

VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

Barn og unge i familier med fluktbakgrunn

Erfaringer med inkludering og tilhørighet

TINA MATHISEN, MARIE LOUISE SEEBERG
OG ALIDA SKIPLE

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Barn og unge i familier med fluktbakgrunn

Erfaringer med inkludering og tilhørighet

TINA MATHISEN, MARIE LOUISE SEEBERG
OG ALIDA SKIPLE

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på OsloMet – storbyuniversitetet.

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA

OsloMet – storbyuniversitetet 2023

ISBN 978-82-7894-842-2 (online)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no

Layout: Aksell AS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, OsloMet

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.oslomet.no/om/nova

Forord

Dette er den andre av i alt tre rapporter fra prosjektet «Barn med fluktbakgrunn – tiltak for inkludering og tilhørighet» som Velferdsforskningsinstituttet NOVA i samarbeid med Oslo Economics utfører for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Prosjektet startet våren 2022 og skal avsluttes våren 2024.

Delrapport 1, «Barn med fluktbakgrunn – tiltak for inkludering og tilhørighet», ble utgitt av Oslo Economics i januar 2023 ([OE-rapport 2022-106](#)) og omhandler kommunenes tiltak.

Denne andre delrapporten handler om hvordan barn og unge i familier med fluktbakgrunn selv opplever sin situasjon. Dette er viktig kunnskap for IMDi og andre deler av den norske forvaltningen, både på statlig, fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Rapporten kan også gi et innblikk i slike erfaringer for alle andre som møter barn og unge i familier med fluktbakgrunn, enten det er privat, gjennom frivillig arbeid, gjennom skole og arbeid eller på andre måter.

Den tredje og siste rapporten fra prosjektet vil bygge på disse to delrapportene og rette blikket mot gode praksiser i arbeidet med barn og unge i familier med fluktbakgrunn.

Tusen takk til alle dere barn og unge som vi har snakket med i arbeidet med dette prosjektet. Det dere har fortalt oss, er det viktigste grunnlaget for denne rapporten. Vi takker lærere og andre i kommunene som har hjulpet oss med å finne fram til og rekruttere barn og unge og svart på oppklarende spørsmål, og SSB som har hjulpet oss med statistikk. Takk også til Ingrid Smette og Anne Solberg som har kvalitetssikret denne rapporten for NOVA. Og ikke minst vil vi gjerne få takke IMDi, Oslo Economics og medlemmene i referansegruppen for prosjektet for veldig godt samarbeid.

Oslo, november 2023

Tina Mathisen, prosjektleder

Innhold

Sammendrag	7
Yana og Dilans fortelling	10
1 Innledning: barn og unge i familier med fluktbakgrunn	11
Barn, ung, flyktning	14
Hvem er barn og unge i familier med fluktbakgrunn?	15
Rapportens oppbygning	18
2 Bakgrunn og tidligere forskning	19
Bosetting, nærmiljø og fritidsaktiviteter	21
Bosettingsprosessen	21
Nærmiljø og fritidsaktiviteter	22
Hjem og tilhørighet	24
Inkludering og tilhørighet på skolen	24
Organiseringen av undervisningen for nyankomne elever	25
Hva sier lovverket?	25
Elever 16–24 år som faller mellom to stoler?	27
Tidligere forskning om skoletilbudet for nyankomne elever	28
Erfaringer med det kommunale tjenesteapparatet	30
Psykososiale behov	30
Barns og unges mulighet til medvirkning	31
3 Metode og datagrunnlag	32
Framgangsmåte	32
Utvalg	32
Mini-feltarbeid og uformelle observasjoner	32
Beskrivelse av deltakerne	33
Gjennomføring av intervjuer og bruk av tolk	34
Etiske hensyn	36
Analyse	37
4 Erfaringer med å skape tilhørighet i et nytt nærmiljø	39
Barn og unges fortellinger om den første tiden i Norge	39
Orienter seg i nærmiljøet: betydningen av sosiale nettverk	42
Organiserte nettverk av frivillige	44
Behov i den første fasen	45
Hvor en blir bosatt, påvirker muligheten til sosial inkludering	47
Skape tilhørighet i lokalsamfunnet gjennom fritidsaktiviteter	48
Behov for støtte til å finne og bli værende i fritidsaktiviteter	52
Kontinuitet, identitet og selvtillit gjennom aktivitet	54
Moské og kirke: sosiale møteplasser og flerkulturell tilhørighet	56
Familie, tilhørighet og hjem	56
Oppsummering	59

5 Opplevelser av inkludering og tilhørighet på skolen	61
Organisering og oppstart	61
Trygghet og trivsel på skolen	63
Innføringsklassenes ekskluderende effekter	67
Opplevelser av undervisningen i Norge	69
Egne ukrainske klasser og ukrainsk skole på internett	70
Tospråklig opplæring og (manglende) førstespråkopplæring	71
Skole–hjem-samarbeid	73
Sosiale og faglige overganger	75
Alder ved ankomst: erfaringer fra videregående skole	77
Opplevelser av ekskludering og rasisme på skolen	81
Ekskludering og rasisme påvirker læringsmuligheter	82
Behovet for samarbeid mellom skole og lokalsamfunn	83
Erfaringer med rasisme og diskriminering på andre arenaer	84
Oppsummering	85
6 Viktige voksne i hverdagen og muligheter til å ta egne valg	87
Hvem snakker barna om når de snakker om trygge voksne?	87
Betydningen av støtte til foreldre	88
Lærernes nøkkelrolle	89
Kontakt med lege og psykolog	91
Helsesykepleiere på skolen	92
Barn og unges muligheter til medvirkning	94
Informasjon og oppfølging	96
Oppsummering	98
7 Barn og unges opplevelser av inkludering og tilhørighet	100
Hovedfunn: nærmiljø, skole, voksne	100
Å lytte er å se	103
Medvirkning	103
Barn/flyktning	104
Styrking av barneperspektivet, styrking av tjenestene	104
Summary	105
Litteratur	108
Vedlegg 1: Informert samtykke	118
Vedlegg 2: Intervjuguide	121

Sammendrag

Dette er andre delrapport fra prosjektet «Barn med fluktbakgrunn – tiltak for inkludering og tilhørighet» som Velferdsforskningsinstituttet NOVA i samarbeid med Oslo Economics utfører for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). I denne rapporten tar vi for oss erfaringer som barn og unge i familier med fluktbakgrunn har med å komme til Norge og skulle finne sin plass i et lokalsamfunn her. Studien består av to deler, en hovedstudie som inkluderer barn som har kommet til Norge på grunn av krig og konflikt i ulike land i Asia og Afrika, og en delstudie som inkluderer barn som har kommet som følge av krigen i Ukraina.

Det eksisterer i mindre grad helhetlig informasjon om inkluderingsprosessen til barn enn det gjør om prosessen for voksne med fluktbakgrunn. Mye av den eksisterende forskningen om barn handler om enslige mindreårige flyktingers erfaringer, og det kan se ut til at barn som kommer sammen med familien sin, har havnet noe i skyggen, ettersom de i all hovedsak er foreldrenes ansvar. Samtidig vet vi av den forskningen som finnes, at også barna som har kommet sammen med foreldrene sine, møter på utfordringer med det å skape tilhørighet til et nytt lokalsamfunn. Formålet med denne rapporten er å belyse og lære av barnas erfaringer slik at stat, kommune og lokalsamfunn kan ta imot og legge til rette for barna på best mulig måte. Vi spør:

- Hvordan opplever barn og unge sin tilhørighet i nærmiljøet?
- Hvordan og i hvilken grad opplever de inkludering og tilhørighet på skolen?
- Hvilke voksne er viktige i hverdagen, og hvilke muligheter gis barn og unge til å medvirke i beslutninger som angår dem selv?

Metode og datagrunnlag

Datamaterialet som er grunnlaget for denne rapporten, består av 37 intervjuer med barn og unge med fluktbakgrunn. Av disse var 19 med i hovedstudien, og 18 var med i Ukraina-delen. Dette materialet har vi supplert med intervjuer og mer uformelle samtaler med voksne i barnas omgivelser og med observasjonsdata fra våre besøk ute i kommunene der vi møtte barna.

Erfaringer med å skape tilhørighet i ett nytt nærmiljø

Det ser ut til å være stor variasjon i hvor jevnlig kontakt familien og barna har hatt med tjenesteapparatet. Noen forteller at de har blitt møtt av flyktingtjenesten den dagen de kom, og har hatt jevnlig kontakt med dem over lengre tid, mens andre savner støtte til å orientere seg i nærmiljøet. Dette tror vi har å gjøre med at det først og fremst er foreldrene som har kontakt med flyktingtjenesten. Ettersom barna ikke har en egen kontaktperson, er de usikre på hvem de kan spørre dersom foreldrene ikke kan hjelpe dem. Det å få venner er et sentralt element i alle barnas

fortellinger om hva som skal til for å oppleve en følelse av tilhørighet. Mange forteller om hvordan de har blitt kjent med andre familier med fluktbakgrunn, enten før de kom til kommunen, eller etter at de ble bosatt, og at disse har bidratt både med praktiske ting og sosial støtte. Samtidig ser vi at det å bli bosatt i spredtbebygde områder med lang avstand til skole og fritidsaktiviteter kan gjøre det vanskelig å finne venner og skape en følelse av tilhørighet i lokalsamfunnet. Intervjuene med barna indikerer at de har hatt liten mulighet til medvirkning når det gjelder hvor familien blir bosatt. Å delta på fritidsaktiviteter er viktig for å finne venner gjennom å være med på det som andre barn og unge gjør i lokalsamfunnet. Det bidrar også til en følelse av kontinuitet og til å utvikle selvtillit og identitetsforståelse. Det framstår derfor som særlig viktig at barna får informasjon om og hjelp til å finne fram til aktiviteter som passer for dem, men også at de får støtte til å bli værende i aktivitetene.

Opplevelser av inkludering og tilhørighet på skolen

De fleste barna vi intervjuet, gikk i innføringsklasser på grunnskolen eller kombinasjonsklasser på videregående. Barna beskriver det som trygt å være i innføringsklassen fordi de får venner som er i en liknende situasjon som dem selv, og fordi lærerne har god tid til dem og hjelper dem både med faglige, sosiale og praktiske ting. Samtidig ser vi at svært få av barna forteller at de har norske venner på skolen, og de etterspør flere muligheter til å møtes og gjøre aktiviteter sammen med barn på hele skolen. Våre funn tyder på at barna mangler støtte i overgangen mellom innføringsklassen og ordinær klasse. Barna forteller at de opplever denne overgangen som utfordrende både faglig og sosialt. Noen peker på at den faglige progresjonen går for sakte i innføringsklassen, mens andre peker på at tempoet er for høyt i ordinær klasse, og at de ikke klarer å henge med på det faglige.

Når det gjelder de eldste barna, som har kommet til Norge sent i skoleløpet, ser vi at det er varierende praksis når det gjelder hvor i opplæringen ungdommene i alderen 16–17 år blir plassert. Noen har blitt plassert på voksenopplæringen før de har fått hjelp til å bytte til en kombinasjonsklasse på videregående skole. De unge vi har snakket med, vil aller helst gå på skole sammen med jevnaldrende.

Ungdommene beskriver at de opplever å ikke bli hørt når de forteller om ekskludering og rasisme. De opplever å bli overlatt til seg selv med å håndtere situasjonen, selv om skolen har plikt til å agere når barn føler seg utrygge i skolehverdagen.

Viktige voksne i hverdagen og mulighet til medvirkning

Vi har sett at familie og venner er den primære kilden til støtte når det gjelder barnas psykiske og sosiale velvære. Ettersom skolen er den arenaen hvor alle barn og unge bruker store deler av sin tid i hverdagen, ser vi at lærere og rådgivere blir nevnt som viktige voksne som fanger opp og hjelper barna med store og små utfordringer. Vi finner også at helsesykepleier på skolen kan spille en viktig rolle for å fange opp barn med psykiske helseplager, dersom det legges til rette for dette. Selv om de fleste barna sa at de kjente til hvilke tilbud om psykososial støtte som var tilgjengelige for dem, var det få som sa at de aktivt hadde oppsøkt

helsehjelp. Selv om mange ikke nødvendigvis vil ha behov for hjelp, er det også grunn til å tro at dette henger sammen med ulike forestillinger om hva det innebærer å være en som mottar psykisk helsehjelp. I andre tilfeller ser vi at barn og unge har opplevd å bli misforstått i møte med psykolog eller fastlege. Det kan være grunn til å undersøke hvorvidt det er behov for mer kompetanse om hvordan en kan snakke med barn og unge med fluktbakgrunn om deres behov, som kan være knyttet til både det å være barn og ungdom generelt og det å ha spesifikke flyktning-erfaringer.

Videre er det behov for mer kompetanse og tydeligere rutiner for at barns mulighet til medvirkning kan styrkes. Barna vi har snakket med, forteller om opplevelser av å ikke motta informasjon eller god nok informasjon eller bli hørt i saker som omhandler dem. De hadde opplevd dette både i bosettingsprosessen, i kontakt med barnevernet og i skolesammenheng.

Veien videre

Det vil komme en tredje og siste rapport fra dette prosjektet som vil bygge videre på den samlede kunnskapen fra delrapport 1 og 2. Her vil vi komme med videre anbefalinger og rette blikket mot gode praksiser i arbeidet med barn og unge i familier med fluktbakgrunn.

Yana og Dilans fortelling

Yana og Dilan er begge 12 år og kommer fra Syria. De har bodd i Norge i underkant av ett år, og sammen går de i en innføringsklasse på en skole i en mellomstor by på Østlandet. Yana forteller at hun ikke bor i byen, men på et mindre tettsted, der hun bor sammen med foreldrene sine og fire yngre søsken. Hun liker å hjelpe søsknene sine med skolearbeidet og leker mye med dem. Ettersom Yana ikke går på skole der, kjenner hun nesten ingen i nærområdet sitt. Hun forteller at hun snart skal bytte skole for å begynne på nærskolen sin. Det gruer hun seg til fordi hun trives så godt på skolen hun går på, og har mange venner der, mens på den andre skolen kjenner hun ingen og må begynne helt på nytt med å få venner. Hun sier at hun blir lei seg når hun tenker på det. Dilan bor i byen sammen med moren og de tre søsknene sine. Jentene forteller at de er bestevenner og henger sammen på fritiden. Familiene deres ble kjent med hverandre på reisen til Norge, og da de ble bosatt i samme kommune og begynte på samme skole, ble jentene venner med hverandre.

Begge forteller at de trives kjempegodt på skolen, og at alle lærerne er veldig snille og hjelpsomme. De har begge erfaringer med andre skolesystem der disiplinering og straff har vært vanlig, noe de er glade for å slippe her. Når de skal beskrive en vanlig dag på skolen, forteller de at de jobber mye, går på tur, leker, svømmer, er i gymsalen, spiller fotball og leker gjemsel. Gymnastikk og spesielt svømming er favorittfaget. I klassen deres går det barn fra ulike alderstrinn og med mange språkbakgrunner. De synes ikke det er noe rart at det varierer hvor gamle de som går i klassen deres, er. De synes snarere at det er naturlig at det er en blanding ettersom alle er der for å lære norsk. De andre i klassen snakker arabisk, tigrinja, pasjto, ukrainsk, russisk, engelsk og filippinsk. Det fine med det er at alle lærer litt språk av hverandre. De har mange venner i velkomstklassen, men er sjelden sammen med andre majoritetsnorske barn på skolen.

På fritiden forteller de at de liker å leke med mobilene sine, spille og høre på sanger, men aller best liker de å danse. De danser og hører på musikk hver dag, sier Dilan og forteller at de bruker Snap Chat og TikTok for å vise hverandre ulike danser og sanger. Jentene sier at de ikke deltar i noen organiserte aktiviteter, men de er mye hjemme hos hverandre etter skolen, og om sommeren pleier de å gå til parken. «Jeg føler meg hjemme her, det er ikke noe rart med det. Jeg føler meg ikke som en fremmed», sier Yana. Begge forteller at de ønsker å fortsette å bo i byen der de bor i dag, og i framtiden drømmer Yana om å bli lege og Dilan om å bli politi. Men selv om de vil bo og leve livene sine i Norge, drømmer de også om å få reise tilbake til Syria en dag for å besøke hjemstedene som foreldrene har fortalt så mange historier fra, og der de fortsatt har nære slektninger.

1 Innledning: barn og unge i familier med fluktbakgrunn

Yana og Dilan sine erfaringer gir et lite glimt av hvordan livet kan være for barn og unge i familier med fluktbakgrunn i Norge. I denne rapporten tar vi nettopp for oss erfaringer som barn og unge¹ i familier med fluktbakgrunn har med å komme til Norge og skulle finne sin plass i et lokalsamfunn her. Vi har ønsket å undersøke hvordan de har det, og hva de tenker om sin situasjon, for å bidra til å sikre at staten og kommunene, og i videre forstand land og lokalsamfunn, kan ta best mulig imot dem. Derfor var vi glade for å få tildelt midler til dette forskningsprosjektet, som er et oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), i begynnelsen av 2022. Oppdraget ble utlyst rett før 24. februar 2022 og hadde da ikke søkelys på noen bestemt landbakgrunn. Flyktninger i Norge har bakgrunn fra svært mange land – ved inngangen til 2015 var det registrert at det bodde flyktninger fra hele 169 land i Norge (Østby, 2015, s. 229). Russlands invasjon av Ukraina førte som kjent til at svært mange mennesker flyktet i løpet av kort tid – også til Norge. Vi ble da bedt om å ta på oss et tilleggsoppdrag, som skulle fokusere på barn og unge fra Ukraina. Rapporten bringer sammen hoved- og tilleggsprosjektet og er bygd på samtaler med barn og unge i alderen 9–20 år, som hadde vært i Norge i opptil seks år på det tidspunktet da vi snakket med dem. Rapporten presenterer og analyserer deres erfaringer.

Det er fortsatt flere barn og unge i Norge som har kommet som flyktninger til Norge fra andre land enn Ukraina, og omtrent halvparten av de vi har snakket med, kommer fra flere ulike land i Asia og Afrika. I rapporten omtaler vi i hovedsak disse to delene av vårt forskningsprosjekt under ett, og der det er relevant, omtaler vi delene som henholdsvis hovedstudien og ukrainadelen.

Rapporten belyser følgende problemstillinger:

- Hvordan opplever barn og unge sin tilhørighet i nærmiljøet?
- Hvordan og i hvilken grad opplever de inkludering og tilhørighet på skolen?
- Hvilke voksne er viktige i hverdagen, og hvilke muligheter gis barn og unge til å medvirke i beslutninger som angår dem selv?

Svarene på disse spørsmålene er ikke entydige. Barn og unge i familier med fluktbakgrunn har ikke nødvendigvis annet til felles enn at de har kommet til Norge og er her sammen med familien, på flukt fra et annet land. Veien inn i det norske lokalsamfunnet kan være ganske ulik, og det er å forvente at de vil ha svært

¹ Vi vil i rapporten skrive «barn og unge» så langt det er leservennlig. Der vi likevel bare skriver «barn», så menes «personer under 18 år», slik at unge opp til myndighetsalderen er inkludert også her.

forskjellige erfaringer både før og etter ankomst i Norge. Dette gjelder for barn og unge som ankommer sammen med sine foreldre eller andre nære omsorgspersoner, og for dem som kommer for å gjenforenes med familiemedlemmer som har flyktet hit. Som en del av prosessen med å forstå problemstillingene fra barn og unges perspektiv har vi også justert formuleringene underveis i prosjektet. Dette er vanlig i kvalitativ forskning og et uttrykk for læringsprosessen som ethvert forskningsprosjekt innebærer for forskerne selv. Opprinnelig var problemstillingene også for denne delen av prosjektet formulert ut fra et forvaltningsperspektiv, slik: 1) Hvordan opplever flyktningbarn bosettingsprosessen? 2) I hvilken grad opplever flyktningbarn tilhørighet på ulike oppvekstarenaer som barnehage,² skole, SFO/AKS og fritidsaktiviteter? 3) Hvordan opplever barna tillit og tilhørighet i eget bo- og nærmiljø? 4) Hvordan opplever barna tilbudet om særskilt språkopplæring i barnehage og skole?

