde du et ønske om å gå mer på skole (i Norge) før du kom hit?
9. Hva er forskjellig mellom Norge og hjemlandet når det gjelder skole?
10. Har foreldre/familie utdanning fra hjemlandet?
11. Hvilke forventninger har familien din til din utdanning i Norge?

Tiden på mottak:

12. Hvordan var det å bo på asylmottak.
13. Hvordan var skoletilbudet på mottaket?
14. Hva var det som gav deg oppmuntring og motivasjon før du fikk oppholdstillatelse?
15. Hadde/har du en (hjelp)verge? Hva betydde/betyr vergen for deg? Hvor mye kontakt?

Livet før ankomst til Norge:

16. Kan du fortelle om hvordan livet ditt var før du kom til Norge?
 - I hjemlandet (skole/arbeid?)
 - Utenfor hjemlandet
17. Kan du fortelle om familie, slekt og venner du har i hjemlandet, eller utlandet? Tenker du ofte på dem? Har dere kontakt? Hvordan og hvor ofte?
18. Kan du fortelle om eventuell familie, slekt og/eller venner i Norge?
19. Hvilke forventninger hadde du og din familie til fremtiden din før du reiste?
20. Kan du fortelle meg om reisen din til Norge?

Om hverdagen:

21. Bor du i bofelleskap, hybel eller? Hvor lenge har du bodd der? Hvordan trives du med boløsningen din?
22. Har du en særkontakt eller andre som følger deg opp og hjelper deg? Med hva?
23. Kan du fortelle meg om en vanlig ukedag.
 - Når står du opp?
 - Hva gjør du når du står opp?
 - Når går du på skolen?
 - Hvordan kommer du deg på skolen?
 - Fortell om skoledagen...
 - Fritiden: jobb, aktiviteter, å være hjemme, hva gjør du i helgene?
 - Hvem er du sammen med etter skolen, hvor kjenner du de fra?
 - ...osv: etter prinsippet om livsformsintervju. [religion, helse...]
24. Hvordan synes du at du har det i livet ditt nå?
25. Kunne du ønske deg at noe var annerledes?
26. Hvordan klarer du deg økonomisk? (støtte, stipend, studielån, må tjene penger ved siden av,, sender penger hjem, osv)
27. Har du noen helsemessige plager (hodepine, søvnvansker, eller annet) som påvirker hvordan du har det? Påvirker det skoleresultatene dine?

28. Hvis du trenger hjelp, hvem går du til da?

29. Kan du fortelle meg om noe du er god i – på skolen, jobben eller fritiden?

Fremtiden

30. Hvilke tanker og ønsker har du for fremtiden? Har dette endret seg etter du kom til Norge?

31. Hvor ønsker du å bo? Hva ønsker du å bli? Hvorfor?

32. Hva vil du gjøre for å nå målene dine?

33. Hvilken støtte og hjelp trenger du for å nå målene dine? Follow ups: hvem lytter til deg, støtter deg, hvem tar du kontakt med for å få den hjelpen du trenger?

Avrunding:

- Hvordan har det vært for deg å bli intervjuet om alt dette?
- Synes du det er noe jeg har glemt å spørre om?
- Har du noe mer du vil/kan fortelle meg som er viktig for deg (og evt. som er viktig for at du skal få et bedre skoletilbud)?
- Har du noen spørsmål til slutt? Er det noe du vil spørre meg?

☺ Tusen takk for at du ville dele alt dette med meg. Om du har spørsmål, mer du vil fortelle eller si til meg, er det bare å ta kontakt.

Noter

- Tidspunkt for avslutning:
- Eventuelle andre opplysninger som har betydning for intervjuet

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere/skoleansatte

Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen – med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS)

Dato for intervjuet: Varighet intervjuet – fra: kl til: Sted for intervjuet: Navn intervjuer: [] Informere deltaker om prosjektets formål, databehandling, personvern og rettigheter [] Underskrive samtykkeerklæring

Informasjon informant:

Navnet informant: Stilling:

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du vært ansatt på skolen? Annen arbeidserfaring?

Hvilke fag underviser du i? Hvilke klasser underviser du?