Denne rapporten presenterer og diskuterer barns perspektiver på sine liv. Det innebærer for det første at vi løfter fram mange sitater fra våre samtaler med barn og unge, og tar utgangspunkt i disse som vårt primære og viktigste datagrunnlag. Mye av det de fortalte oss, berører ansvarsområder til ulike deler av det norske forvaltningsapparatet og dermed også hvordan slike ansvarsområder er organisert. Vi gjør også til en viss grad rede for slik organisering i rapporten, for å sette barnas erfaringer i kontekst. Det betyr ikke at barn og unge selv nødvendigvis er oppmerksomme på organisering og regelverk for de tjenestene og tiltakene som angår dem, som skole og opplæring, bosetting av flyktninger, fritidstilbud eller helse-tjenester. For det andre innebærer et slikt barneperspektiv at vi ikke forsøker å tegne opp et bilde av disse tjenestene eller tiltakene fra et forvaltningsperspektiv. En leser som selv arbeider på et av disse feltene, vil dermed ikke nødvendigvis kjenne seg igjen og kan lett tenke at beskrivelsene i rapporten er mangelfulle eller «feil». Dette handler for oss om å ta barn og unges erfaringer på alvor og forsøke å sette seg inn i barn og unges egne perspektiver.

Alle flyktninger, enten de er voksne eller barn, har ulike erfaringer. Likevel er det noen felles strukturelle forhold som er med på å forme disse individuelle erfaringene på det vi kan kalle «flyktningsspesifikke» måter. Som flyktninger har de forlatt familiens opprinnelige hjemland under vanskelige omstendigheter, og selv om det igjen dreier seg om svært ulike omstendigheter, så vil dette være noe som preger både familien og enkeltindividet som en grunnleggende livserfaring.

Mennesker som flykter til Norge og søker beskyttelse (asyl) her, skal som hovedregel vente i asylmottak – først til asylintervjuet gjennomføres, og deretter til de har fått endelig svar på søknaden. Dette er en venteperiode som er preget av stor usikkerhet både om utfallet av søknaden og hvor lang ventetiden blir. At den usikre ventetiden og de dårlige levekårene for beboere i asylmottak kan utgjøre en betydelig tilleggspåkjenning, har lenge vært godt kjent (Berg & Tronstad,

2 Vi tok forbehold om at det kunne bli for tidkrevende å samle inn data om barn i barnehagen, og det viste seg at dette ikke lot seg gjøre innenfor rammene av prosjektet. Denne rapporten omhandler derfor ikke erfaringer fra barnehagen.

2015; NOU 2011: 10; Seeberg, 2017; Valenta & Berg, 2012). Får de innvilget asylsøknaden, skal de deretter vente på bosetting i en kommune. Slik organisert og styrt bosetting skjer i tett samarbeid mellom IMDi og kommunene. Etter at de har fått flytte til en kommune, og dermed har «blitt bosatt», får de voksne i familien tilgang til introduksjonsprogrammet etter integreringsloven, og barna begynner i ny skole og barnehage. Begrepet «å bli bosatt» gir for øvrig uttrykk for et forvaltningsperspektiv og er i dette perspektivet et klart definert begrep som definerer bestemte arbeidsprosesser. Fra barn og unges perspektiv kan dette beskrives som en periode som på den ene siden markerer slutten på en vanskelig reise, og på den andre starten på et nytt liv i et nytt lokalsamfunn. Dette kan innebære ambivalente følelser av både trygghet og savn, men også nye utfordringer relatert til det å bli kjent med et nytt sted, språk og sosiale koder. Slik sett innebærer begrepet «bosettingsprosessen» i denne rapporten noe mer utover det forvaltningen definerer som bosetting.

Mennesker som velges ut som overføringsflyktninger i samarbeid med FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR), sendes derimot direkte til sin bosettingskommune fra flyplassen i Norge, dit de kan ha kommet også mer eller mindre direkte fra en flyktingleir eller annen bosetting i et naboland til familiens opprinnelige hjemland. Barna kan være født i et naboland, eller de kan ha flyktet fra opprinnelseslandet sammen med foreldrene. Dette er familier som velges ut på den årlige kvoten for overføringsflyktninger som fastsettes av Stortinget, der UNHCR søker dem overført og det norske Utlendingsdirektoratet (UDI) avgjør hvem som skal få komme til Norge. Når familier kommer som overføringsflyktninger og blir direkte bosatt i en kommune, får de voksne tilgang til introduksjonsprogrammet, og barna får plass i barnehage og skole.

Noen barn og unge i familier med fluktbakgrunn har kommet til Norge i familie-gjenforening med foreldre eller søsken som har flyktet hit og fått opphold. Familier som må flykte, opplever svært ofte å bli delt, enten før eller under flukten. Det er mange grunner til at dette skjer, og en slik splittelse av familier vil selvsagt ha store konsekvenser for alle medlemmene av familien. Familie-gjenforente kommer direkte til familien der de er bosatt. Familie-gjenforening er en grunnleggende rettighet og en avgjørende faktor i normaliseringen av flyktingers liv. Samtidig er det ikke vanskelig å forstå at når ulike deler av familien har levd atskilt og dermed har fått helt forskjellige erfaringer, tiden har gått og en har utviklet seg i ulike omgivelser, så er det ikke gitt at en bare kan fortsette der en slapp (Sveaass & Reichelt, 2011; Tørrisplass, 2022b).

Flyktingene fra krigen i Ukraina møter et litt annet system for mottak og bosetting enn det vi beskrev for overføringsflyktninger, asylsøkere og familie-gjenforente ovenfor. Kort tid etter Russlands invasjon av Ukraina vedtok både europeiske og norske myndigheter å ta i bruk et regelverk som vanligvis ikke er aktivt i bruk, for å legge til rette for at flyktingene raskt skulle få komme i sikkerhet og komme i orden i mottakslandene. For Norges del dreier det seg blant annet om utlendingsloven § 34, som gir grunnlag for kollektiv beskyttelse ved masseflukt og for

bosetting med offentlig hjelp. Fra en kaotisk situasjon de første ukene etter at krigen brøt ut, ble det relativt raskt etablert rutiner som vi allerede vet at de voksne flyktningene fra Ukraina i hovedsak var fornøyde med (Hernes et al., 2022).

Barn, ung, flyktning

Barn og unge med fluktbakgrunn er både barn og flyktninger i juridisk sammenheng. Som alle andre innbyggere under 18 år har barn og unge med fluktbakgrunn klare og grunnlovsfestede rettigheter under den internasjonale barnekonvensjonen, som ble ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i menneskerettsloven i 2003. Barn og unge som er flyktninger, omfattes også av den internasjonale flyktningkonvensjonen, som ikke nevner barn spesielt, men som gir dem rett til beskyttelse som flyktninger, og av utlendingsloven, som definerer deres rettigheter i forhold til den norske staten. I juridisk forstand innebærer det å være flyktning og det å være barn ulike sett med rettigheter med ulike og av og til motsatte implikasjoner (Lawrence et al., 2019). Tidligere studier avdekker for eksempel hvordan barn på flukt og stater de søker tilflukt i, kan se ut til å ha motstridende interesser, satt på spissen ved at staten søker å beskytte seg mot flyktninger, mens barna søker å beskytte seg selv (Eide, 2005; Seeberg, 2016). Tilsvarende er det i rettssystemet et spenningsforhold mellom barn og unges rettigheter som barn og statens rett til å legge vekt på «innvandringspolitiske hensyn» (Haugli & Martnes, 2019). Slik kan det oppstå dilemmaer mellom oppvekstpolitikk og innvandringspolitikk. Om det er barna som skal beskyttes, eller om det er statens grenser som skal beskyttes, kan være et vanskelig spørsmål. Den norske staten framstilles som sterkt barnevennlig og fremmer en nasjonal identitet der aktive barn står i sentrum, noe som for eksempel gjør det mindre legitimt å vise barn ut av landet, mens det kan være lettere å få støtte i befolkningen for å avvise voksne flyktninger (Seeberg, 2007, 2009).

Når barn og unge er flyktninger, innebærer det at de kan ha erfaringer og behov som andre barn i liten grad har, samtidig som de er helt vanlige barn og unge med helt vanlige behov. Her kan det være en utfordring å veie slike hensyn mot hverandre, og det kan oppstå dilemmaer i kommunenes arbeid med denne gruppen. Hva som blir oppfattet som viktigst og dermed trer i forgrunnen, vil variere mellom hvert barn og familie, med tid og sted, og – ikke minst – med hvem det er viktig for, og hvorfor. For hjelpeapparat og tjenester er det avveininger mellom det som gjerne framstår som «barnegenerelle» og «flyktningsspesifikke» tilbud som er særlig vanskelige (Lidén et al., 2011; Lidén et al., 2018; Lidén et al., 2020). Vi vil diskutere hva slike avveininger har å si for barna, i kapittelet om skole, der spørsmålet er om barna bør gå i egne innføringsklasser eller ikke. Vi skal også se i kapittelet om hjelpeapparatet at dilemmaer kan oppstå rundt helsetjenester og eventuelle målrettede tiltak direkte rettet mot barn med fluktbakgrunn, veid opp mot om de skal ses som «vanlige» barn og ungdom og få det samme tilbudet som alle andre barn og unge.

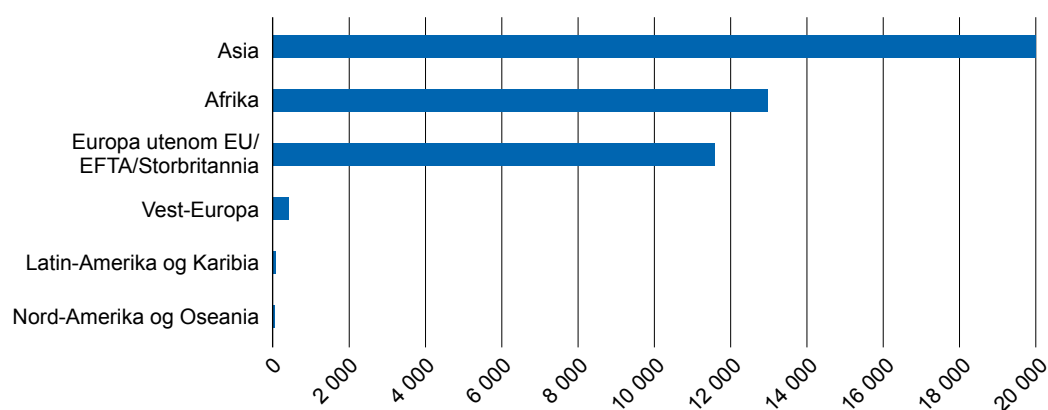
Hvem er barn og unge i familier med fluktbakgrunn?

Hvor stor er befolkningen som denne rapporten handler om, og hva sier statistikken for øvrig om den? Det kommer an på hvordan en definerer kategorier, og hvordan en teller menneskene inn i dem. Statistikken «Personer med flyktningbakgrunn 2023» fra SSB viser at det per 1.1. 2023 var i alt nesten 40 000 personer under 18 år som var bosatt i Norge, født i utlandet og hadde flyktningbakgrunn. Av disse kom litt under 9800 fra Ukraina og litt under 9300 fra Syria, mens omtrent 19 000 barn har altså sin opprinnelse i andre enn disse to landene. Det er stor spredning på opprinnelsesland og verdensdeler.

Denne statistikken omfatter også såkalte enslige mindreårige, som rapporten vår altså ikke handler om. Nå er det slik at barn som kommer til Norge alene, i noen tilfeller senere gjenforenes med foreldre eller søsken her i landet, slik at de nå er «barn og unge i familier med fluktbakgrunn». Anslagsvis 25 prosent av enslige mindreårige har fått familiegjenforening i Norge siden 2015 (UDI, Enhet for statistikk og analyse, e-post 03.10.2023). Vi har forsøkt å rekruttere våre deltakere utenom denne gruppen, slik at erfaringene denne rapporten omtaler, kommer fra barn og unge som har kommet til Norge sammen med foreldre eller annen nær familie, eller – i noen få tilfeller – selv har kommet gjennom familiegjenforening til Norge.

Den følgende figuren er basert på samme statistikk fra SSB, men her er unge til og med 19 år inkludert i tallene. Figuren viser fordeling på opprinnelsesregioner per 1.1. 2023:

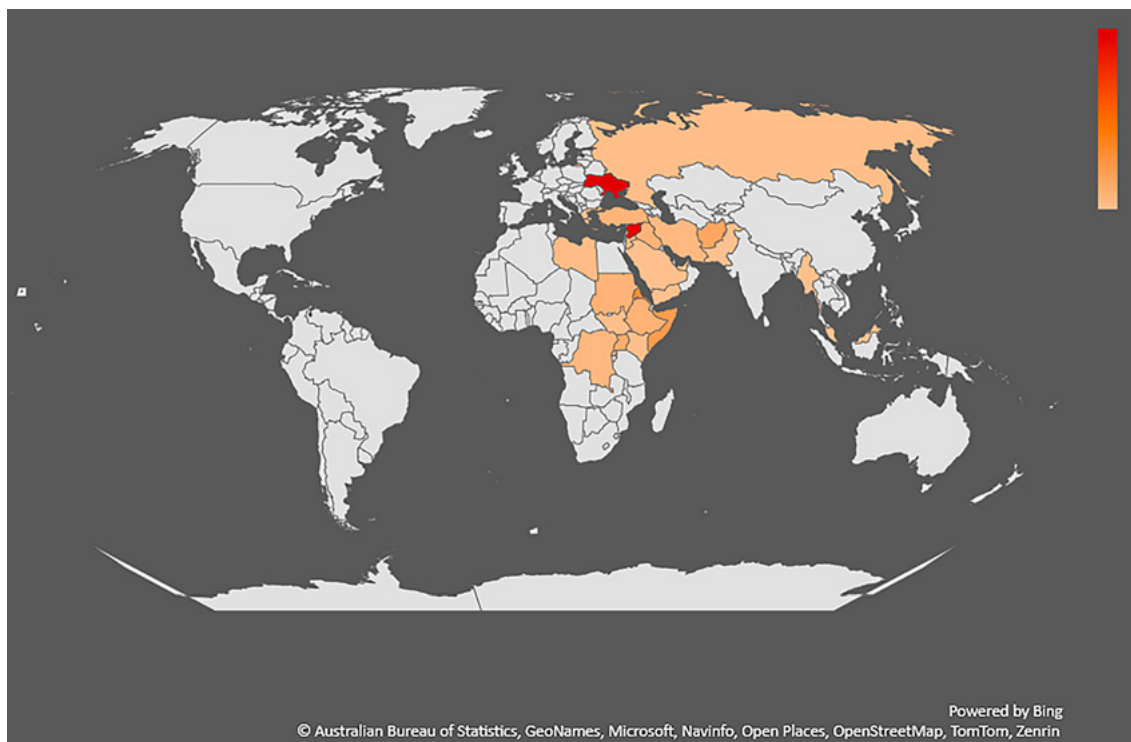
Figur 1 Landbakgrunn, bosatte personer 0–19 år med flyktningbakgrunn



Kilde: Personer med flyktningbakgrunn 2023, Statistisk sentralbyrå

SSB har også data for enkeltland. Følgende figur viser de 27 landene som de fleste (36 589 barn og unge under 18 år) kommer fra. I tillegg bor det 1336 barn og unge med fluktbakgrunn i Norge som kommer fra andre enn disse 27 landene. Den geografiske spredningen er altså stor.

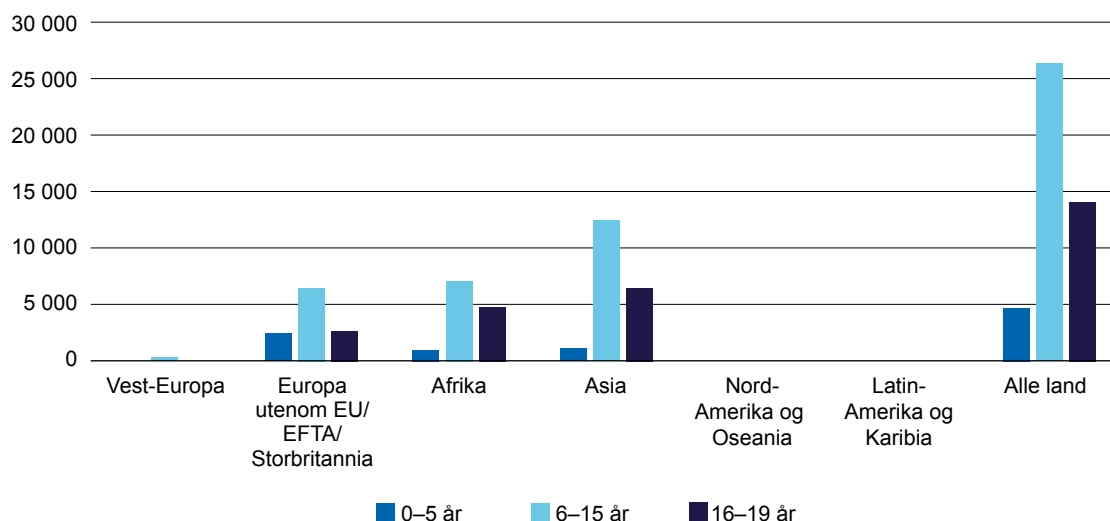
Figur 2 Landbakgrunn enkeltland flyktninger 0–17 år



Kilde: Personer med flyktningbakgrunn 2023, Statistisk sentralbyrå

Vi kan også se på aldersfordelingen i gruppen bosatte personer 0–19 år med flyktningbakgrunn:

Figur 3 Aldersfordeling og landbakgrunn, bosatte personer 0–19 år med flyktningbakgrunn

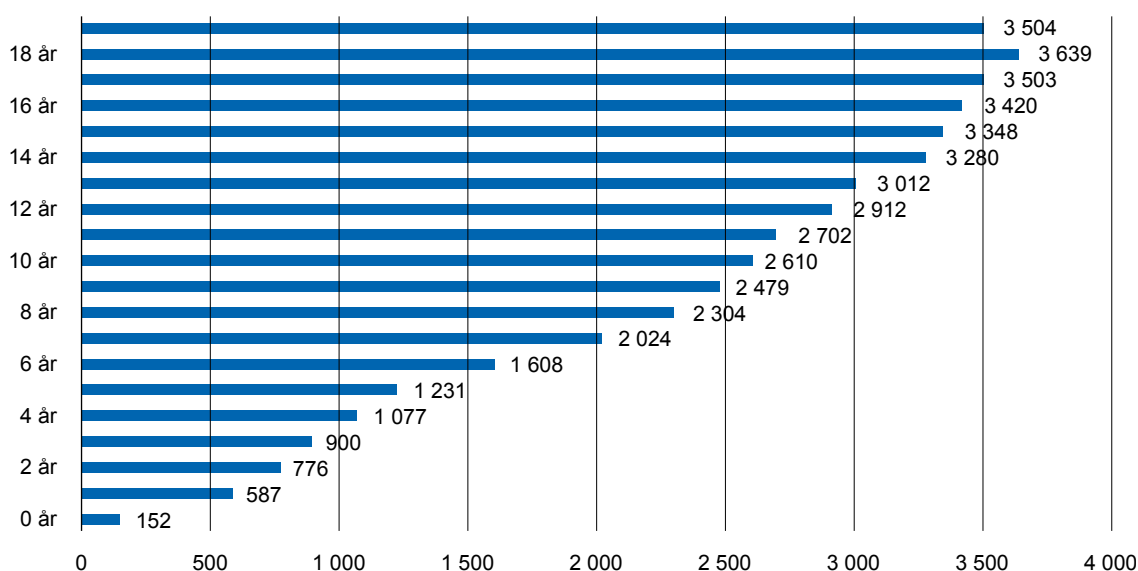


Kilde: Personer med flyktningbakgrunn 2023, Statistisk sentralbyrå

Som vi ser av figur 3, er langt de fleste i aldersgruppen 6–15 år. Det er ikke overraskende, ettersom denne aldersgruppen omfatter ti årskull, og de andre to aldersgruppene bare omfatter henholdsvis seks og fire årskull. Den tilsynelatende

tilfeldige inndelingen i aldersgrupper som er lett tilgjengelig på SSB sine nettsider, passer godt sammen med inndelingen i det norske opplæringsløpet og tilsvarer barnehagealder, grunnskolealder og videregåendealder. La oss likevel se nærmere på aldersfordelingen per årskull, som kommer fram i en mer finmasket tabell som vi har fått fra SSB, basert på den samme statistikken:

Figur 4 Aldersfordeling fordelt på årskull



Kilde: Personer med flyktningbakgrunn 2023, Statistisk sentralbyrå

Denne statistikken forteller ikke noe om når barna kom til Norge, hvor gamle de var da de kom, eller om de kom til Norge alene eller sammen med en eller begge foreldre, søsken eller andre familiemedlemmer eller omsorgspersoner. UDI fører statistikk over dette, men mye av statistikken blir ikke offentliggjort, og det som offentliggjøres, er ikke systematisert og tilgjengelig over tid slik SSB sin statistikk er. Vi vet altså ikke hvor stor andel av barn og unge med flyktningbakgrunn som er enslige mindreårige, og hvor stor andel av dem som bor sammen med familien.³

Når det gjelder barn og unge som har kommet fra Ukraina siden februar 2022, er oppgaven litt lettere: Ifølge UDIs statistikk, oppdatert daglig,⁴ hadde 19 196 barn fra Ukraina søkt om beskyttelse i Norge fram til 3.10.2023 (Utlendingsdirektoratet, 2023). I samme tidsrom hadde 27 401 voksne kvinner og 15 632 menn fra Ukraina søkt om beskyttelse i Norge. Dette er presise tall, men de sier ikke noe om hvor mange av disse personene som faktisk befinner seg i Norge, og vi kan regne med at noen kan ha reist videre til andre land eller tilbake til Ukraina. Tallene sier ikke noe om hvor gamle barna var, eller om de kom sammen med familie eller alene. UDI publiserer også tall over hvor mange ukrainere under 18 år som har søkt

³ Det vil være krevende å sette sammen et mer nyansert bilde av den generelle befolkningen av «barn i familier med flyktningbakgrunn» basert på det tilgjengelige datagrunnlaget, og en slik oppgave ligger utenfor rammene av vårt oppdrag.

⁴ <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsokere-fra-ukraina-i-2022/>

beskyttelse i Norge alene. I 2022 gjaldt dette 530 barn og unge, mens det fra januar til august i 2023 gjaldt 353 barn og unge.⁵ ⁶Hvis vi setter disse i alt 883 alene-barna inn i det overordnede bildet slik det kommer fram ovenfor her, kan vi slutte oss til at det fram til august-september 2023 var litt over 17 000 barn og unge fra Ukraina som hadde søkt beskyttelse i Norge sammen med voksne omsorgspersoner, de fleste sammen med mor. Det er nesten dobbelt så mange kvinner som menn blant de voksne. Det henger sammen med at menn i alderen 18–60 år, med noen unntak, har forbud mot å forlate Ukraina (Marushak, 2023). Det innebærer at svært mange barnefamilier har blitt skilt fra hverandre når mor og barn under 18 år har forlatt Ukraina, kanskje sammen med besteforeldre, mens far og eldre brødre har blitt igjen i landet.

Tallene vi har funnet fram til, gir et – riktignok ufullstendig – oversiktsbilde over den gruppen som rapporten skal handle om. Spørsmålet i overskriften vi har brukt her, om hvem de er, kan tallene selvsagt egentlig ikke si noe om. Vi håper at oversiktsbildet vi har presentert, vil fylles ut etter hvert som leseren møter barna og de unge gjennom rapportens øvrige kapitler.

Rapportens oppbygning

Denne rapporten er inndelt i tematiske kapitler som belyser barnas erfaringer. Vi har ønsket å skrive fram forskjeller og likheter i materialet vårt på tvers av barnas nasjonaliteter, aldersgrupper, kjønnsinndelinger og andre kategorier som de deles inn i.

I neste kapittel vil vi legge fram relevant tidligere forskning og kunnskap, med vekt på våre forskningsspørsmål. Kapittel 3 redegjør for metoder, rapportens data-grunnlag og etiske refleksjoner. Her vil vi også reflektere over forskningsetiske problemstillinger.

Kapittel 4, 5 og 6 presenterer det empiriske materialet og analyser, organisert slik at hvert kapittel tar for seg ett av de tre forskningsspørsmålene vi stilte først her i innledningskapittelet. I kapittel 4 undersøker vi hvordan barna og de unge som vi har snakket med, opplever at de hører til i nærmiljøet. Her handler det om å orientere seg i de nye omgivelsene, finne fram til aktiviteter og tilbud og skape seg et nytt hjem i relasjoner med familie og jevnaldrende. Kapittel 5 tar for seg erfaringer med inkludering og tilhørighet i skole og opplæring. Hvilke tilbud en får her, er viktig både sosialt og faglig, og her har barna og de unge ganske ulike erfaringer. I kapittel 6 spør vi hvilke voksne som er viktige for barn og unge i familier med fluktbakgrunn i deres hverdager, og på hvilke måter barna gis muligheter til å medvirke i beslutninger som former livene deres videre. Til slutt samler vi i kapittel 7 trådene fra de foregående kapitlene og oppsummerer våre hovedfunn.

5 <https://udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/soknader-om-beskyttelse-etter-hjemmel-om-massefluktsituasjon-kollektiv--beskyttelse-fra-enslige-mindrearige-etter-soknadsmaned-og-statsborgerskap-2022/>

6 <https://udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/soknader-om-beskyttelse-etter-hjemmel-om-massefluktsituasjon-kollektiv--beskyttelse-fra-enslige-mindrearige-etter-soknadsmaned-og-statsborgerskap-2023/>

2 Bakgrunn og tidligere forskning

I innledningskapittelet har vi allerede vært inne på en del av den mer generelle forskningslitteraturen om barn og unge med fluktbakgrunn. I dette kapittelet skal vi ta for oss forskning på temaer som er mer spesifikt relevante for denne rapporten, og spisse oss inn mot de problemstillingene denne rapporten tar for seg. Det er i flere tiår utført forskning for å belyse situasjonen til barn med fluktbakgrunn, ikke minst som oppdrag for statlige myndigheter. Mye av litteraturen kommer med ganske like funn og anbefalinger, til tross for at det kan være mange år mellom den utførte forskningen. Dette kan tyde på at utfordringene i feltet i liten grad er løst, noe som igjen kan henge sammen med at feltet er preget av strukturelle dilemmaer som kan oppstå når oppvekstpolitikk møter innvandringspolitikk, slik vi var inne på i forrige kapittel.

Mange av studiene er fra asylmottak, og en hovedvekt har både der og i studier om bosatte barn og unge vært på situasjonen til enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger. Det finnes betydelig mindre litteratur som spesifikt omhandler barn og unge i familier med fluktbakgrunn i Norge. Boka *Vente, håpe, leve: familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (Kalkman & Kibsgaard, 2019) samler funn fra de fleste studier på feltet i Norge fram til 2019, med hovedvekt på familien som samlet enhet snarere enn på barn og unge spesifikt. To doktorgradsavhandlinger tar særskilt for seg barns egne erfaringer med bosetting og hverdagsliv i Norge. Begge disse avhandlingene tar for seg barn i familier med fluktbakgrunn: Archambaults (2011) studie omhandler barn i alderen 7 til 11 år i overgangen fra asylmottak til bosetting i en kommune. Studien fokuserer på de materielle og relasjonelle aspektene ved barnas prosess med å skape et hjem. Mathisens (2020a) avhandling følger ungdom i alderen 13 til 18 år. Hun undersøker deres stedstilknytningsprosesser og forhandlinger om tilhørighet på ulike arenaer i lokal-samfunnet, som skole, fritidsaktiviteter og andre viktige arenaer for lokale fellesskap, og translokalt til tidligere hjemsteder. Også Redd Barna (2020) har intervjuet barn med fluktbakgrunn, de fleste i familier, om deres tanker rundt integreringsprosessen. De som Redd Barna snakket med, var blant annet opptatt av økt barnefokus i integreringsarbeidet, inkludering i klassemiljøet på en trygg måte, rimelige og tilgjengelige fritidsaktiviteter, økt kunnskap om psykisk helse og tiltak som motvirker lavinntekt og ulikhet blant flyktninger.

Hovedvekten av forskningslitteraturen om barn med fluktbakgrunn fokuserer likevel på barn og unge under 18 år som kommer til Norge uten nære voksne omsorgspersoner, ofte kalt «enslige mindreårige» asylsøkere og flyktninger (se f.eks. Brook & Ottemöller, 2020; Eide et al., 2020; Pastoor, 2015; Svendsen et al., 2018; Tørrisplass, 2022a). Det er åpenbare fellestrekk for de to gruppene – begge er nye i Norge og må brått sette seg inn i norsk språk, kultur, skole og sosiale forhold, begge har flukterfaringer og ofte også erfaringer fra krig eller andre traumatiserende hendelser. Alt dette er forhold som berører også barn og unge i

familier med fluktbakgrunn, og vi skal komme tilbake til dem gjennom denne rapporten og til dels også vise til forskning om enslige mindreårige flyktninger der det er relevant.

Forskjellene mellom de to gruppene er likevel viktige og gjør at kunnskap om enslige mindreårige flyktninger ikke nødvendigvis er overførbart til barn og unge i familier med fluktbakgrunn. Barn og unge som flykter uten nære voksne omsorgspersoner, må selv forholde seg direkte til representanter for lokale og nasjonale myndigheter, og selv om de får oppnevnt representanter (mens de er asylsøkere) og verger (etter at de har fått opphold), blir de nødt til å ha et mer direkte forhold til beslutninger som angår dem selv, enn barn og unge som er her sammen med sine foreldre. Tilsvarende vil ansatte i kommunene måtte forholde seg mer direkte til enslige mindreårige flyktninger enn til barn og unge i familier med fluktbakgrunn. Spørsmål om medvirkning og om kjennskap til grunnlaget for beslutninger er like viktige for alle barn og unge, men de vil derfor sannsynligvis besvares ulikt for de to gruppene.

Foreldrenes rolle er sentral i disse barnas liv. For nesten 30 år siden understreket Tsuda (1994, s. 19) i rapporten *Barn og unge i statlige mottak* at «Foreldrene er de viktigste personene for barna og dermed den viktigste ressursen for barna. **Det er nødvendig å gjenskape foreldrene som trygghetsgivende personer for barn** [uthevelse i originalen].» Foreldreroller varierer med geografi og kultur så vel som med kjønn og klasse og andre forhold, og hvordan foreldrene best skal kunne utøve sin rolle, finnes det dermed ikke fasitsvar på (Smette & Rosten, 2019). Med den nye integreringsloven av 2020 inngår kurs i foreldreveiledning som en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet for deltakere med barn under 18 år (integreringsloven, 2020). Hva kursene skal inneholde, er spesifisert i integreringsforskriften § 3 (integreringsforskriften, 2020). Vi skal ikke gå nærmere inn på innholdet i disse kursene her. Det er allerede i gang annen forskning som skal evaluere slike kurs. Kursene er tenkt å hjelpe foreldre i familier med fluktbakgrunn nettopp til å finne ut av hvordan de kan fylle foreldrerollen i Norge. Som Jagmann (2012) viser, så kan foreldreskap for flyktninger likevel handle om mer enn å lære seg å være foreldre i en norsk kontekst. Der kanskje både barn og foreldre har psykiske utfordringer som følge av krig, vold og flukt, kan bare det å følge introduksjonsprogrammet være vanskelig. De tsjetsjenske flyktningene Jagmann har snakket med, legger vekt på at det de først og fremst trenger, er tid til å være foreldre for sine barn – og her opplever de at deltakelse på introduksjonsprogrammet kan være en hindring for foreldreskapet. Sammen med en allerede dårlig psykisk helse i familien, gjør henting og levering av barn i skoler og barnehager og krav om oppfølging av fritidsaktiviteter og lekser at foreldrene opplever så sterkt stress at det kan gå ut over foreldreskapet og dermed barna. Her anbefales en mer relasjonell og helhetlig tilnærming, der foreldre gis den tiden og den støtten og eventuelt behandlingen som de trenger, for å være gode foreldre for sine barn. Selv om denne studien kom ut flere år før integreringsloven trådte i kraft, og innholdet i kursene kan ha endret seg mye, er Jagmanns poeng om et helhetlig blikk på foreldreskapet i flyktningfamilier fortsatt viktig.

Drummond Johansen og Varvin (2019) har undersøkt forholdet mellom flyktningforeldres psykiske helse og hvilke negative konsekvenser den kan føre med seg for barna. Forskerne fant at barna ble påvirket av å leve med foreldre som led under ulike stressfaktorer på ulike måter, men at de sjelden eller aldri hadde snakket med noen om dette. Barna snakket om relasjonen til foreldrene som tvetydig, der både kjærlighet, lojalitet, harme og bitterhet kom til uttrykk i samtalene. Funnene i studien peker på viktigheten av å belyse hele familiens situasjon og relasjonene mellom familiemedlemmene når en arbeider med sårbare flyktningforeldre.

Når det helhetlige foreldreskapet ser ut til å forsvinne ut i en blindsoner for tiltak og oppfølging av barn og unge med fluktbakgrunn, kan det henge sammen med et dominerende syn på barn og unge som først og fremst autonome individer med selvstendige rettigheter, der de mer relasjonelle og kontekstuelle sidene ved barns identitet og levde liv framstår som mindre viktige (Backe-Hansen, 2023).

De konkrete økonomiske levekårene til barn og unge med flyktningbakgrunn er det forsket lite på, samtidig som det er kjent at vedvarende lavinntekt virker negativt inn på barn og unges livssjanser (Hyggen et al., 2018). Barn med flyktningbakgrunn opplever oftere å vokse opp i lavinntektsfamilier, sammenliknet med andre barn i Norge. Støtten som ytes til familier som bor i asylmottak, har i alle år av «innvandringspolitiske hensyn» ligget langt under satser for sosialhjelp (Seeberg, 2017). Etter bosetting vil to foreldre som følger introduksjonsprogrammet, ha inntekt fra begge introduksjonsstønad, som er på to ganger grunnbeløpet i folketrygden. I 2023 vil det gi familien en samlet brutto årsinntekt på 474 480 kroner. Denne inntektssikringen er viktig fordi den gir en viss grad av forutsigbarhet, men heller ikke den sikrer materielle levekår over fattigdomsgrensen (Hattrem, 2023).

Bosetting, nærmiljø og fritidsaktiviteter

Bosettingsprosessen

Det framgår av statsbudsjettet at regjeringen ønsker en bosetting av flyktninger som er «styrt og spredt, rask og treffsikker» (AID, 2022). I en studie av bosettingsarbeidet fant forskerne at ettersom mange kommuner kan tilby ganske like muligheter for å kvalifisere seg til det norske arbeidsmarkedet, vektlegges gjerne eksisterende nettverk noe høyere enn kompetanse (Seeberg et al., 2020). Hvis familiene ikke har et eksisterende nettverk, familiemedlemmer i Norge eller spesielle helsebehov, kan IMDi anbefale at de bosettes i en kommune hvor det finnes personer med samme landbakgrunn eller som snakker samme språk. Kommuneansatte som deltok i studien, argumenterte for at dette gir muligheten til å bygge opp et eget nettverk og til å bedre informasjonstilgangen (fordi flyktningene kan hjelpe og oversette for hverandre), og at kommunen da kan bygge opp den spesifikke land- og eller språkkompetansen (Seeberg et al., 2020, s. 40). Argumenter som kom fram mot at det bosettes mange med samme landbakgrunn

på samme sted, var at det kan hindre integreringen og gjøre det vanskelig å bli godt kjent med norske innbyggere. Forskerne fant videre at etter at de grunnleggende kriteriene for bosetting som familiesituasjon og andel flyktninger i kommunene er oppfylt, blir flyktningene fordelt mer eller mindre tilfeldig (Seeberg et al., 2020, s. 48). Når kommunen har sagt ja til å bosette en flyktning, fatter IMDi vedtak om bosettingskommune. Tildeling av bosettingskommune skjer kun én gang. Hvis familien velger å flytte fra kommunen uten avtale med tilflyttingskommunen, mister de retten til introduksjonsprogrammet og sosiale stønader. Ettersom bosetting ikke er et sektoransvar, er det opp til hver enkelt kommune hvordan selve bosettingen skal organiseres. Noen kommuner har egne bosettingsteam som følger opp familien fra ankomst, mens det i andre kommuner er programrådgiver, det vil si kontaktperson via introduksjonsprogrammet, som har ansvar for både bosetting og oppfølging (Oslo Economics, 2022, s. 22). Det er ikke formalisert hva oppfølgingen består av, men IMDi har ulike tilskuddsordninger som skal dekke kommunenes utgifter til bosetting og integrering.

I forrige kapittel understreket vi at denne rapporten tar utgangspunkt i barn og unges egne perspektiver. Det betyr at deres beskrivelser kan skille seg fra et faglig perspektiv på systemene og det språket som brukes i og om forvaltningen. «Bosetting» er et godt eksempel på dette. Begrepet har vært i bruk i norsk flyktning- og integreringsarbeid i flere tiår, også i ordpar som «bosettingspolitikk» og «bosettingsarbeid». Ordet rommer på den måten bestemte regelverk og beslutningsprosesser som ikke er kjent for barna vi har snakket med. I våre samtaler med barn og unge kommer det i liten grad fram at de har vært involvert i selve beslutningen om hvor de skulle bosettes. Det sammenfaller godt med omtalen av medvirkning i Svendsen og Berg (2018) sin kunnskapsoversikt om bosetting av flyktninger.

Dette ble også beskrevet i ISF-rapporten *Fra bosetting til voksenliv* (Lidén et al., 2020). Denne rapporten omhandler kun enslige mindreårige flyktninger, og funnene herfra vil dermed ikke nødvendigvis være direkte overførbare til barn og unge i familier med fluktbakgrunn, men det kan likevel være noen relevante berøringspunkter. Rapporten konkluderer blant annet med at de unge flyktningene har liten medvirkning i avgjørelsen om hvor de skal bosettes i Norge, og at det mangler regler og prosedyrer for slik medvirkning. Forskerne fant også at de unge har lite kontakt med jevnaldrende som ikke har fluktbakgrunn, og generelt svake lokale nettverk. I rapporten anbefales det at det settes inn tiltak for å bedre de sosiale nettverkene til enslige mindreårige flyktninger.

Nærmiljø og fritidsaktiviteter

I Mathisens (2020a) avhandling som omhandler ungdom i flyktningfamilier bosatt i mindre byer og tettsteder i rurale områder, løftes betydningen av sted fram som en viktig faktor for hvordan ungdommene kunne «gjøre» tilhørighet. Hvor ungdommene var bosatt, hadde betydning for hvilken skolegang de fikk, hvilke fritidsaktiviteter som var tilgjengelige for dem, og om de hadde andre venner med minoritetsbakgrunn som fungerte som innlemmelsesagenter (begrep lånt fra

Wadel, 2008) på skolen og i lokalsamfunnet. En av konklusjonene i avhandlingen er at selv om organiserte fritidsaktiviteter er viktig for å inkludere barn med fluktbakgrunn i lokalsamfunnet, må en ta i betraktning hva de unge selv sier at de gjør, og hva som er viktig for dem i deres tilknytningsprosess. Mange av ungdommene i studien var aktive i fotballklubber, gikk på dans, spilte håndball og liknende, men også de som ikke deltok i slike organiserte aktiviteter, beskrev aktiviteter i nærmiljøet som var viktige for dem og knyttet dem til sitt nye hjemsted. Både gutter og jenter rapporterte at de møttes på fotballbanen for å spille fotball helt uformelt, de møttes på lekeplasser eller på McDonalds, eller de møttes hjemme hos hverandre (Mathisen & Cele, 2020). Det å være kjent i sitt nærmiljø, vite hvor ting ligger, og hvordan en beveger seg rundt i nærmiljøet, er grunnleggende for å skape tilhørighet. Men det å bli gjenkjent og anerkjent av andre som «en som hører til her», er det de unge understreker som mest betydningsfullt.