Skolen og skolens tilbud

1. Navnet på skolen:
2. Hvem/hva omfatter skoletilbudet på skolen (aldersgrupper/elevgrupper/fagretninger)?
3. Hvor mange elever har skolen? Hvor mange av elevene har minoritetsbakgrunn? Hvilke etniske/språkgrupper er representert på skolen?
4. Vet du hvor mange elever med flyktningbakgrunn – og hvor mange enslige mindreårige (EM) går på skolen?
5. Går EM/flyktningungdommene i ordinære klasser eller i egne klasser der undervisningen er særskilt tilrettelagt ut fra elevenes språklige og faglige forutsetninger?
6. Får EM/flyktningungdommene tilpasset undervisning *innenfor* ordinær klasse? Får noen av flyktningungdommene tospråklig undervisning? Evt. antall timer? Kommentarer? Får flyktningungdommene tilpasset norskundervisning? Får flyktningungdommene morsmålsundervisning?
7. Får EM/flyktningungdommene leksehjelp og hvem organiserer det? Hvis ja, er det skolen, bofellesskapet, eller frivillige organisasjoner som organiserer leksehjelp for flyktningbarn/ungdom. Hvordan synes du tilbudet fungerer?
8. Har (noen av) lærerne som jobber med EM/flyktningungdom spesialkompetanse for å jobbe med denne gruppen elever?
9. Er det noen på skolen som har et spesielt ansvar for å følge opp elever som er unge enslige

flyktninger?

10. Foretar skolen pedagogisk-psykologisk kartlegging av EM/flyktningelevene som blir innmeldt?
11. Tror du at det finnes områder der samarbeidet med PPT kunne ha fungert bedre i forhold til denne målgruppen? Hvis ja - på hvilke områder?
12. Er du selv fornøyd med tilbudet som din skole gir til EM/flyktningungdom? Eller synes du at tilbudet kunne ha vært bedre? Hvis du ikke er helt fornøyd, skyldes svakhetene ved tilbudet faktorer som skolen har - eller ikke har - kontroll over? Har du forslag om hvordan og på hvilke områder skoletilbudet til EM/flyktningungdommene kunne forbedres?

EM/Flyktningungdommenes møte med videregående skole (vgs)

13. Skiller de enslige mindreårige seg ut fra de andre ungdommene med flyktningbakgrunn?
14. Har du erfart at EM/flyktningungdommenes fysiske eller psykiske helse hatt en negativ innvirkning på skolegangen deres?
15. Hva mener du EM/flyktningungdommene strever mest med ift. skolearbeidet? Det norske språket? Innholdet i undervisningen? Bestemte fag? Norsk ”skolekultur” der man for eksempel forventer at elever kommer med egne meninger, deltar i diskusjoner, osv.? Konsentrasjonsproblemer? Annet?
16. Hvordan er overgangen fra grunnskolen til vgs for denne elevgruppen?
17. Vet du hvordan EM/flyktningungdommene opplever å begynne på vgs.? Er de forberedt på hva som forventes av dem i videregående skole? Tror du at elevene opplever vgs. som lettere, vanskeligere eller som forventet?
18. Hvordan mener du ungdommene mestrer møtet med vgs. ? Ser du spesielle ”mestringsstrategier” hos ungdommene?
19. Hva mener du er viktig for ungdommene for å kunne lykkes på vgs. Og hvorfor?
20. Hvorfor tror du at visse EM/flyktningungdommer lykkes bedre med skolegangen enn andre?
21. Hvilke faktorer mener du bidrar til fullføring av EM/flyktningungdommers utdanningsløp?
22. Hva betyr kontakten med andre elever? I klassen, på skolen og utenfor skolen? Hvem omgås de mest? Elever med norsk eller elever med ikke-norsk bakgrunn?
23. Hvor mye og hva slags kontakt/samarbeid har skolen med bofellesskapene der noen

av de enslig mindreårige bor i? Er samarbeidet tilfredsstillende?

24. Er det noen som kan ta mer ansvar for at unge enslige flyktninger kan fullføre vgs ? Ungdommene selv, bofellesskapet, lærer/skole, (fylkes)kommunen, staten, ..?
25. Hva betyr skolen for denne gruppen ungdom? Faglig, fremtidsmessig og/eller sosialt?
26. Hvordan ser du på skolens rolle mht EM/unge flyktninger? Som en arena for læring og utvikling? Som en integrerings-/sosialiseringsarena?
27. Har du erfaringer, synspunkter eller kommentarer som ikke dekkes av spørsmålene som ble stilt?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen - med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS)

Periode: 2009 – 2014
Prosjektleder: [Lutine de Wal Pastoor](#), dr. polit.
Forsker: [Sofie Haug Changezi](#), dr. grad. stipendiat
Medforskere: Masterstudentene [Silje Hernes](#) og [Toril Hjorthol](#)

Hvilke faktorer kan fremme eller hemme enslige mindreårige flyktnings utviklings- og læringsmuligheter i bosettings- og integreringsfasen?