Det er bred oppslutning om at idretten er en av de viktigste arenaene for sosial integrering, der sosiale nettverk og tilknytning til lokalsamfunnet kan skapes (Lidén, 2016). Men studier har også vist hvordan sosioøkonomisk ulikhet kommer til syne i idretten. Jacobsen et al. (2021) viser at det er betydelige sosiale forskjeller i barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter, og da spesielt i idrett og kulturaktiviteter. Økonomisk ulikhet gjør store utslag for deltakelse i idretten. Strandbu og Bakken (2007) har pekt på at minoritetsjenter er underrepresentert i den organiserte idretten, og forklarer dette blant annet med en svakere tradisjon for organisert idrett blant enkelte minoritetsgrupper. De seneste ungdataresultatene peker fortsatt på at unge med innvandrerbakgrunn er underrepresentert i ungdomsidretten. Det gjelder begge kjønn, men mest for jenter, som i større grad enn gutter slutter etter en stund. For begge kjønn er hovedforklaringen først og fremst at færre med innvandrerbakgrunn rekrutteres inn. Andre organisasjoner, som fritidsklubber og religiøse foreninger, rekrutterer generelt bredere enn idretten. Ungdom med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i begge disse aktivitetene (Bakken & Strandbu, 2023).

Lidén (2016) viser i sin framstilling av tidligere forskning at gutter med minoritetsbakgrunn er godt representert i idrettsorganisasjoner. Gjennom sin langvarige forskning om ungdom med flyktningsbakgrunn og idrett har Lidén (2016) sett at fotball kan gi anerkjennelse og være grunnlag for fellesskap. Likevel er det ikke gitt at barn og unge med fluktbakgrunn automatisk vil kunne dra nytte av nettverket som skapes. For at det skal kunne skje, krever det at flere sosiale møteplasser og nettverk overlapper. Det er også avhengig av holdningene til ungdommene selv og lagledere for at de løse bekjentskapene skal bli til vedvarende sosiale bekjenskaper (Lidén, 2016, s. 229).

Også det å delta på fritidsklubb er sentralt i mange ungdommers liv. En studie fra NOVA har vist at ungdomsklubben kan være et viktig samlingspunkt for ungdom, særlig i Distrikts-Norge, der om lag halvparten av ungdommene benyttet seg av fritidsklubben. I byene var det noe færre, der om lag én av tre benyttet fritidsklubben (Eriksen & Andersen, 2021). I en annen studie fant forskerne at dersom

fritidsklubben lykkes med å ivareta ungdommene, kan det å være en del av klubben bidra til en følelse av tilhørighet, tillit og mestring (Eriksen & Seland, 2020).

Hjem og tilhørighet

Hjem og tilhørighet er to begreper som gjerne brukes om hverandre, og som det ofte tas for gitt hva det betyr, kanskje fordi det er begreper alle har et forhold til. Hjem kan bety alt fra et fysisk hus til stedet en er født, eller det kan ha en mer relasjonell betydning, der familien forstås som det som er «hjemme». Ofte beskrives hjem som det stedet der vi har våre røtter. Men hva skjer når mobilitet og (tvungen) migrasjon kommer inn i bildet, slik det gjerne gjør i dagens samfunn? Forskere som har studert barn med migrant- og/eller fluktbakgrunn, har særlig vært opptatt av hvordan de skaper hjem og tilhørighet i et transnasjonalt perspektiv, der de har belyst hvordan barna er aktive i å opprettholde kontakter med familie og venner i tidligere hjemland, samtidig som de skaper tilknytning til et nytt sted (Bryceson & Vuorela, 2020; Gardner, 2012; Lidén, 2017). Studiene viser at barna ofte føler tilknytning til flere steder, og at dette er avhengig av kontekst. I familier med fluktbakgrunn er det gjerne foreldrene som opprettholder kontakten med familie i andre land via telefon, men barna er i stor grad delaktige under disse samtalene. Barna holder ofte kontakt med både venner og familie via sosiale medier, men det er ikke alltid slik at vennene har samme tilgang til internett, og det kan av flere årsaker være vanskelig å opprettholde kontakten, særlig når det livet barna lever i Norge, blir veldig forskjellig fra det livet venner og familie lever i det tidligere hjemlandet (Mathisen & Stenbacka, 2015). Dersom familien har mulighet til å reise tilbake til det tidligere hjemlandet på besøk, er dette noe barna kan oppleve som viktig for å forstå sin egen identitet og tilhørighet. Som Lidén (2017) har vist, kan barns mobilitet mellom tidligere og nåværende hjemland bidra til kunnskap og refleksjon som igjen forsterker tilknytningen til Norge.

Å skape tilknytning til et nytt sted handler både om å bli kjent med de materielle aspektene ved et sted, bli en del av de hverdagslige rutinene på et sted, for eksempel ved å gå på skolen og delta på fritidsaktiviteter, og å skape sosiale nettverk som knytter en til stedet (Mathisen, 2020a). Forskere har blant annet vist at de materielle aspektene ved et sted, for eksempel naturen, spiller en rolle for opplevelsen av velvære og trygghet for barn og unge med fluktbakgrunn (Sampson & Gifford, 2010). På den andre siden kan det å oppleve diskriminering eller å bli ekskludert fra offentlige rom bidra til en følelse av å ikke høre til på et sted (Correa-Velez et al., 2010).

Inkludering og tilhørighet på skolen

Vi legger i denne rapporten stor vekt på barnas skolesituasjon. Skolen kan sies å være en av de viktigste arenaene i livet til barn og unge generelt, men særlig for barn og unge med fluktbakgrunn er skolen viktig som et holdepunkt som bidrar til normalitet i hverdagen. Det å kunne gå til skolen hver dag gjør at barnas hverdagsliv er mer koordinert, slik at de følger de samme rutinene som alle andre barn, noe

som er viktig for opplevelsen av trygghet og det å høre til på et sted (Mathisen, 2020a). Skolen er ikke bare den viktigste arenaen for læring, det er også her de fleste deltakerne i vår studie forteller at de finner venner, og hvor de beskriver at de har trygge voksne de kan henvende seg til utenfor egen familie. Tidligere forskning om flyktningbarns spesifikke psykososiale behov har vist at skolen spiller en sentral rolle i det å gjenoppbygge følelsen av fellesskap og tilhørighet til et nytt samfunn (Murray, 2019).

Organiseringen av undervisningen for nyankomne elever

Norge har lang erfaring med å ta imot nyankomne barn med migrasjons- og fluktbakgrunn i skolen og har på mange måter ambisiøse nasjonale retningslinjer, også lovfestede, når det gjelder hvilken støtte nyankomne og minoritetsspråklige elever har krav på (Eurydice, 2019). Men hvordan retningslinjene fra myndighetene iverksettes, er avhengig av hvilke rammer og ressurser skolene har, og hvordan nyankomne elever blir forstått, både som elever med like rettigheter og muligheter som andre elever, og som barn med særlige utfordringer knyttet til den spesielle situasjonen det er å være flyktning. For å lage mest mulig treffsikre lover og retningslinjer trengs det god kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut for nyankomne elever og for dem som jobber med å tilrettelegge undervisningssituasjonen for dem. I forskning om nyankomne barn og utdanning snakker forskerne om skolen som den viktigste samfunnsstrukturen som skal ivareta og utvikle barnas individuelle mulighetsstruktur (Bunar, 2021). Dette kan knyttes til barnekonvensjonens artikkel 28 og 29 som omhandler barns rett til opplæring, og som understreker at opplæringen skal utvikle barnets personlighet, talenter og evner slik at de kan oppnå sitt fulle potensial.

De tre vanligste måtene å organisere undervisningen på i grunnskolen er tilpasset undervisning i ordinær klasse, egen innføringsklasse og en kombinasjon av de to. Noen kommuner har organisert sentraliserte mottaksskoler der de nyankomne starter i innføringsklasser før de senere blir flyttet til ordinære klasser på sine nærskoler. Hvordan ulike kommuner, i kraft av å være skoleeier, velger å organisere undervisningstilbudet for disse barna, varierer med geografi, kommunestørrelse, økonomi, elevantall og tilgang til personal med rett kompetanse (Rambøll, 2013). Blant deltakerne i denne studien har de fleste av barna i grunnskolealder fått undervisning på mottaksskoler eller i innføringsklasser på nærskolen. De som var i videregåendealder, gikk hovedsakelig i det som kalles kombinasjonsklasser. Vi beskriver innholdet i kombinasjonsklassene i neste underkapittel.

Hva sier lovverket?

Nyankomne barn i grunnskolealder har rett til grunnskoleopplæring. Dette er regulert i opplæringslova § 2-1 (2023) som sier at denne retten skal oppfylles så raskt som mulig og innen en måned. Som følge av krigen i Ukraina har imidlertid Stortinget vedtatt en midlertidig lovendring og utvidet fristen til tre måneder, slik at skolene skulle ha mulighet til å ta imot et større antall elever på flukt samtidig. Kommunene har fortsatt plikt til å tilby opplæring så raskt som mulig, men dette

skal gi skolene større handlingsrom til å få på plass lokaler og ansette flere lærere (Regjeringen.no).

Elever med annet førstespråk enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen (opplæringslova § 2-8). Dersom det er nødvendig, har disse elevene også rett til tospråklig fagopplæring og/eller førstespråksopplæring (§ 3-12). Dette har oftest blitt benyttet som spesialpedagogiske tiltak dersom eleven har hatt vanskeligheter med å lære norsk godt nok til å følge ordinær undervisning (Seland, 2013). Førstespråksopplæring har altså ikke hatt som mål å utvikle elevenes flerspråklige ferdigheter, men skal fungere som et virkemiddel for å lære norsk språk og fag. Flere forskere har imidlertid pekt på viktigheten av førstespråksopplæring for minoritetsspråklige barn, inkludert barn med fluktbakgrunn, med tanke på betydningen det har både for begrepsforståelse, innlæring, identitet og tilhørighet (Cummins & Wadensjö, 2017; Ryen et al., 2005). En årsak til at førstespråksopplæring og tospråklig fagopplæring i stor grad benyttes som sekundære hjelpemidler, har vært at det i praksis har vært utfordrende for kommuner å tilby slik tilpasset undervisning, ettersom flerspråklige elever er en differensiert gruppe med mange ulike førstespråk og det kan være en utfordring å rekruttere lærere med rett kompetanse. Retten til særskilt språkopplæring krever enkeltvedtak, og både kommunen og fylkeskommunen har plikt til å kartlegge elevenes norskferdigheter før de fatter vedtak om særskilt språkopplæring (opplæringslova § 2-8 og § 3-12).

I forslaget til ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022–2023) *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, 2023) ble det blant annet foreslått at retten til førstespråksopplæring skulle styrkes gjennom å presisere at «elever som har bodd kort tid i Norge har rett til førstespråksopplæring med mindre det er åpenbart unødvendig». Da Stortinget vedtok ny opplæringslov i juni 2023, ble derimot ikke dette forslaget vedtatt, i stedet videreføres bestemmelsen fra den tidligere opplæringslova der elever som får vedtak om særskilt språkopplæring, kan få førstespråksopplæring dersom det trengs. Den nye opplæringslova vil tre i kraft august 2024.

Opplæringslova (2023, §§ 2-8 femte ledd og 3-12 femte ledd) gir kommuner og fylkeskommuner mulighet til å organisere hele eller deler av opplæringstilbudet for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Det varierer hvor lenge barna går i slike egne opplæringstilbud, basert på individuell kartlegging, men det må fattes vedtak om særskilt språkopplæring, og disse kan bare fattes med ett år av gangen. I henhold til loven kan et slik særtilbud bare vare i inntil to år. Det er frivillig om eleven ønsker å gå i innføringsklasse, og det kreves samtykke fra både foreldrene og eleven selv. Dette kan ses i sammenheng med at et slik særtilbud går bort fra deler av opplæringslova som sier at undervisningen til vanlig ikke kan organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Men nyankomne elever har også rett, ifølge opplæringslova, til å gå på nærskolen sin med mindre de takker ja til et innføringstilbud ved en annen skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). Imidlertid er det nå gjort en endring i lovverket som følge av det store antallet

nyankomne fra Ukraina som går bort fra at elever og foreldre må samtykke til særskilt opplæringstilbud. Nå er det opp til skoleeier alene å vurdere om dette er til det beste for elevene og ut fra hvordan kommunen kan organisere opplæringstilbudet på en forsvarlig måte (opplæringslova, 2023, § 2-8 og § 3-12). Dette gjelder i både grunnskole og videregående skole.

Ungdom som har fullført norsk grunnskoleopplæring eller tilsvarende opplæring i et annet land, har rett til videregående opplæring.⁷ Retten til videregående opplæring gjelder for alle som oppholder seg lovlig i Norge (opplæringslova, 2023, § 3-1). Det stilles ikke krav til norskkompetanse ved inntak til videregående opplæring. Når elevene starter i videregående opplæring, har de rett til særskilt språkopplæring ifølge opplæringslova § 3-12.

Elever 16–24 år som faller mellom to stoler?

Mange ungdommer som kommer til Norge som flyktninger, møter på store organisatoriske utfordringer i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Ungdom som er over grunnskolepliktig alder, men som mangler fullført grunnskole eller tilsvarende, har ikke rett til videregående opplæring og må fullføre grunnskolen før de kan komme videre i sitt skoleløp. De kan ha rett til grunnskoleopplæring som er tilrettelagt for voksne (opplæringslova § 4A-1). Unge flyktninger som har kommet til Norge uten å ha fullført grunnskolen eller tilsvarende før de kom hit, har derfor ofte blitt plassert i voksenopplæringen. En annen gruppe er unge flyktninger som kommer til Norge når de fortsatt så vidt er i grunnskolealder, slik at de får plass på ungdomsskolen, men bare noen måneder før de går ut av ungdomsskolen. Da får de vitnemål fra grunnskolen og har dermed rett til videregående opplæring, men vil likevel ofte mangle det kunnskapsgrunnlaget som de trenger for å gjennomføre videregående skole. Opplæringslova gjør det mulig for kommuner å gi dem et ekstra opplæringsår i grunnskolen.

Disse elevgruppene har i økende grad blitt tilbudt opplæring i kombinasjonsklasser, som kombinerer ressurser fra grunn- og videregående opplæring ved at klassene lokaliseres til den videregående skolen, mens innholdet hentes fra grunnskolen. Organiseringen av slike tilbud varierer lokalt, og voksenopplæringen spiller ofte en viktig rolle for å få et alternativt tilbud på plass. Kombinasjonsklasser fokuserer både på grunnskolepensum og språklig tilrettelegging. Elever som har og vil benytte seg av retten til videregående opplæring, kan også gis et innføringstilbud på videregående skole. Formålet med dette innføringstilbudet er at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig, slik at de kan følge den ordinære opplæringen. Elevene bruker ikke av ungdomsretten til videregående opplæring mens de går i kombinasjonsklasser eller innføringsklasse. Det er opp til kommunen og

7 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/regelverk-for-nyankomne-barn-og-elever/#a173414>

fylkeskommunen selv å avgjøre hvem som er ansvarlig for tilbudet, hvem som skal finansiere det, og hvem som er arbeidsgiveransvarlig.⁸

Det har vært en del usikkerhet om alle elevene i alderen 16–17 år fanges opp i et opplæringstilbud. I en kartlegging av det videregående skoletilbudet for elever fra Ukraina fant Utdanningsdirektoratet at halvparten av fylkeskommunene hadde manglende oversikt over ungdommene i målgruppen, og det antas at de som ikke mottar tilbud hos de videregående skolene, er i andre tilbud i regi av kommunen, i ukrainsk nettundervisning eller er tatt opp i høyere utdanning. Tilbudet som gis til ukrainske ungdommer, er ikke spesielt, men følger fylkeskommunenes allerede eksisterende struktur, og vi kan derfor anta at disse funnene også er av betydning for andre ungdommer med fluktbakgrunn. Kartleggingen viser at fylkeskommunene er delt i forståelsen av hvorvidt ansvarsfordelingen med kommunen er avklart, og det eksisterer stor variasjon i hvordan regelverket tolkes. De fant i tillegg at 7 av 11 fylkeskommuner planlegger for inntak til innføringstilbud eller kombinasjonsklasser gjennom hele skoleåret, mens ingen planlegger for inntak til ordinært videregående-tilbud i løpet av skoleåret.

Tidligere forskning om skoletilbudet for nyankomne elever

Det finnes flere kvalitative studier av det som i skolesammenheng kalles nyankomne elever. Dette er elever som har kommet til et nytt land sent i skoleløpet og/eller har lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet (Thorshaug et al., 2014). Ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016) er begrepet «nyankomne» relativt nytt i både styringsdokumenter og forskning. I forskningen har en studert minoritetsspråklige elever som en helhetlig gruppe der både elever som er norske, men med et annet førstespråk, og nyankomne elever er inkludert (Dewilde & Kulbrandstad, 2016). I senere tid har imidlertid skoletilbudet for de nyankomne elevene fått større oppmerksomhet, og særlig kunnskap om effekten av de ulike undervisningsmodellene og hva som fungerer best for ulike grupper elever, har vært etterspurt (Thorshaug et al., 2014).

I en kartlegging fra 2011 om opplæringstilbudet til barn med fluktbakgrunn fant Engebrigtsen og Sletten stor variasjon i organiseringen av opplæringen og at det var store mangler når det gjaldt den tospråklige fagopplæringen og førstespråkopplæringen. Kartleggingen viste også at det var forholdsvis få lærere i grunnskolen som hadde kompetanse i tospråklig fagopplæring (Engebrigtsen & Sletten, 2011). Skrefsrud (2018) har studert to skoler med liknende profil når det gjelder kulturelt og språklig mangfold, men med ulike måter å organisere opplæringen på for de nyankomne (separat innføringsklasse og direkteplassering i ordinær klasse). Studien konkluderer med at begge modellene har både fordeler og ulemper, det viktige er at skolene ser dette og jobber aktivt med å tilpasse undervisningen etter elevenes behov, heller enn å holde på en bestemt modell. Sterkt lederskap i skolen som helhet og i klasserommet, der ledelse og lærere jobber aktivt med inkludering

8 <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/2-hva-apner-lovendringen-for/#2.1-om-elevne-i-malgruppen>

og selvrefleksjon, ser ut til å være av betydning for å skape fleksible undervisningsmodeller som anerkjenner den store variasjonen blant nyankomne elever. I en studie fra 2021 viser Aarsæther at det er stor variasjon i hvor mye vekt ulike skoler legger på undervisning i fag for nyankomne elever. Studien viser at retningslinjene fra utdanningsmyndighetene er vage og dermed tolkes ulikt på ulike skoler. Studien viste også at ingen av skolene lyktes med å integrere de nyankomne elevene med resten av elevene på skolen, noe som kan ha store konsekvenser både for trivsel og læringsmuligheter (Aarsæther, 2021).

I sin studie av tiltakskjeden for enslige mindreårige flyktninger skriver Lidén et al. (2020) også om skoletilbudet, og de gjør rede for organiseringen og opplevelsene av opplæringen til nyankomne elever som i stor grad sammenfaller med det vi beskriver i kapittelet om skole også i vår rapport. Forskerne fant at tilbudet spesielt til elever over 16 år varierte mye lokalt, at regelverket for organisering, ansvarsdeling og rettigheter var svært komplisert, og at ungdommene ofte strevde med å forstå grunnlaget for sin plassering i skolesystemet. I denne studien møtte forskerne også ungdom som akkurat hadde fylt 18 år, og som da hadde «vokst inn i» introduksjonsprogrammet, hvilket for dem ville si at de hadde en fast kontaktperson på NAV og en sikker inntekt i introduksjonsstøtten. Denne muligheten finnes ikke med integreringsloven som trådte i kraft i 2021.

Nylig har NIFU fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en studie om nyankomne elevers opplæringssituasjon i grunnskole og videregående opplæring. Dette forskningsprosjektet skal være ferdig våren 2024, men det har kommet en foreløpig rapport som diskuterer de ulike undervisningsmodellene. Rapporten viser at det kan være vanskelig å imøtekomme både elevenes språklige, faglige og sosiale behov i ett og samme tilbud. Når elever plasseres rett i ordinær klasse, er argumentet fra skolens side at de nyankomne raskere vil innlemmes i det sosiale fellesskapet på skolen og vil lære språket raskere, ettersom de vil kunne praktisere språket sammen med majoritetsnorske elever. Likevel kommer det fram at de nyankomne elevene lett «forsvinner» i den ordinære klassen, og at den tilpassede undervisningen ofte uteblir. I innføringstilbudene er rask språkopplæring i fokus, men her finner forskerne at det faglige innholdet får ta mindre plass, og at den sosiale separasjonen mellom innføringsklassen og den øvrige skolen er påtakelig ettersom elevene har få felles møtesteder og aktiviteter. Rapportens foreløpige konklusjon er at en gjennomtenkt og godt forankret plan som tar sikte på at nyankomne elever skal være fullverdige medlemmer av skolefellesskapet, er viktigere enn hvordan undervisningen organiseres (Lødding et al., 2022).

Dette er også i tråd med svensk forskning, der det finnes en rekke studier av nyankomne og minoritetsspråklige elevers skoletilbud (se for eksempel Bunar, 2021; Bunar & Juvonen, 2022; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016; Tajic & Bunar, 2020). Bunar (2021, s. 26) understreker viktigheten av at skoleeiere, rektorer og skolepersonell ser støtten til nyankomne elever som en helhetlig pakke der kartlegging, innføringsklasser, ordinære klasser, sosial inkludering samt samarbeidet om dette lenkes sammen til en pedagogisk-organisatorisk

mulighetsstruktur for elevene. Hovedbudskapet i disse studiene er at hele skolen (skolestrukturen) må samarbeide om å legge til rette for at nyankomne elever skal lykkes, og at dette ikke alene er opp til den enkelte elev eller til de enkelte lærerne som arbeider med nyankomne elever til daglig.

Erfaringer med det kommunale tjenesteapparatet

Tidligere forskning har vist at god støtte i ankomstfasen er viktig for nyankomne barn og unge og kan redusere risikoen for å utvikle langvarige problemer med psykisk helse og sosial tilpasning (Verelst et al., 2022). Hvordan barn og unge med fluktbakgrunn kan oppleve behovet for og tilgangen til ulike tjenester og tiltak i kommunen, er også belyst i rapporten *Fra bosetting til voksenliv* (Lidén et al., 2020). Her legges det særlig vekt på et behov for bedre formalisert samarbeid og samordning på systemnivå mellom ulike tjenester, som helse, skole og botilbud. Forskerne anbefaler også at det bør legges til rette for lett tilgjengelige helsetjenester for traumehåndtering, noe som også kan normalisere behovet for slik støtte, samtidig som det er behov for spesialkompetanse og en felles forståelsesramme for samarbeid rundt barn og unge med behov for slik støtte. De legger vekt på behovet for høy tverrkulturell og flyktningrelevant kompetanse i tjenestene.

Ifølge spørreundersøkelsen gjennomført av Oslo Economics i forbindelse med denne studien svarer 98 av 107 kommuner at flyktningfamiliene har en spesifikk kontaktperson den første tiden etter ankomst, og 85 prosent av kommunene sier at denne personen har et oppfølgingsansvar som varer mellom ett og fem år (Oslo Economics, 2022, s. 23). Denne kontaktpersonen, som oftest kommer fra kommunens flyktningtjeneste eller NAV, fungerer ofte som en koordinator som bistår familiene med kontakten med ulike tjenesteområder, som helse og tannlege (Oslo Economics, 2022, s. 24).

Psykososiale behov

Slik som første delrapport i denne studien viste (Oslo Economics, 2022), kan det være vanskelig for helsearbeidere å avdekke barnas psykososiale behov gjennom en standardisert kartlegging som skjer ved ett enkelttilfelle. Flere av de ansatte som ble intervjuet i kommunene, mente at skolen har større mulighet til å følge barna over tid og dermed fange opp hvilke behov barna kan ha. Norske studier har likevel vist at lærere føler seg usikre på hvordan de skal forholde seg til barnas fluktbakgrunn, og mange unngår å snakke med elever om det (Lidén et al., 2020; Pastoor, 2015). Dette har også vært løftet fram i internasjonale studier. I en studie fra Canada (Kovinthan, 2016) bruker forfatteren, som selv har erfaring med flukt og er nyutdannet lærer, sine egne erfaringer som grunnlag for å reflektere over hvordan lærere kan møte elever med fluktbakgrunn i skolen. Kovinthan sammenlikner eksisterende litteratur om skolens rolle i hverdagen til barn med fluktbakgrunn. Forfatteren finner at lærere har manglende kompetanse på feltet, og at deres egne forestillinger, manglende forståelse og negative holdninger til flyktninger skaper hinder for et inkluderende skolemiljø. Hun løfter også fram viktigheten av å se

barnas ulike sfærer, som hjem, skole, medelever og lokalsamfunn, som en helhet og mener at ulike problemer i barnas liv kan forklares med at det ikke er tilstrekkelig kommunikasjon/sammenheng mellom disse sfærene. Når deres selvidentitet slik den utspiller seg hjemme, ikke blir anerkjent på skolen og omvendt, kan det føre til en svak selvfølelse.

Barns og unges mulighet til medvirkning

Barnekonvensjonen artikkel 12 og Grunnloven § 104 understreker at barn skal bli hørt i saker som omhandler dem og deres hverdag. I Norge har det vært lagt stor vekt på å implementere et barneperspektiv med vekt på barns medvirkning blant annet i barnelova, barnevernsloven, barnehageloven og opplæringslova. I den nye opplæringslova som settes i verk fra høsten 2024, blir elevenes rett til medbestemmelse også lovfestet. Samtidig er dette et endringsarbeid som må gjøres i praksis, der voksne i ulike yrkesroller må lære hva et barneperspektiv innebærer, og hvordan en kan sikre barns reelle medvirkning, noe som krever tid og ressurser (Skivenes & Strandbu, 2006).

Selv i sektorer som har barns perspektiv som en eksplisitt del av arbeidet, kan medvirkning være krevende å få til. Eksempelvis har flere studier vist at barn i barnevernet ikke i tilstrekkelig grad har blitt inkludert i beslutningsprosesser og i liten grad har vært inkludert i barnevernets generelle arbeid (NOU 2023: 7; Paulsen, 2016; Øverland, 2021). I barnevernsutvalgets utredning av barns rettsikkerhet i barnevernet (NOU 2023: 7, s. 86) fant de omfattende brudd på barns rett til informasjon, retten til å uttrykke seg i trygge omgivelser, at de ikke får være med på å ta viktige beslutninger, og at de mangler muligheter til å klage på beslutninger. Samtidig har en studie av barn og unges medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak vist at det synes å være en sammenheng mellom barnas medvirkning og opplevd virkning av tiltakene (Ulset et al., 2023). Paulsen (2016) viste blant annet hvordan ungdommenes alder, møtepunkter der de unge følte seg komfortable med å uttrykke sine meninger, og relasjonen til den ansatte var viktige faktorer som påvirket graden av medvirkning. Paulsen (2016) gjør likevel et tydelig skille mellom tilstedeværelse og medvirkning og understreker at det ikke er nok at barn og unge er til stede på ett eller to møter for at det skal kunne forstås som medvirkning; de bør inkluderes som samarbeidspartnere i hele barnevernsprosessen.

Det samme kan sies om barn og unges skolegang, der nyankomne elever skal få informasjon om hvilke alternativer de har når det gjelder tilpasset undervisning i grunnleggende norsk. I prinsippet har de rett til å velge om de ønsker tilrettelegging i innføringsklasse eller ordinær klasse, som vist ovenfor. Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy legger blant annet opp til at elevene skal få mulighet til å fortelle om sin tidligere skolebakgrunn og språkbakgrunn. Det legges også vekt på at god vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen.⁹

9 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

3 Metode og datagrunnlag

Datamaterialet som er grunnlaget for denne rapporten, består i all hovedsak av intervjuer med barn og unge med flyktningbakgrunn. Dette materialet har vi supplert med intervjuer og mer uformelle samtaler med voksne i barnas omgivelser og med observasjonsdata fra våre besøk ute i kommunene der vi møtte barna.

Framgangsmåte

Utvalg

I samarbeid med oppdragsgiver og med Oslo Economics, som utfører kommuneundersøkelsen i prosjektet, valgte vi ut fire case-kommuner der vi skulle rekruttere barn og unge til intervjuer. Flere kriterier spilte sammen: geografisk spredning og variasjon i kommunestørrelse, variert erfaring med bosetting av flyktninger samt nominasjon siden 2019 til IMDi's årlige bosettings- og integreringspris.¹⁰ Av aktuelle kommuner definert gjennom disse kriteriene valgte vi å utelate kommuner som deltok i tilgrensende forskningsprosjekter, for ikke å overbelaste allerede hardt pressede kommuner. De fleste kommunene vi henvendte oss til, var villige til å hjelpe oss med å komme i kontakt med barn og unge. Vi kom hovedsakelig i kontakt med barn og unge gjennom skolene, men har også fått hjelp av andre aktører, som flyktningtjenester, ungdomsklubber og foreninger. I utgangspunktet valgte vi altså ut fire kommuner der vi ønsket å intervju barn og unge. I en av kommunene har vi kun gjort ett intervju, på tross av iherdige forsøk og god kontakt med en svært travel flyktningtjeneste. For å kompensere for dette gjennomførte vi flere intervjuer og observasjoner i de tre andre kommunene enn opprinnelig planlagt.

Mini-feltarbeid og uformelle observasjoner

I sammenheng med de fysiske intervjuene har vi hatt mulighet til å gjøre uformelle observasjoner av skolene og nærmiljøet til barna som deltok i studien. I tillegg har vi hatt uformelle samtaler med lærere og andre ansatte på skolene som er i daglig kontakt med barna. Ved tre av intervjuene har vi også fått anledning til å snakke med barnas foreldre. Dette har bidratt til å gi oss en rikere forståelse av de stedene, sammenhengene og situasjonene som barna og ungdommene fortalte om i intervjuene. I tillegg har vi gjennomført ett formelt intervju med to skoleansatte og ett med en representant fra sivilsamfunnet.

Våren 2022 ble det opprettet flere akuttinnkvarteringer for ukrainske flyktninger. Ettersom barn og unge som flyktet fra Ukraina, var helt nyankomne da vi startet prosjektet, valgte vi på forsommeren 2022 å gjennomføre et mini-feltarbeid uten

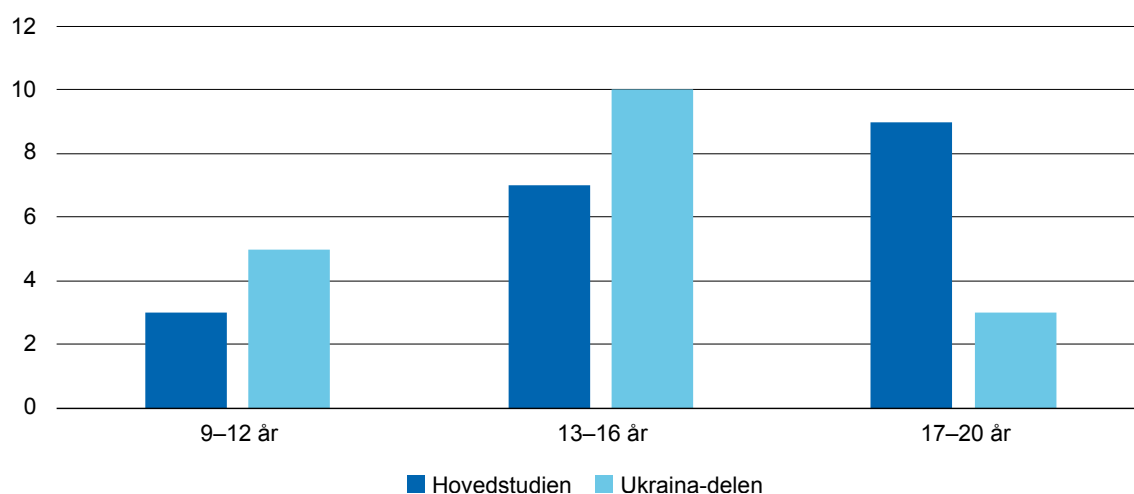
¹⁰ Fra 2009 til 2018 delte IMDi ut en årlig bosettingspris, fra 2019 videreført som bosettings- og integreringsprisen.

intervjuer eller annen direkte kontakt med flyktingene. Hensikten var å skape en felles referanseramme for senere intervjuer og selv observere hvordan innkvarteringene fungerte i praksis, uten å belaste nyankomne flyktinger. Vi besøkte en innkvartering i Oslo og en innkvartering i den ene case-kommunen vår. Begge innkvarteringene vi besøkte, var hoteller som var leid av UDI for korte perioder om gangen, først fram til juni og så fram til desember 2023. Begge hotellene samarbeidet med frivillige organisasjoner, som jevnlig arrangerte aktiviteter for barn og unge. Vi fikk omvisning på begge innkvarteringene og snakket med ansatte. Slik fikk vi mye informasjon om hverdagen for beboerne og hvordan den var organisert i tid og rom, matservering, klesutdeling og andre sentrale aktiviteter. På hotellet i case-kommunen deltok vi også på et informasjonsmøte for beboerne. Dette ga god innsikt i noen av de utfordringene som de ukrainske familiene møtte.

Beskrivelse av deltakerne

I alt har 37 barn og unge deltatt i prosjektet. Av disse var 19 med i hovedstudien, og 18 var med i ukrainadelen. 20 deltakere var jenter og 17 var gutter. 8 deltakere var i alderen 9–12 år, 18 var i alderen 13–16 år, og 11 var i alderen 17–20 år. Blant deltakerne i hovedstudien hadde størsteparten bakgrunn fra Syria, men deltakerne hadde også bakgrunn fra for eksempel Afghanistan, Kongo og Rwanda. Mange hadde bodd i andre land, som Tyrkia, Jordan, Libanon og Uganda, før de kom til Norge. De fleste hadde kommet til Norge som overføringsflyktinger – altså direkte fra en flyktingleir. Et mindre antall hadde kommet som familiegjenforente, mens enkelte hadde søkt asyl sammen med familien og bodd i mottak før de fikk oppholdstillatelse og ble flyttet til en bostedskommune. Botiden i Norge varierte fra 6 måneder til 6 år. Blant deltakerne fra Ukraina varierte det om barna først hadde bodd med familien på asylmottak eller akuttinnkvartering, eller om de hadde bosatt seg privat i påvente av tildelt bostedskommune. De ukrainske barna hadde bodd i Norge i underkant av ett år på intervjutidspunktet.

Figur 5 Fordeling av deltakerne etter alder og om de var med i hovedstudien eller Ukraina-delen



Gjennomføring av intervjuer og bruk av tolk

Hovedformålet med intervjuene har vært å innhente dybdekunnskap om hvordan barn med fluktbakgrunn opplever bosettings- og integreringsprosessen i Norge. Barna fikk selv velge hvor og når de ville gjennomføre intervjuet. De fleste ønsket å bli intervjuet på skolen i skoletiden, men noen har også blitt intervjuet i andre offentlige rom, som på biblioteket. Ved alle intervjuene har vi hatt tilgang til egne grupperom der vi har kunnet snakke sammen uten forstyrrelser fra omgivelsene. Deltakerne i studien kunne også velge om de ønsket å bli intervjuet alene eller sammen med en venn eller søsken. Fem av intervjuene ble derfor gjennomført som gruppeintervjuer med to deltakere. Ett intervju ble gjennomført på zoom. Dette ble avtalt etter et første møte ansikt til ansikt, da det av ulike årsaker ble for knapp tid til å gjennomføre intervjuet der og da. Ved det første møtet fortalte forskeren om prosjektet og gikk igjennom informasjonsskrivet ved hjelp av telefontolk. Da vi møttes igjen, var alle på skjerm, inkludert tolken. Det å intervju via zoom gikk fint, ettersom vi hadde truffet hverandre en gang tidligere slik at vi enkelt kunne ta opp igjen tråden fra forrige møte.

Vi benyttet oss av telefontolk i intervjuene med dem som hadde kortest botid, og i de situasjonene der våre voksne kontaktpersoner (lærere og kontakter hos flyktningsjenesten) vurderte det som nødvendig. Noen av barna og ungdommene ba selv om å få bruke tolk, mens i andre tilfeller opplevde de at de ikke trengte tolk selv om vi hadde lagt til rette for dette. Ved disse tilfellene var tolken med på telefon, og de som vi intervjuet, kunne selv velge når de snakket norsk, og når de benyttet seg av tolken.

Vi valgte å benytte oss av telefontolk, dels av økonomiske årsaker, og dels fordi det ga oss mulighet til å være mer fleksible dersom vi trengte å gjennomføre et intervju på kort varsel. Dels ønsket vi også å unngå en situasjon der to voksne satt i rommet sammen med ett barn, ettersom den asymmetriske maktrelasjonen mellom voksne og barn da kunne blitt forsterket og kunne gjort det vanskeligere å sikre at barna følte seg komfortable.

Å intervju med tolk skaper nødvendigvis en annen dynamikk i samtalen, ettersom spørsmål og svar går via en tredjeperson. Det vil oppstå pauser i ordutvekslingen mellom intervjuer og informant, og det som sies, fortolkes og videreformidles ut fra hvordan tolken har oppfattet innholdet, selv om tolken streber etter å gjengi det som sies, så nøyaktig som mulig. Det finnes ikke mye forskning om hvordan barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn opplever å bli intervjuet med bruk av tolk, men en studie har vist at barn forstår hvilken rolle tolken har, og klarer å tilpasse kommunikasjonen i form av turtaking og pauser i samtalen (Nilsen & Hitching, 2010). Det er også vår oppfatning at dette var noe deltakerne håndterte fint, og vi fikk inntrykk av at de fleste var vant til å kommunisere via tolk også i andre sammenhenger.

Derimot var det vanskelig å på forhånd vite om tolkene hadde erfaring med å tolke for barn, ettersom denne kompetansen ikke framgår verken i tolkeregisteret eller

hos de ulike tolketjenestene. Særlig i forbindelse med intervjuene med de ukrainske barna hadde vi vanskeligheter med å få tak i erfarne tolker, ettersom det var stor etterspørsel etter dem som kunne tolke på ukrainsk og russisk. Vi ønsket i første omgang å bruke ukrainske tolker ettersom forskere tidligere hadde opplevd at ukrainere kunne være skeptiske til tolker med russisk bakgrunn (Hernes et al., 2022). I vårt prosjekt har vi likevel ikke merket noe til denne skepsisen. I samtaler med både lærere og enkelte foreldre fortalte de at barna var vant til å snakke russisk, og at de blant annet hadde lærere som snakket russisk. De voksne regnet derfor med at dette ikke ville være et problem for barna. Da vi spurte barna selv hva de ville foretrekke, var det heller ingen som uttrykte seg negativt til å snakke med en russisktalende tolk. Dessverre bærer likevel noen av intervjuene med de ukrainske barna preg av at vi har hatt uerfarne og til dels ukvalifiserte tolker der misforståelser og mangelfull tolking har forekommet. Vi valgte derfor å gjennomføre noen ekstra intervjuer med ukrainske barn etter at vi hadde fått til en avtale med en erfaren tolk i kategori A, altså med statsautorisasjon og bachelorgrad.