Det er stort behov for forskningsbasert kunnskap om unge enslige flyktninger i bosettingsfasen generelt og deres erfaringer i skole og utdanning spesielt. Ikke minst fordi vi vet at frafallprosenten i videregående skole er veldig høy for flyktingungdom. Derfor er det svært viktig å få bedre kunnskap om hvordan unge enslige flyktninger under utdanning følges opp – både i og utenfor skolen. Prosjektets målsetting må ses på bakgrunn av det store frafallet blant denne gruppen elever i skolen.

Mål

Studien har følgende mål

- Å få økt kunnskap om eksisterende utdannings-, bo- og omsorgstilbud for unge enslige flyktninger (16 år og eldre) i bosettingskommunene
- Å få en bedre forståelse av flyktingungdommenes egne erfaringer, behov og ønsker angående utdannings-, bo- og omsorgstilbud i bosettingsfasen
- Å kunne belyse hvilke tilbud/tiltak som kan fremme eller hemme flyktingungdoms muligheter for å gjennomføre et utdanningsløp
- Å øke de involverte fagpersoners bevissthet om unge enslige flyktnings mangfoldige og sammensatte faglige og psykososiale behov

Metode

Data samles inn gjennom ulike metoder

- Casus-studier av utdannings- og omsorgstilbud til enslige mindreårige flyktninger i tre bosettingskommuner
- Kvalitative, semistrukturerte intervjuer med et utvalg (20-25) av flyktingungdommene
- Intervjuer med utvalgte fag- og omsorgspersoner i bofellesskap, skolen, barnevernet og andre instanser som er involvert i tilbudene til de enslige mindreårige
- Dokumentstudier, dvs. studier av skriftlige dokumenter vedrørende statens og (fylkes)kommunenes oppfølging av enslige mindreårige

Hovedprosjekt FUS: 2010-2014 (Pilotprosjekt 2009)

Studien gjennomføres over en periode på fire år. Høsten 2009 ble det gjennomført en pilotundersøkelse for å utdype prosjektets problemstilling, samt å prøve ut datainnsamlingsmetodene. De tre kommunene som deltar i hovedprosjektet er av varierende størrelse og har ulikt erfaringsgrunnlag vedrørende utformingen av skole-, bo og omsorgstilbud til enslige mindreårige flyktninger.

Med Redd Barna som søkerorganisasjon fikk FUS-prosjektet innvilget midler fra ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering til en doktorgradsstipendiat. Prosjektet har også fått økonomisk støtte fra IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).



Vedlegg 4: Samtykkeerklæring enslige mindreårige Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet 'FUS':

Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen – med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS)

Dette er et spørsmål til deg om du vil være med i FUS-prosjektet, som er en studie om enslige mindreårige flyktninger i bosettingsfasen. Hensikten med prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer flyktningungdom har med skole og utdanning når de skal bosette seg i Norge. Derfor ønsker vi å snakke med deg, med lærere og eventuelle andre som jobber med enslige mindreårige på skolen eller utenfor.

Vi ønsker å få vite mer om både skolegangen og hvordan livet utenfor skolen er, for at de som jobber med dette skal kunne lage et best mulig skole, bo- og omsorgstilbud for enslige mindreårige. Vi er interessert i hvordan du synes det går på skolen, hva du synes er bra og hva du synes er vanskelig. Vi vil også gjerne vite hvordan det går med deg utenom skoletiden.

FUS-studien gjennomføres av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) i samarbeid med de tre kommunene der de enslige mindreårige i studien bor. Prosjektet utføres av en doktorgradstudent og to masterstudenter. Prosjektleder og medforsker er Lutine de Wal Pastoor som har doktorgrad i sosialantropologi, og har lang erfaring fra forskning vedrørende elever i norsk skole som har en annen språklig bakgrunn enn norsk.

Nedenfor kan du lese litt mer om hva det vil si å være med i studien

- Vi ønsker å gjøre et intervju med deg. For at vi skal få med oss alt du forteller i intervjuet, vil vi gjerne ta opp intervjuet på lydbånd hvis du synes at det er greit.
- Vi har taushetsplikt. Det betyr at vi ikke har lov til å fortelle noen andre hva du har fortalt oss.
- Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at lydbåndopptak, utskrifter og annen informasjon blir beskyttet, slik at ingen andre enn de som jobber i prosjektet har tilgang på det.
- Informasjonen blir anonymisert. Det betyr at dine personlige opplysninger blir forandret slik at ingen vil kunne kjenne deg igjen når vi skriver om dine erfaringer og presenterer det vi finner ut i studien.

- Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst – og uten å si hvorfor – si at du ikke lenger ønsker å være med. Da vil vi ikke bruke noe av det du har fortalt oss.
- Vi forventer at vi blir ferdig med hele prosjektet i 2015. Når prosjektet avsluttes, sletter vi både lydopptak fra intervjuer og skriftlige opplysninger om de intervjuede.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte masterstudent Silje Hernes på 41 61 76 16 (mobil) eller sende en epost: silje.hernes@gmail.com

Du kan også kontakte prosjektleder Lutine de Wal Pastoor på telefon 22 59 55 00 (sentralbord) / 45 29 99 90 (mobil). Eller sende en e-post: lutine.pastoor@nkvts.unirand.no

Vennlig hilsen,

Lutine og Silje

Samtykkeerklæring

- Jeg har fått informasjon om FUS-prosjektet og ønsker å være med.

Sted:

Dato:

Signatur _____ Informant

Navn m/ blokkbokstaver _____ Informant

* Hvis du er under 18 år gammel, må også din verge gi samtykke til at du deltar i studien.

- Som (hjelpe)verge samtykker jeg i at _____ kan delta i FUS-studien.

Sted:

Dato:

Signatur _____ Verge

Navn m/ blokkbokstaver _____ Verge



Vedlegg 5: Samtykkeerklæring lærere **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet "FUS":**

Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen **– med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS)**

Dette er en forespørsel om deltakelse i en undersøkelse om unge enslige flyktningers skolesituasjon i bosettingsfasen. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer flyktningungdom har med skole og utdanning når de skal etablere seg i Norge. Hva fungerer bra og hva oppleves som vanskelig ved dagens skoletilbud?

I den forbindelse ønsker vi å snakke med ungdommene selv så vel som med lærere, ansatte i bofellesskap og barnevernet, og andre involverte som har kunnskap om og erfaringer med ovennevnte tema. Informasjon fra undersøkelsen vil være viktig både for å få mer kunnskap om utdanningstilbudene og oppfølgingen unge enslige flyktninger får - i skolen og utenfor, óg for bedre å kunne tilrettelegge for eventuelle fremtidige tilbud og tiltak som flyktningungdom har behov for hva skole og utdanning angår.

FUS-studien gjennomføres av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) i samarbeid med ansatte i skolen og andre etater i kommunene der de enslige mindreårige i studien bor. Prosjektet utføres av en doktorgradsstudent og to masterstudenter. Prosjektleder og medforsker er dr. polit. Lutine de Wal Pastoor som er sosialantropolog med bred kompetanse fra forskning vedrørende minoritets elever i norsk skole.

Nedenfor gis det litt mer informasjon om studien

- Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).
- Prosjektet har fått innvilget forskningsmidler fra både ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering (gjennom Redd Barna) og IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet).
- Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd dersom det gis tillatelse til det, dette for at vi best mulig skal få med oss det som blir sagt.
- Alle opplysninger som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg vil lydbåndopptak, utskrifter og annen informasjon bli anonymisert.

- Vi har taushetsplikt. Innhentet informasjon blir anonymisert slik at det ikke vil bli mulig å identifisere den enkelte informant i resultatene av studien når disse publiseres.
- Det er frivillig å delta i studien. Deltakerne kan når som helst – og uten å oppgi noen grunn – trekke seg ved å si at de ikke lenger ønsker å være med. Det vil ikke få noen konsekvenser for den som bestemmer seg for ikke å være med i studien.
- Prosjektet forventes å bli avsluttet i 2015. Lydopptakene samt øvrig informasjon slettes ved prosjektets avslutning.

Masterstudent Silje Hernes kan kontaktes på 41 61 76 16 (mobil) eller per e-post: silje.hernes@gmail.com

Dersom det er spørsmål til studien kan prosjektleder Lutine de Wal Pastoor ved NKVTS kontaktes på telefon 22 59 55 00 (sentralbord) / 22 59 55 20 (direkte) eller per e-post: lutine.pastoor@nkvts.unirand.no

Vennlig hilsen,

Lutine de Wal Pastoor

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om FUS-prosjektet og ønsker å delta i studien.

Sted:

Dato:

Signatur _____

Informant

Navn m/ blokkbokstaver _____