Når voksne forskere intervjuer barn, er det alltid en maktasymmetri mellom dem, som forskeren har et ansvar for å erkjenne og håndtere. Her vil mikroteknikker for å tone ned forskjellene og støtte barna i at de er ekspertene, komme til nytte. Dette handler om å eksplisitt anerkjenne barnets større kompetanse og kunnskap om det som intervjuet skal dreie seg om. Det kan også handle om enkle ting som å la barna bestemme hvordan vi skal sitte i rommet. Slike mikroteknikker blir spesielt viktige når forskeren er i en majoritetsposisjon og barnet i en minoritetsposisjon, som tilfellet har vært i våre intervjuer. I selve intervjusituasjonen var vi opptatt av å skape en trygg atmosfære for deltakerne. For å få til dette har det særlig vært viktig å tenke på hvordan intervjuet åpnes og avsluttes (Clark, 2011). I de fleste tilfellene har vi hatt mulighet til å treffe deltakerne litt før vi har hatt avtale om å ringe opp tolken, slik at vi har kunnet fortelle litt om oss selv og småprate om hverdagslige ting for å bli litt kjent. De fleste barna kunne nok norsk til at det fungerte som en liten oppvarming før intervjuet. Med tolken til stede på telefon har vi så innledningsvis fortalt om hvilke temaer vi skal snakke om i intervjuet, og at deltakerne selv kunne velge hva de ønsket å dele med oss, og at de kunne velge å ikke svare på spørsmål dersom de ikke ønsket det. For å vise at vi var interessert i å få kunnskap om deres egne synspunkter på møtet med tjenesteapparatet i kommunen, stilte vi mot slutten av hvert intervju spørsmål om hvilke råd de ønsket å gi til kommunene. Vi spurte også hvilke råd de ville gitt til andre barn og unge i samme situasjon som seg selv. Avslutningsvis spurte vi om det var noe mer de ønsket å dele med oss som vi ikke hadde snakket om, og hvordan de hadde opplevd å være med på intervjuet.

Intervjudataene anser vi som de unges egne fortellinger, samskapt med forskeren i intervjuet (se også Lidén et al., 2020, s. 32). Intervjuguiden var tematisk inndelt, med konkrete spørsmål som operasjonaliserte de ulike temaene. Samtidig var det rom i intervjuet for at deltakerne selv kunne bestemme hvilke temaer de ville snakke mye og lite om, og vi forskerne søkte å følge opp barnas egne interesser og fokusområder. Vi har også justert intervjuguiden underveis og tilpasset hvilke

spørsmål vi har stilt, blant annet med tanke på deltakernes ulike aldre og botid i Norge. De overordnede temaene som ble dekket i intervjuguidene, var:

- barn og unges opplevelse av mottaks- og bosettingsprosessen
- barn og unges opplevelse av tillit og tilhørighet i eget bo- og nærmiljø
- barn og unges opplevelse av tilhørighet på ulike oppvekstarenaer som skole og fritidsaktiviteter
- barn og unges opplevelse av tilbud om særskilt språkopplæring i skolen
- barn og unges perspektiver på eventuelle andre tiltak som oppleves nyttige og gode

I tillegg har vi undersøkt barns tilhørighet eller tilknytning til andre steder enn der de er nå, og relasjoner med personer, grupper eller institusjoner som befinner seg på andre steder – enten i Norge eller i andre land:

- betydningen av translokale relasjoner og tilknytninger

Fordi vi vet at økonomi er en viktig forutsetning for tilhørighet (fast bolig, råd til fritidsaktiviteter osv.), har vi også med forsiktighet søkt å få kunnskap om slike forhold gjennom intervjuene.

Etiske hensyn

Prosjektet har fulgt de forskningsetiske retningslinjene fra NESH for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi,¹¹ og gjennomføringen har tatt spesielt hensyn til hvordan en best bør forske med barn i sårbare situasjoner. Prosjektet er registrert hos SIKT (tidligere NSD), som er OsloMets personvernrådgiver for forskning, og følger OsloMets retningslinjer for behandling og lagring av forskningsdata. Det innebærer blant annet at alle lydfiler er overført direkte til TSD (Tjenester for Sensitive Data)¹² hvor de lagres inntil prosjektslutt.

Alle intervjuene er basert på informert samtykke fra deltakerne selv. Der deltakerne har vært under 16 år, har foresatte i tillegg gitt sitt skriftlige samtykke. Et informasjonsskriv ble i første omgang delt ut til barn, unge og foresatte av våre kontaktpersoner i kommunene og på skoler, som formidlet informasjon om prosjektet og spurte om barna kunne tenke seg å delta. Informasjonsskrivet var utformet med tanke på deltakernes alder og språkkompetanse og tok utgangspunkt i SIKTs mal for informasjonsskriv rettet mot barn.

Informasjonsskrivet (se vedlegg 1) fortalte om formålet med forskningen, hvorfor barna ble spurt om å delta, hvordan materialet ville behandles og oppbevares, og

11 <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

12 <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/>

hvilke rettigheter de har som deltakere i forskningsprosjekt, deriblant at deltakelsen er frivillig, og at de har rett til å trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunnen til dette. Det ble også vist til hvordan deltakerne kunne komme i kontakt med forskere og personvernrådgiver etter intervjuet. Disse opplysningene ble så gjentatt muntlig i begynnelsen av hvert intervju for å sikre at deltakerne hadde forstått informasjonen og kunne gi et informert samtykke. Videre ble det spurt om tillatelse til å ta lydopptak fra intervjuet. I de tilfellene der deltakerne ikke ønsket dette, skrev vi notater underveis, som ble renskrevet direkte etter intervjuet. Notatene er også lagret i TSD.

Å snakke med barn og unge med fluktbakgrunn om deres erfaringer med å komme til et nytt land, deres opplevelser av tilhørighet og relasjoner til tidligere hjemland, familiemedlemmer og venner er noe som kan oppleves som sensitivt og skape følelsesmessige reaksjoner både under og i etterkant av intervjuet. I intervju-situasjonen forholdt vi oss til dette ved å være oppmerksom på hvordan deltakerne reagerte på spørsmålene vi stilte, og tilpasse spørsmålene etter dem. Samtidig var det slik at flere hadde behov for å fortelle, også om ting de syntes var vanskelige. Vi hadde forberedt oss på dette ved å ta med informasjon om hvor deltakerne kunne henvende seg for å få hjelp med vanskelige tanker, som Kors på halsen (Røde kors' samtaletilbud for barn og unge) og Mental Helse Ungdom, dersom de skulle trenge det. Samtidig forsikret vi oss om at de hadde noen trygge voksne, enten foreldre eller lærere, som de kunne snakke med i etterkant. I et par situasjoner der vi opplevde at deltakerne hadde behov for det, satt vi sammen med dem etter at selve intervjuet var avsluttet, og til de følte seg klare til å avslutte samtalen med oss.

Samtidig som at barn og unge i fluktfamilier enten er i eller har vært i sårbare situasjoner, er det viktig å understreke at de er kompetente aktører som kan og vil bidra til forskning som omhandler deres hverdagsliv. I rapporten har vi valgt å anvende oss av mange sitater for å framheve deltakernes egne fortellinger og erfaringer slik de har kommet til uttrykk i intervjuene. I enkelte sitater har vi valgt å gjøre mindre endringer, som å ta bort gjentakelser eller endre på grammatiske feil. Slik forsiktig redigering har vi gjort både for å forenkle lesingen og for å få fram meningsinnholdet i det som har blitt sagt, på en tydeligere måte. Noen steder har vi lagd kortere sammendrag av det barna har sagt. Da har vi skrevet det i parentes etter sammendraget. Bakgrunnen for dette er at vi ønsker at alle deltakerne skal bli tatt på alvor uavhengig av deres (eller tolkenes) norskspråklige ferdigheter, og at leseren kan fokusere på innholdet i det de ønsket å formidle. Av personvern hensyn har vi valgt å ikke legge til detaljer om barnas alder og landbakgrunn for hvert sitat, men vurdert fra sitat til sitat hvor mye detaljer som er nødvendige for at innholdet skal komme fram.

Analyse

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert i sin helhet, og både transkripsjoner og notater ble kodet i analyseprogrammet NVivo, også dette inne i det sikre

lagringsområdet prosjektet hadde i TSD. Vi har gjennomført en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Eggebø, 2020) der intervjuguiden fungerte som et rammeverk for de overordnede temaene. Så har vi ledd etter mønstre i datamaterialet og sett disse mønstrene i sammenheng med tidligere forskning på feltet.

Innledningsvis leste vi igjennom de transkriberte intervjuene hver for oss og gjorde våre egne notater. Deretter møttes forskerne i prosjektet for å diskutere og reflektere over felles analysepunkter og utarbeide et felles sett med koder som utgangspunkt for den videre analysen som vi gjorde hver for oss. I tillegg kom ytterligere temaer og undertemaer fram under analysens gang, for eksempel «å bli bosatt i spredtbygde områder» og «barns medvirkning». Kodene ble samlet under de overordnede temaene og undertemaene. Forskningsspørsmålene og de identifiserte temaene strukturerer framstillingen av materialet i rapporten.

4 Erfaringer med å skape tilhørighet i et nytt nærmiljø

I dette kapittelet tar vi for oss barn og unges erfaringer og tanker om den første tiden i Norge, og hva som har vært viktig for dem i prosessen med å skape tilhørighet til et nytt hjemsted. Vi har vært opptatt av å forstå hvilken hjelp barna mottar i denne etableringsfasen, hvordan sosiale nettverk skapes, og hva barna gjør for å bli kjent i nærmiljøet. Vi har vært spesielt interessert i hva de gjør på fritiden, og hvordan de får kunnskap om og kommer i kontakt med fritidsaktiviteter. Vi løfter fram familie og venners betydning for å skape tilhørighet og hvordan barna resonnerer rundt hva det vil si å føle seg hjemme et sted.

Barn og unges fortellinger om den første tiden i Norge

I studien har vi snakket med barn og unge med stor variasjon i sine erfaringer med oppbrudd, flukt og det å etablere seg på nytt på ulike steder. Noen av barna har erfaring med å ha bodd i flyktningleir før de kom til Norge. Disse har blitt bosatt direkte i en kommune da de kom. Andre har bodd i asylmottak eller akuttinnkvartering i påvente av å bli bosatt i en kommune, og flere av disse forteller at de allerede hadde bodd flere steder i Norge før de ble tildelt en bostedskommune. Andre igjen har kommet som familiegjenforente og har flyttet inn hos en allerede etablert forelder. Barna vi snakket med i hovedstudien, hadde bodd i Norge i opp til 6 år, mens barna fra Ukraina hadde bodd i Norge i knapt et år ved intervju tidspunktet. Dette gjør at vi har kunnet få et øyeblikksbilde av barns erfaringer ganske raskt etter ankomst, samtidig som de som har bodd lenger i en kommune, har kunnet se tilbake på sin etableringsprosess og fortelle om hva som har vært viktig for dem.

Under intervjuet har vi bedt deltakerne om å tenke tilbake på og beskrive den første dagen og den første tiden etter at de kom til Norge. De som hadde et sted å bo da de kom, fortalte at de ble møtt på flyplassen enten av flyktningtjenesten og/eller av et familiemedlem (vanligvis far) og deretter dro direkte til sitt nye hjem. De som husker at de ble møtt på flyplassen av flyktningtjenesten, sier at de ble møtt av én til to personer, hvorav den ene gjerne var en tolk. Deretter ble de fulgt til leiligheten eller huset hvor de skulle bo, og ble vist rundt i hjemmet med tanke på praktiske ting. Flere sier de fikk hjelp til å handle og lage mat, og noen forteller at familien fikk hjelp til å kjøpe møbler de påfølgende dagene.

Blant de ukrainske barna fortalte mange at de hadde bodd flere steder i Norge på den korte tiden de hadde vært her, mens noen fortsatt bodde på mottak da vi snakket med dem. Av de atten ukrainske barna vi har snakket med, var det fire som sa at familien selv hadde funnet et sted å bo enten hos eller via et familiemedlem. De andre bodde med familien på flyktningsmottak eller akuttinnkvartering hvor de

hadde vært, i alt fra tre dager til ni måneder, før de enten ble sendt videre til et annet mottak eller ble bosatt i en kommune. De fleste vi snakket med fra Ukraina, kom til Norge i en periode da det kom veldig mange samtidig, noe som kunne oppleves som kaotisk. Marko på 15 år kom til Norge sammen med moren og to yngre søsken. Han beskrev det slik:

Det var ikke noe særlig på Råde. Det er fordi det var lange køer, det var kommet mange mennesker samtidig, og dessuten var ikke maten så god. Vi fikk stort sett brødsiver å spise, og jeg og min søster vi har en yngre bror som på den tiden bare var ett år gammel, så i matveien var det ikke noe særlig. I tillegg var det språkutfordringer, for vi kunne ikke norsk da, så det var vanskelig å kommunisere. [...] På Råde var vi i to dager før vi ble flyttet til et hotell i en liten by som heter [stedsnavn]. Og etter to måneder der så ble vi flyttet til et annet hotell som lå på [stedsnavn].

Det som opplevdes som noe kaotisk for Marko, var særlig at det var mange folk, og at det var vanskelig å kommunisere med dem som jobbet på Råde. Han forteller videre i intervjuet at det fantes ansatte som ga flyktningene informasjon, men at det ikke var noen som kunne tolke for familien. Samtidig er Marko opptatt av å fortelle at det var vanskelig å ha med seg småbarn på Råde, ettersom det ikke fantes mat som passet for dem, noe som førte til bekymring for hvordan den minste broren på ett år skulle få i seg mat.

Safia var en av de vi intervjuet som hadde bodd lengst i Norge. Da hun kom, var hun 15 år og skulle gjenforenes med faren som allerede bodde i kommunen hun flyttet til. Da vi intervjuet henne, hadde hun fortsatt et tydelig minne av hva som skjedde den første dagen da hun kom:

Safia: Første dagen da vi kom hit, så var det pappa og to damer fra kommunen ... som hentet oss fra flyplassen. Det var så hyggelig egentlig, den dagen ... at de ville bli med og hilse på oss, liksom. Man føler seg veldig velkommen. Ja. Den dagen så ... jeg hadde mye sånne følelser. Er jeg glad, er jeg trist? For den dagen så forlot jeg Syria, ikke sant. Og jeg kjente ingen her, ikke sant. Det er bare pappa jeg kjenner, og familien, det er det hele [...].

Safia er glad for å være i trygghet og bli godt mottatt samtidig som hun savner hjemlandet. Denne dobbeltheten er noe som går igjen i barnas fortellinger. Selv om Safia kom til Norge via familiegjenforening, forteller hun at de hadde jevnlig kontakt med flyktningtjenesten også etter den første dagen. Ut fra det barna forteller om hvem de har hatt kontakt med, og hvem som har hjulpet dem den første tiden, ser det ut til å være stor variasjon i hvor jevnlig kontakten med tjenesteapparatet har vært. En av årsakene til dette kan være at kommunen først og fremst har hatt kontakt med foreldrene og hjulpet dem med ting som barna ikke nødvendigvis har vært involvert i.

Uansett om barna ble direkte bosatt eller bodde på mottak først, bærer fortellingene fra den første tiden preg av mange og omveltende følelser. For de aller fleste som

kommer som flyktning til Norge, er det mye som er annerledes. Barna forteller blant annet om hvordan språket, folket, klimaet og maten er helt annerledes. Ting som alene kanskje ikke oppleves som vanskelige, blir forsterket når det er så mange inntrykk på en gang.

Tina: Hvordan var det den første dagen du kom hit, husker du det?

Diana: Ja, jeg husker. Jeg bare gråt, jeg ville ikke. Det var vinter, det var i mars, så det var så mye snø! Jeg bor ikke i byen, men langt utenfor, og det var korona, og vi kjente ingen, vi har ikke pass, og jeg snakket ikke med noen. Det var vanskelig. Internett kom sent, vi hadde ikke TV, nå har vi det, men da hadde vi bare norsk TV. Det var vanskelig, jeg bare gråt i en måned. Jeg ville ikke bo i Norge. Jeg liker ikke ... vet du, jeg bodde i Asia, alle dager er det sol, selv om det er kaldt, så er det sol. Og så mange mennesker kom til meg! For eksempel, om jeg er sulten, der er McDonalds, og jeg kan spise. Her har vi ingenting, ikke i [byen] heller.

Diana som var vant til å bo i en storby, hadde blitt bosatt i utkanten av en mindre by, der hun opplevde at det ikke fantes noe tilbud for ungdom. Fra det tidligere hjemlandet var hun vant til at hun og familien hadde et tett sosialt nettverk rundt seg, men på det nye hjemstedet i Norge var stillheten og ensomheten påtakelig den første tiden. Dette ble forsterket av at det var under koronapandemien, og også majoritetsbefolkningen holdt seg mest for seg selv. Det at de ikke hadde tilgang til internett eller TV den første tiden, gjorde at Diana heller ikke kunne kommunisere med venner på andre steder.

Som ny i Norge uten sosialt nettverk i nærmiljøet kan internett være en viktig kanal til resten av verden, spesielt hvis barna er vant til å holde kontakt med andre via sosiale medier. Flere beskriver den første uken i Norge som vanskeligst, men at det blir lettere etter hvert som de og foreldrene får venner, slik Karim forteller her:

Karim: Første dagen jeg kom til hjem, så bare gråt og gråt jeg, fordi jeg hadde ingen venner her.

Tina: Når var det det begynte å føles bedre, da?

Karim: Etter kanskje en uke. Etter en uke så hadde jeg fått venner her, og mammaen min, faren min og søsknene mine hadde fått venner, så da gikk alt bedre.

Karim fortalte at han hadde venner som bodde i andre deler av Norge, som han kjente fra tiden da familien bodde i flyktingleir. Han holder kontakten med dem via Whatsapp, og de forteller hverandre om hvordan det er å bo i de ulike delene av landet. Likevel var det vanskelig for Karim å ikke kjenne noen på det stedet der han bodde. Det var først når både han og familien ble kjent med noen, at han følte at ting begynte å gå bedre. I Karims tilfelle hadde familien fått besøk hjemme og slik blitt kjent med andre. De aller fleste barna forteller dog at de har fått sine første venner når de har begynt på skolen, slik Babar beskriver:

I begynnelsen var det vanskelig, ingen å snakke med, ingen å spørre. Da følte det ikke som hjemme. Men da vi begynte på skolen, har det blitt bedre, traff flere folk med samme språk, andre med andre språk. Nå føler vi oss trygge og hjemme her.

Det å få seg venner er et sentralt element i alle barnas fortellinger om hva som skal til for å oppleve en følelse av tilhørighet. På spørsmålet om hvem de er venner med, er det noen som nevner søsken som sine nærmeste venner, mens de aller fleste refererer til de andre i innføringsklassen, det vil si både elever fra eget hjemland og fra andre land. I neste avsnitt skal vi se nærmere på betydningen av sosiale nettverk.

Orienterer seg i nærmiljøet: betydningen av sosiale nettverk

Sosiale nettverk med andre med flukt- eller migrantbakgrunn er noe som framkommer som viktig for barna og deres familier i den første tiden etter bosetting i kommunen.

Som nevnt i kapittel 2 bosettes ofte familier i nærheten av andre med samme land- eller språkbakgrunn. Årsaken til dette er at det kan være lettere å skape et sosialt nettverk som både kan lede til jobbmuligheter og sosial trygghet for familier med fluktbakgrunn. I vårt materiale ser vi at det er vanlig at flyktninger ønsker å hjelpe nyankomne. Dette gjelder også barna. De fleste barna vi har snakket med, forteller at de ble kjent med andre flyktninger enten i mottak eller på skolen, eller at foreldrene ble kjent på voksenopplæringen, hvis de ikke hadde et nettverk fra før av. Enkelte kunne fortelle at de hadde blitt kjent med andre flyktninger som bodde i nærheten. Diana, som vi skrev om i forrige delkapittel, som hadde hatt det tøft den første tiden, fortalte videre om hvordan hun hadde fått en venn og kommet seg ut av huset:

Tina: Da dere kom hit, sånn helt i begynnelsen, var det noen som hjalp dere å finne dere til rette her?

Diana: Det var ei jente som heter Aisha, hun er min venn. Hun hjalp meg når jeg kom ny. Hun har bodd her kanskje i seks år. Hun hjalp meg og tok meg med ut fra hjemme og ... hun bor i samme område som meg.

Tina: Hvordan ble dere kjent?

Diana: Vi kjente ikke hverandre, men vi bor i samme hjem.

Tina: Aha, i samme hus?

Diana: Ja. Hun hørte at det var en ny arabisk familie som kom, og hun kom for å hilse på oss, og hun var det første mennesket jeg møtte.

Flere av barna forteller at de har fått informasjon om både hvordan ting fungerer i lokalsamfunnet, og ulike aktiviteter som finnes, via venner eller familie som har

kommet til Norge før dem. Sam som hadde bodd i sin nye hjemkommune i underkant av tre år, fortalte også om en vennefamilie som hadde tatt imot dem da de kom:

Tina: Kjente dere noen andre som bodde her før dere kom?

Sam: Ja. Vi snakka med folk på Facebook. Det var noen som bodde her som kunne forklare hvordan det er [...]

Tina: Ja. Så når dere kom, så visste de at dere skulle komme, da?

Sam: Vi visste ikke at det var så kaldt og sånn, men han sa at det var bra å bo i Norge og sånn. Og jeg kjenner [navn på venn] og søsknene hans.

Tina: Ja. Så traff dere dem, da, når dere kom hit?

Sam: Ja, de kom til oss på besøk.

Tina: Hjalp de dere med å finne dere til rette og sånn?

Sam: Ja, de hjalp oss.

Sam forteller at foreldrene etablerte et nettverk i Norge via sosiale medier før de kom. Vennene synes å ha gitt dem informasjon om hva de kunne forvente da de kom, og hadde forklart at ting var bra i Norge. Da de flyttet inn på det nye hjemstedet, kom vennene på besøk og hjalp dem med praktiske ting og kjørte dem til og fra sentrum for å utrette ærend. På spørsmålet om de fortsatt får hjelp, sier Sam:

Hm, eller, vi trenger ikke hjelp nå siden vi har liksom kjøpt bil og sånn nå, så vi trenger ikke hjelp lenger. Men vi hjelper de som er nye nå. Jeg hjelper dem.

Tina: Det er litt interessant å høre, hvordan hjelper du dem, da?

Sam: Hvis jeg har gymtime, så tar jeg med dem, i friminuttet så tar jeg med dem for å få venner og sånn.

Tina: Hjelper du dem litt med språket og sånn?

Sam: Språket, å få venner. Vi har sånn gym, styrketrening og sånn, vi har det på mandager, og han er på min gruppe, så jeg må ta han hele tiden med meg.

Samtalen med Sam er en god illustrasjon på en slags hjelpekjede der *flyktninger hjelper flyktninger* som inkluderer en overgangsfase der barna forteller at de har fått hjelp til mye av det de trengte – og nå kan hjelpe andre. Fortellingene tyder på at dette er viktig for barna, spesielt fordi de vet hvordan det er å være alene, og fordi det å få venner er så sentralt for følelsen av tilhørighet, både til en gruppe og til et nytt sted. Sofia på 16 år forteller enkelt og greit hva som er viktigst, og i hvilken rekkefølge:

Først og fremst skal jeg hjelpe den andre å bli kjent med venner, og etterpå forteller alt om hvordan det fungerer her.

Salwa, som hadde bodd i Norge i noen år allerede og selv var godt kjent på skolen der hun hadde gode venner, var opptatt av å ta vare på dem rundt seg som kanskje trengte å bli sett og tatt vare på:

Jeg liker å hjelpe alle de som trenger hjelp. For jeg vil ikke at de skal føle at de er alene og sånn. Jeg har en gutt i klassen min, han bor alene, han har ikke familie i Norge. Så jeg liker å hjelpe han, for jeg vil ikke at han skal føle at han er alene. Og noen ganger så føler han seg ikke bra, og han er trist og sånn. Jeg vet ikke hvordan jeg skal hjelpe, men jeg vil at han skal føle at han ikke er alene. Hvis han sitter alene, så sier jeg kom bli med oss, og sånn.

Selv om denne hjelpekjeden ser ut til å være utbredt blant dem vi har snakket med i denne studien, er det ikke alle som selv synes at de har behov for hjelp.

Alina: Når det kommer nye elever, prøver vi å hjelpe dem mye, så det skal bli lettere for dem å starte.

Marie Louise: Var det noen som hjalp deg da du startet, også?

Alina: Jeg er ikke sånn person som tar imot hjelp fra andre, jeg liker å klare ting selv. Jeg avslo hjelp, for sånn er jeg.

For noen er det viktig å vise at de klarer seg selv, og å være sterke. Dette kan selvsagt ha å gjøre med personlighet og at enkelte er mer trygge og selvstendige i seg selv enn andre. Men som vi skal se i kapittel 6, vet vi også at det finnes noen barrierer for barn og unge med fluktbakgrunn når det gjelder å ta imot hjelp fra andre, enten det gjelder venner eller mer formell hjelp når det gjelder for eksempel psykisk helse.

Organiserte nettverk av frivillige

Det at noen med samme landbakgrunn tar kontakt med nyankomne, ser også ut til å være tilfellet for de ukrainske barna. De ukrainske familiene virker i stor grad å ha fått hjelp av eget nettverk bestående av andre ukrainske flyktninger eller ukrainere som bodde i Norge fra før av, til å finne ut av praktiske ting. Dette gjelder også bolig eller muligheten til å bo hos bekjente mens de selv lette etter bolig.

Flere av de ukrainske barna vi intervjuet, fortalte om ukrainske nettverk som hadde hatt betydning for dem og familien både da de kom, og etter at de hadde bodd en stund i kommunen. Informasjonen om disse nettverkene ble gjerne spredt via sosiale medier, og nettverkene hadde egne nettsider med informasjon som kunne være nyttig for nyankomne flyktninger. Dette kunne handle om alt fra hvor en får tak i brukte møbler, til immigrasjonsregelverk og rettigheter. Flere hadde også fysiske møtesteder der tidligere flyktninger organiserte sosiale aktiviteter for

nyankomne. Hanna på 20 år fortalte at hun selv var aktiv i et nettverk som hjalp andre ukrainere som var på vei til kommunen:

Hanna: Vi har en slags forening for ukrainere i kommunen, vi hjelper hverandre.

Alida: Med for eksempel?

Hanna: For eksempel vi kan møte noen fra flyplassen eller hjelpe å finne kontakt med de som har bodd lenger her.

Hanna fortalte videre at det kom ukrainere fra hele fylket til det lokale senteret. Selv deltok hun i det ukrainske familiekoret en gang i uken.

Mikahilo som var 9 år, fortalte at han og moren av og til gikk til et samlingssted som var bygd opp av flyktninger for å hjelpe andre flyktninger. Her kunne flyktninger fra ulike land møtes, arrangere aktiviteter for barna eller tilby tjenester som hårklipp, massasje og dansetimer. I tillegg fungerte senteret som en møteplass hvor lokalbefolkningen kunne komme med klær, møbler og utstyr. De hadde også aktiviteter som er spesielt rettet mot barna, som baking, påskeverksted, tegne- og malekurs og dans. Det Mikahilo forteller at han liker aller best, er at de har et lekerom for barn der de både kan være og leke, men også ta med seg leker hjem:

Jeg liker at det er et ukrainsk senter her hvor man kan leke forskjellige leker, blant annet pingpong. Der kan man få masse leker og ... [...] Nylig bakte vi brød som vi pleier å bake i Ukraina til påske.

I to av intervjuene med de ukrainske barna var også foreldrene til stede, og sammen kunne de fortelle om hva senteret hadde betydd for dem:

Aleksander og moren forteller at de fikk mye hjelp via senteret den første tiden. De fikk hjelp med utstyr til hjemmet, men de er også her for det sosiale. Aleksander spiller bordtennis, og de finner på ting i helgene. (sammendrag av deler av intervju med Aleksander)

Moren til Marko forteller også at senteret hjalp i begynnelsen med klær og møbler, tips og råd. Via språkkafeen har de også blitt kjent med nordmenn som snakker med dem og barna. (sammendrag av deler av intervju med Marko og moren)

Selv om det i disse to intervjuene i hovedsak er mødre som snakker om hvilken betydning senteret har hatt for dem, er det ikke urimelig å anta at engasjementet fra frivillige og lokalbefolkningen også kan ha betydning for barnas opplevelse av å være velkomne og å høre til i lokalsamfunnet.

Behov i den første fasen

Som vi har sett i de foregående avsnittene, er sosiale nettverk i lokalmiljøet med andre som selv har erfaring med migrasjon og det å etablere seg på et nytt sted, viktig for barna i den første fasen. For barna er det en trygghet i det å vite at

foreldrene får hjelp og støtte til å etablere familien på det nye stedet, og for dem selv er det å ha noen å være sammen med første steg til å skape tilhørighet i lokalmiljøet. Samtidig ser vi at de løse bekjentskapene og vennene i lokalmiljøet ikke kan fylle alle behov i de nyankomne barnas hverdag. I alle case-kommunene vi har vært, vet vi at det finnes tilbud som leksehjelp, ungdomsklubb og sportsaktiviteter. Som vi skal komme tilbake til senere, forteller mange av dem som har bodd i kommunene over lengre tid, at de kjenner til disse tilbudene. Derimot har vi inntrykk av at de nyankomne har liten kjennskap til hva som finnes for dem i kommunen. Aron, som hadde bodd i Norge i litt over ett halvt år da vi intervjuet han, fortalte at han hadde venner på skolen som han kunne spørre om ting, men når han var hjemme, ble det vanskeligere, for eksempel å få gjort lekser, ettersom han ikke hadde noen å spørre:

Aaron: Det finnes noen på skolen som har vært her litt lenger (enn) ett år, det kan være vi spør dem på vårt språk, men når vi er hjemme og skal gjøre lekser, har vi ingen å spørre.

Vi vet at Aaron bor i en kommune hvor det finnes både leksehjelp og ungdomsklubb, men dette kjenner han ikke til. Det tyder på at ikke alle barn og unge vet hva som finnes av ulike tilbud i lokalmiljøet, og heller ikke hvem de kan spørre om dette. Dette er også noe vi har spurt barna konkret om.

Tina: Fikk dere noen hjelp av flyktingtjenesten da dere kom, eller?

Huda: Mener du kommunen? Ja, kanskje de to første dagene. Men etter det, ikke noe. Min pappa og mamma har snakket med dem mange ganger, for min søster vil danse, men han har ikke fått noe hjelp. Jeg vil bokse. Min mamma snakket med sin sjef, men hver gang har de ikke svart.

Sitatet illustrerer hvordan det kan være et problem at barna ikke har en egen kontaktperson i kommunen. Som oftest må de få informasjon gjennom foreldrene og vet derfor ikke helt hvem de selv kan kontakte dersom foreldrene ikke heller vet hvordan de kan få informasjon om fritidsaktiviteter, påmelding til aktiviteter eller liknende. Felles for de barna som gir uttrykk for at de ikke har en fast kontaktperson, er at de skulle ønske de fikk mer hjelp til å finne ut av ting.

Marie Louise: Hva med de som bestemmer over hvordan barn med fluktbakgrunn mottas i Norge, har dere noen råd vi kan skrive om?

Aaron: Ja, som sagt, når vi kom, måtte vi finne ut av alt selv, hvis noen kunne kommet å møte oss, ta imot oss, som kan språket, som kan være nær, det hadde vært det beste.

Vi vet fra tidligere forskning at dette med å få informasjon på eget morsmål er noe kommunen ønsker å legge opp til enten ved bruk av tolk eller ved å bosette familier i nærheten av andre. I det samme intervjuet forteller Aaron at det finnes folk i området som snakker samme språk, som de har fått telefonnummer til. Det Aaron etterspør, er en person som proaktivt tar kontakt og hjelper med å finne ut av ting.

En annen ungdom vi snakket med, fortalte at flyktningtjenesten sa at de kunne spørre naboene som også hadde kommet som flyktninger og hadde samme språkbakgrunn, om hjelp.

Tina: Ja, så dere har liksom flere vennefamilier rundt dere?

Faten: Ja.

Tina: Hva er det dere hjelper hverandre med, da?

Faten: De hjelper med å finne butikker og maten som er halal, og sånn.

Dette tyder på at flyktningtjenesten har et bevisst forhold til å sette familier med samme land- og/eller språkbakgrunn i kontakt med hverandre. Vi har dog ikke inntrykk av at alle familiene har fått en slik kontakt.

Hvor en blir bosatt, påvirker muligheten til sosial inkludering

Mange av deltakerne snakket om utfordringer med å bo spredtbygd. Vi vet fra tidligere forskning at mange kommuneansatte vurderer det slik at barnefamilier bør bosettes utenfor bysentra i mindre kommuner, fordi det først og fremst er der boligmassen er tilpasset familier (Seeberg et al., 2020). Denne vurderingen har sannsynligvis også et økonomisk aspekt, selv om dette ikke nevnes: I den grad bysentra har større boliger, er disse som regel langt dyrere enn andre boliger på samme størrelse i kommunen. I samtalene med barna er det flere som peker på at de bor langt borte fra både skole, venner og fritidsaktiviteter. Noen beskriver også at gatene er tomme, og at de sjelden treffer andre mennesker ute. Yazan og Isaias har begge tidligere bodd i storbyer der det sosiale livet var mye tettere enn her:

Yazan kommer fra en stor by. Han beskriver stedet han bor, som bondelandet, han finner ingen på gaten etter klokken fire, han meldte seg på treningssenter, og der var det heller ingen folk. De få gangene han hører arabisk på gaten, blir han glad og føler seg hjemme. I begynnelsen kjentes det som han ikke hørte til her, men ikke nå lenger. (sammendrag av deler av intervju med Yazan)

Isaias forteller at han har vokst opp i et tettere samfunn og synes derfor det er litt ensomt her. Fordi det ikke var plass i innføringsklassen første året, måtte han stå opp klokken fem og reise i to timer for å gå på skole i et helt år. Han er glad for å komme til denne klassen i år, nå må han bare ta buss i ti minutter. (sammendrag av deler av intervju med Isaias)

Flere uttrykker et ønske om å flytte nærmere byen eller få seg en bedre leilighet der de er. Erfaringene til Amir gir en god beskrivelse av hvordan det er å bli bosatt langt fra nærmeste bysentrum, og hvordan avstanden også påvirker mulighetene til å delta i fritidsaktiviteter, fordi skoleveien tar opp mesteparten av tiden.

Amir gikk tidligere på voksenopplæringen sammen med broren og faren sin, men han har fått hjelp av flyktningkonsulenten til å begynne på en vanlig videregående skole der han går sammen med jevnaldrende i en kombinasjonsklasse. Tidligere pleide han å trene på et fotballag, men det går ikke lenger. Familien bor langt unna sentrum, skolen ligger også et godt stykke unna, og bussene går sjelden. Han må stå opp kl. fem hver dag. Amir forteller at familien mistrives ettersom det bare er skog rundt dem og ingen aktiviteter. Han har funnet en leilighet i sentrum, men NAV sier at den er for dyr, og de vil ikke betale. Han ser fram til at han får en jobb slik at han selv kan betale husleia. (sammendrag av deler av intervju med Amir)

Amir, som nettopp har fylt 18 år, er glad for at han har fått starte i en kombinasjonsklasse sammen med jevnaldrende, men siden den videregående skolen som har dette tilbudet, ikke ligger i samme kommune som Amir bor, betyr det at han har lang reisevei til og fra skolen. Dette i tillegg til at kollektivtrafikken i området der han bor, er lite utbygd, gjør at han ikke kan treffe vennene sine fra skolen like ofte som han hadde ønsket, eller gå på fotballtrening. Han har forsøkt å ta saken i egne hender og finne en annen leilighet nærmere sentrum. Ettersom det koster mer enn NAV har mulighet til å betale, tenker han at han må finne en jobb slik at han kan betale selv. I flere av eksemplene her kan det synes som at de unge har hatt liten mulighet til medvirkning når det gjelder avgjørelser om hvor de skal bli bosatt, og hvordan det vil påvirke deres mulighet til sosial inkludering. En mulig risiko ved at eldre ungdommer retter søkelyset mot å finne jobb, kan være at utdanningen ikke blir like høyt prioritert.

Både hvor barna blir bosatt, og organiseringen av opplæringen for de nyankomne kan føre til lang reisevei til skolen og mangel på kontakt med nærmiljøet. Dette har vi også sett eksempler på blant barn i barneskolealder som går på sentraliserte mottaksskoler, der alle de nyankomne barna i en skolekrets starter, før de blir flyttet over til sine nærskoler. En konsekvens av at barna får tilbud om å gå på skole langt unna eller må bytte skole flere ganger, er at følelsen av tilhørighet kan svekkes. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

Skape tilhørighet i lokalsamfunnet gjennom fritidsaktiviteter

Både barndomsforskere generelt og forskere som har undersøkt hvordan barn med fluktbakgrunn skaper tilhørighet til nye steder, har vært opptatt av barns tilgang til og bruk av nærmiljøet og naturen (Koller & Farley, 2019; Mathisen & Cele, 2020; Sampson & Gifford, 2010). Dette handler både om det materielle aspektet ved et sted og de sosiale nettverkene til mennesker i nærmiljøet. Det å bevege seg rundt, gjøre seg kjent og skape hverdagsrutiner i nærmiljøet er viktig for å føle seg hjemme på et sted, fordi det bidrar til at en etter hvert vil kjenne seg igjen og føle at stedet er familiært (Mathisen, 2020a). Flere av barna vi intervjuet, fortalte at de liker å gå på tur i nærmiljøet enten med familien sin eller med venner.

Faten forteller at hun pleier å gå på tur i skogen og se på sommerfugler og innsjøen. Hun synes det er fredelig å gå ute i naturen og synes det er fint. (sammendrag av deler av intervju med Faten)

Faten er opptatt av det vakre ved naturen og opplever det som fredfullt å være i skogen. Tidligere forskning som har sett på hva som er betydningsfullt for barn med fluktbakgrunn i ankomstfasen, har nettopp pekt på at naturen kan være et sted for rekreasjon, der det fredfulle og vakre kan være helsebringende fordi det bidrar til en følelse av trygghet (Sampson & Gifford, 2010). Samtidig kan det å gå på tur i naturen være en fin anledning til å bli kjent med andre ungdommer og bli introdusert for deler av den norske kulturen. Bohdan fra Ukraina som hadde bodd sju måneder i Norge da vi intervjuet han, fortalte at han og andre ungdommer som bodde på samme asylmottak, hadde blitt invitert med på fjelltur:

Bohdan forteller at da han bodde i mottak, fikk de bli med en norsk klasse på fjelltur en gang i uken. Læreren snakket om norsk kultur og grilling av pølser. Han synes det var veldig bra å være med på. (sammendrag av intervju med Bohdan)

På det helt grunnleggende planet er det å gå tur i nærmiljøet en fin måte å oppdage hvilke aktiviteter og muligheter som finnes i området, på, slik som Safia forteller:

Safia forteller at hun gikk på tur med faren sin første dagen hun kom, og det var da hun oppdaget ungdomshuset og innsjøen. (sammendrag av deler av intervju med Safia)

Som nevnt i kapittel 2 kan deltakelse i ulike aktiviteter i nærmiljøet ha betydning for opplevelsen av tilhørighet, uansett om fritidsaktivitetene er organisert eller ikke (Mathisen & Cele, 2020). Samtidig er det bred oppslutning om at fritidsaktiviteter er viktig for at barn og unge skal kunne skape sosiale nettverk og tilknytning til lokalsamfunnet. Ifølge barnekonvensjonens artikkel 31 har alle barn rett til lek og fritidsaktiviteter som passer barnets alder. Likevel har forskning lenge pekt på utfordringene med å rekruttere barn med minoritetsbakgrunn til organiserte fritidsaktiviteter. De seneste ungdomsresultatene viser dog at ungdommer generelt har gått over til å bruke mer tid på treningssenter enn i organiserte aktiviteter etter koronapandemien (Bakken & Strandbu, 2023), noe som tilsier at det å ikke delta i organiserte aktiviteter ikke nødvendigvis er unikt for barn med minoritetsbakgrunn.

Omtrent halvparten av barna i denne studien sier at de driver med eller har deltatt i en eller annen form for organisert fritidsaktivitet. En forutsetning for at fritidsaktivitetene kan ha som funksjon å skape nettverk og tilhørighet, er at barna har tilgang til aktiviteter de selv ønsker å drive med, og helst i sitt eget nærmiljø, for eksempel at det finnes aktiviteter i tilknytning til skolen, ved bruk av skolens lokaler, eller at barna får vite om lokale fritidsaktiviteter gjennom skolen. På den måten overlapper sosiale møteplasser og nettverk og kan legge grunnlag for et større fellesskap (Lidén, 2016).

Det kan se ut til at det er enklere for de yngre barna å få kjennskap til aktiviteter gjennom venner på skolen, mens de eldre barna som er i videregåendealder, ofte legger vekt på utdanningen sin eller er mer opptatt av å henge med venner og å gå i byen sammen, slik som Faten og Sofia på 16 år forteller her:

Faten forteller at hun liker å gå på tur, sykle og være med venner. En gang kom to ansatte fra ungdomshuset på besøk i klassen. Hun sier hun har vært der en gang og sett på TV, spist og møtt venner, men at hun ikke har tid til å være der mer. Hun vil heller sove og bruke tiden på skolearbeid. (sammendrag av deler av intervju med Faten)

Sofia forteller at hun liker å gå tur i byen med venner. Hun har også vært på den lokale ungdomsklubben og spilt spill og lagd mat. Aller helst kunne hun tenke seg å spille volleyball, men det finnes ikke der hun bor. (sammendrag av deler av intervju med Sofia)

Faten og Sofia tilbringer fritiden sin som ungdom flest i Norge, de er med venner og forsøker å finne en aktivitet i nærheten som de kan holde på med uten at det tar for mye tid. Det å være med venner og prøve ulike aktiviteter er beskrivende for mange av de vi har snakket med i denne studien. De ulike aktivitetene som nevnes, er tur, fotball, basket, treningssenter, ungdomsklubb, all-idrett, boksing, karate, bowling, badminton, maling og kor. Et annet tilbud som flere av de eldre ungdommene nevner at de bruker, er det lokale treningssenteret. Her vil det også være mulig å bli kjent med norske ungdommer, som er noe de aller fleste vi har snakket med, uttrykker et ønske om.

Alida: Noen andre råd til andre ungdommer som kommer hit?

Bohdan: Gå ut, kommuniser med norske folk.

Alida: Hvordan gjør man det?

Bohdan: I gymmen, via sport kan man bli kjent. Du kan bare gå på treningssenteret og snakke med folk, da har man en felles interesse.

Alida: Har du gjort det selv?

Bohdan: Ja, litt, det er ikke noe problem. Alle kan gjøre det.

Bohdan understreker her viktigheten av å ha noen felles interesser når en skal prøve å bli kjent med noen, og mener at det er lett å komme i kontakt med folk dersom en har det.

Vi har også sett ett eksempel på at kommunen har forsøkt å skape møteplasser for ungdom som kombinerer både idrett og det å se på tv eller kunne gjøre lekser. Avan på 16 år fortalte om hvordan de på hennes hjemsted hadde organisert idrettshallen som et sted der ungdom kunne møtes, men ikke nødvendigvis for å drive med organisert idrett:

Avan: Det er faktisk idrett der, men det er opp til deg. Du kan dra dit, men du behøver ikke å være med på idrett eller noe sånt, du kan sitte der, det finnes et sted hvor du kan sitte og jobbe med [skole]oppgaver.

Tina: Å ja, så du kan sitte og jobbe med lekser og sånne ting?

Avan: Man kan gjøre hva som helst, faktisk.

Det er flere av de ukrainske barna som deltar i organiserte fritidsaktiviteter enn barn med annen landbakgrunn. Det kan ha sammenheng med den massive mobiliseringen innenfor frivilligheten som Ukraina-krigen førte til. Det kan også ha sammenheng med at det er flere ukrainske barn som drev med organisert aktivitet i hjemlandet, og at både de og foreldrene visste hva de skulle se etter, og hvem de kunne ta kontakt med.

Petro forteller at han gikk til kommunen og spurte om forskjellige sporter, og der fant han boksing. Dette er et tilbud han får fra kommunen. Han har bokset siden han var tre år gammel. Han sier at kommunen har gitt tilbud om forskjellige aktiviteter, men han har ikke tid til å bli med på mer. Ellers liker han å gå tur med venner og slappe av hjemme. (sammendrag av deler av intervju med Petro)

Mikhailo forteller at han gikk på karate i hjemlandet og bare fortsatte når han kom til Norge. Han har allerede vært på tre konkurranser og vunnet alle tre. (sammendrag av deler av intervju med Mikhailo)

Marko: Altså, jeg har spilt basketball i Ukraina i to, tre år, husker ikke helt. Og så her, i starten av året ble vi også spurt om vi ønsket å være med på noen aktiviteter.

I samtalen med Marko kommer det også fram at NAV har gitt han et fritidskort som han har brukt til å betale for aktivitetene med. Han spiller basket to ganger i uken, og han har venner derfra som han også er med utenom basketen. Safia fortalte at hun en gang i året hadde fått et opplevelseskort fra NAV som ikke bare var en inngang til ulike aktiviteter, som kino, svømmehall og fornøylesparker, men også en måte å få informasjon på om hva som fantes av aktiviteter i nærområdet.

Safia: Ja! Det er veldig nyttig, når du vil gjøre noe, men du vet ikke hva du skal. Ja, okei, la oss se hva som finnes på opplevelseskortet her, da. Så blir man liksom kjent med de stedene som er med på opplevelseskortet.

Både fritids- og opplevelseskort er ordninger som skal sikre at barn og unge fra familier med svak økonomi får muligheten til å delta i aktiviteter. Den nasjonale prøveordningen med fritidskort ble lagt ned i 2022. Vi har i samtale med barn og unge derfor ikke spurt spesifikt om de har fått et slikt kort. Med unntak av en ungdom som påpeker at det er for dyrt å gå i svømmebasseng, er det ingen deltakere som snakker om økonomi som et eksplisitt hinder for å delta i ulike fritidsaktiviteter. Her kan vi selvsagt ikke utelukke at dette er en faktor som spiller

en rolle for at barna ikke deltar, eller at barna unngår å nevne det, fordi det kan være for vanskelig å snakke om.

I tillegg hadde samtlige kommuner et bibliotek som hadde tilbud om både leksehjelp og språkkafé (for voksne), men ingen av barna vi snakket med, fortalte at de hadde vært der. Vi har ikke spurt direkte om bruk av bibliotek, så vi vet ikke om fraværet kommer av at de ikke ser på det som en relevant arena, eller om de ikke kjenner til det. Dette er på tross av at bibliotekene i Norge lenge har hatt som mål å være en integreringsarena for personer med minoritetsbakgrunn (Berg & Kermit, 2015). Bibliotekene er ikke bare en plass for å lese, men hvor en også kan få tilgang til nyheter fra hele verden, bruke internett og treffe andre. Vi synes derfor det er interessant at dette ikke er nevnt som en relevant sosial møteplass.

Behov for støtte til å finne og bli værende i fritidsaktiviteter

Selv om vi ser at en god del av barna finner fritidsaktiviteter å drive med, ser vi også at en del kan trenge mer støtte når det gjelder å finne fram til aktiviteter som passer for dem. Også når det gjelder fritidsaktivitet, ser det ut som det er stor variasjon i hvor mye hjelp familiene har fått til å finne ulike tilbud, og hvor de har fått informasjonen fra. Dette er noe vi konkret har spurt om i intervjuene.

Tina: Er det noen som har fortalt deg om hvilke fritidsaktiviteter som finnes i kommunen, eller?

Inna: Nei.

Tina: Så ingen fra flyktningtjenesten eller NAV eller noe som har fortalt om det?

Inna: Søsteren min går på ballett, men hun vet ikke enda. Men ingen har fortalt om noe.

Tina: Men kjenner du for eksempel til ungdomsklubben her?

Inna: Nei.

Inna bor i den kommunen vi har flest informanter fra, men det er kun et fåtall av ungdommene som kjenner til og sier at de er med på fritidsaktiviteter eller den lokale ungdomsklubben. Inna forteller videre at hun har vært en gang i klatreveggen på naboskolen og kunne tenke seg å begynne med klatring. Som Bohdan har Inna også vært med en gruppe på fjelltur, noe som vekket lysten hennes til å være aktiv ute. På spørsmålet om hun har kontakt med denne gruppen ennå, forteller hun at selv om det var nordmenn med på turen, så var hun i en gruppe med bare ukrainere. Hun har fortsatt kontakt med disse på sosiale medier, men ingen av de norske ungdommene, og slik vi forstår det, er ikke dette en aktivitet som har fortsatt.

Obed på 17 år som hadde bodd i Norge i om lag et halvår, likte å spille fotball og basketball, men var ikke så vant til å være med i et organisert lag:

Obed forteller at han spilte fotball og basket i flyktningleiren, og at han pleier å spille fotball her òg, men nå [desember] er det for kaldt, og det er ingen andre plasser å møtes. På spørsmål om det ikke finnes noen andre aktiviteter her, svarer han at han ikke vet og heller ikke vet hvem han skal spørre om det. (sammendrag av intervju med Obed)

Heller ikke Obed vet hvem han kan spørre for å finne ut av om det finnes et sted der han kan spille fotball på vinteren. På sommeren har han vært vant til å treffe venner for å spille fotball på en uorganisert måte. På stedet der Obed bor, finnes det idrettshaller dit ungdom kan gå for å låne halltid, men dette kjenner ikke Obed til, og han kjenner heller ikke til hvordan han kan komme i kontakt med et fotballag.

Også for de barna som har kommet inn i fritidsaktiviteter, kan det være behov for mer støtte, for eksempel fra lagledere eller andre aktivitetsledere og frivillige. Flere av dem vi har snakket med, har startet på en fritidsaktivitet som håndball og fotball, for så å slutte av ulike årsaker. Av barna i hovedstudien har omtrent halvparten av dem som har deltatt i organisert fritidsaktivitet, sluttet av ulike årsaker. Av barna i ukrainastudien er det to som forteller at de har begynt på en aktivitet, for så å slutte. Noen, slik som Ivan, sier at de har sluttet fordi de ikke forstod det som ble sagt på trening:

Ivan: Jeg gikk på lag før, men ikke nå lenger.

Tina: Å nei, var det ikke noe gøy lenger?

Ivan: Jeg likte meg der, men jeg forstod ingenting, så jeg ga opp.

Tina: Å ja, for at du ikke forstod hva treneren og lagkameratene sa og slik?

Ivan: Ja.

Tina: Men nå som du kan mer norsk, kunne du tenke deg å begynne på et lag igjen, eller?

Ivan: Kanskje til sommeren.

Tina: Men var det sånn at treneren prøvde å hjelpe deg å forstå beskjeder og sånn?

Ivan: Noen ganger gjorde treneren det, og noen ganger gjorde vennen min som snakket russisk, det og hjalp til å forklare.

For Ivan ble det å ikke ordentlig forstå det som ble sagt på treningen, et såpass stort usikkerhetsmoment at han valgte å slutte selv om han likte seg der. For noen kan det å være den som må spørre om hjelp og be om oversettelse hele tiden, oppleves som at en er en byrde, eller at en stikker ut som annerledes fra de andre. Selv om Ivan forteller at han har fått hjelp til å forstå, både av treneren og av en venn som kunne russisk, så valgte han likevel å slutte. Det kan være viktig for

trenerne og aktivitetsledere som har barn med fluktbakgrunn på laget, å være ekstra oppmerksom på både dette med språk, det å jobbe bredt med inkludering og det å skape rom for forskjellighet, slik at alle kan føle seg trygge. Fritidsarenaen kan slik sett også være en viktig arena for språkutvikling der nyankomne kan få mulighet til å praktisere språket med jevnaldrende om felles interesser.

For andre, slik som Amir som vi skrev om i forrige avsnitt, kunne det at de sluttet, handle om at det ikke kunne kombineres tidsmessig med lang skolevei. Blant de eldre ungdommene ser vi også at det kan være stor aldersforskjell på dem som går i kombinasjonsklasser på videregående, og dersom informasjonen om aktiviteter spres på skolen mellom ungdommene, kan noen oppleve at de har havnet i feil aldersgruppe innenfor den sporten de vil drive med:

Amala forteller at hun spilte på skolens håndballag før hun kom til Norge. Hun begynte på et lag her, men alle de andre var to år yngre enn henne, og derfor sluttet hun (sammendrag av deler intervju med Amala).

Vi kan ikke si hvor vanlig denne erfaringen til Amala er, men det vi ser, er at når Amala først hadde funnet fram til den sporten hun liker, så kunne hun likevel trengt litt hjelp av noen, for eksempel innenfor klubben, til å finne ut av hvor det kunne passet best for henne å spille, og for å guide henne videre.

Fritiden ser ut til å være preget av informasjon fra andre flyktninger i større grad enn informasjon fra det kommunale tjenesteapparatet. Det å finne ut av ting selv eller via eget nettverk er på ingen måte utelukkende negativt, fordi det kan gi barna og familiene en følelse av mestring. Samtidig er det viktig at de som ikke har noe nettverk eller av andre årsaker ikke finner ut av ting selv, får hjelp fra det kommunale tjenesteapparatet enten det er fra flyktnings-tjenesten, fritidssektoren eller skolen.

Kontinuitet, identitet og selvtillit gjennom aktivitet

I tillegg til å være en sosial møteplass kan fritidsaktiviteter gi kontinuitet i livet. Dette gjelder både dem som drev med organisert aktivitet i hjemlandet, slik vi så i eksemplet over med de ukrainske barna, og dem som for eksempel spilte fotball i flyktningleiren før de kom. Å få være med på samme aktiviteter som en har gjort før, handler om å opprettholde den identiteten en hadde før en flyktet, og er en viktig del av det å skape seg en ny tilværelse på et nytt sted (Mathisen & Cele, 2020). Det å gjøre det «alle andre» barn gjør, kan bidra til en følelse av normalitet i hverdagen.

Men også for de av barna som testet nye aktiviteter for første gang, kunne vi se at dette var med på å bygge selvtillit, og spesielt de som var ekstra flinke i sin sport, fikk mye oppmerksomhet fra andre som kunne bidra til å skape sosiale bånd.

Farid på 13 år bodde i et annet land enn hjemlandet før han kom til Norge, og hadde lyst å begynne på fotball der, men det kostet penger, og ingen ville ha han med, fortalte han. Allerede en av de første dagene i Norge spilte han fotball for første gang, og han beskriver hvordan det var å score mål for første gang i livet:

Vi spilte fotball, så fikk jeg venner når jeg scora. Det var første målet jeg scora liksom, i livet mitt.

Farid fortalte videre at det var slik han fikk venner, og han fortalte at alle på skolen kjenner han nå. Han drømmer om å bli profesjonell fotballspiller, men for å bli «oppdaget» må han flytte til en større by, tror han.

Som nevnt tidligere var det kun et fåtall av barna som fortalte at de jevnlig tilbrakte tid på den lokale ungdomsklubben. De som sa at de tilbrakte mye tid her, fortalte at det ga dem både et sted å høre til og et sted å oppleve mestring. Sarah, en av ungdommene vi intervjuet som hadde bodd relativt lenge i Norge, fortalte at det var en lærer på skolen som først hadde vist henne ungdomsklubben. Der ble hun kjent med en voksen person med samme landbakgrunn som hjalp henne å finne seg til rette. Etter hvert ble hun kjent med de andre ungdommene og tilbrakte mye tid på klubben som frivillig. Sarah forteller:

De som jeg ser mest, er folka på [ungdomsklubben]. Fordi når jeg jobber her, og så er jeg alltid her for mat, det er jo gratis mat her [ler]. Og vil du prate, så er det folk her for å prate. Så jeg vil si at ungdomsklubben er der jeg er mest. Og når jeg sier ungdomsklubben, så mener jeg alle folka på ungdomsklubben, for alle er jo hjelpsomme. Hvem du enn finner, så hjelper de deg.

Sarah viser her at hun har sterk tillit til de andre, både ungdom og voksne på klubben, og sier at hun kan få hjelp av dem med det meste. At det å være en del av ungdomsklubben kan bidra til en følelse av tilhørighet, tillit og mestring, er også noe som støttes av tidligere forskning, slik vi skrev om i kapittel 2. For Sarah handler dette også om den tilliten hun selv har blitt vist, ettersom hun nå er i en lederposisjon og hjelper til med å arrangere aktiviteter for yngre barn:

Og så ... hvis det er noen aktiviteter, så er jeg på her på ungdomsklubben ... Det skjer arrangementer. I går så var det en fest for åttendeklassinger. De kommer fra a, b og c, ikke sant, så da har de en fest slik at alle skal bli kjent med hverandre, og da har de disko. Og det er jo det ungdommer liker.

Engasjementet hennes på ungdomsklubben har skaffet Sarah et nettverk som har gjort at hun etter hvert også har fått en fast jobb. Hun forteller at det føles fint når andre ser at du gjør en god jobb og anbefaler deg videre til andre. «Sånt gir erfaring også», sier hun. Dette er et godt eksempel på at overlappen mellom ulike nettverk skaper fellesskap, og hvordan det kan åpne opp for flere muligheter.

For noen av barna var ikke aktiviteten de holdt på med, nødvendigvis noe de gjorde for å skaffe sosiale møteplasser for å treffe andre. Snarere kunne det være en måte å prosessere det de selv hadde vært med på, og som ga dem mening i hverdagen, slik Charlotta forteller her:

Charlotta: Jeg er 11 år, og jeg liker å tegne og male og er interessert i kunst. Jeg har holdt på med det både her og i Ukraina.

Tina: Så fint, hva er det du liker å male?

Charlotta: Jeg maler mennesker, dyr og blomster.

Tina: Hva betyr det for deg å kunne holde på med tegning og maling?

Charlotta: Det er som en anti-depressant eller stressdempende. Så det er en del av livet mitt, og det er viktig for meg.

Charlotta fortalte videre at hun ønsket å fortsette med kunsten, slik hun hadde gjort i Ukraina, der hun fikk undervisning i det på skolen. Savnet av hjemmet i Ukraina kommer tydelig fram i intervjuet med Charlotta. Hun sier at hun egentlig har sett veldig lite av nærmiljøet sitt her i Norge og fortsatt ikke er så godt kjent her som hun skulle ønske etter å ha bodd her et halvt år. Å drive med hobbyen er som en stressdemper, som hun sier, og er slik vi ser det, en måte for henne å «være seg selv» på gjennom en vanskelig tid.

Moské og kirke: sosiale møteplasser og flerkulturell tilhørighet

En annen måte å være aktiv i lokalsamfunnet på, som er relevant for flere av barna i denne studien, er å delta i religiøse samfunn. Vi har ikke spurt direkte om deltakelse i religiøse samfunn, men flere av barna nevner selv kirken eller moskeen når vi spør om hva de gjør på fritiden.

Muna forteller at hun drar i moskeen når hun ikke jobber. Hun sier at moskeen er en sosial møteplass der hun kan lære arabisk, skrive og lese. Hun har også mange venner der og føler seg som en del av en syrisk kultur på en annen måte enn når hun er på skolen. (sammendrag av deler av intervju med Muna)

Moskeen er her en sosial møteplass hvor en kan opprettholde språk, kultur og religion. Flere påpeker også betydningen av å opprettholde kulturen sin og ikke minst få anerkjennelse for å være flerkulturell. For Muna var det viktig å få mulighet til å lære å lese og skrive på arabisk ettersom hun opplevde at hun hadde mistet noe av den språklige bakgrunnen sin. Hun synes det er fint at hun kan være en del av både den norske og den syriske kulturen i ulike sammenhenger.

For noen fyller gjerne et religiøst samfunn den samme rollen som en ungdomsklubb ved å være en lavterskel møteplass for barn og unge med liknende bakgrunn og et sted å få venner, slik som Isaias beskriver her:

Alida: Hvor har du funnet dem [vennene], kan jeg spørre om det?

Isaias: Det er noen folk fra [hjemlandet], vi går i samme kirke, i [stedsnavn].

Familie, tilhørighet og hjem

Familien er den primære sosialiseringarenaen for de aller fleste barn (Frønes, 2018). Så snart barn begynner på skolen, trer de inn i den sekundære sosialiseringarenaen hvor lærere og spesielt jevnaldrende blir mer og mer

betydningsfulle. Tidligere har en sett at jo eldre barn blir, jo viktigere blir jevnalder-sosialiseringen, og dette er spesielt tydelig i tenårene når barna kan være i opposisjon mot foreldrene. Det kan se ut som om dette er en trend som er i ferd med å snu. De siste dataene fra Ungdata-undersøkelsen peker nemlig på at norske ungdommer er mer knyttet til foreldrene sine nå enn før (Bakken, 2021). I denne studien har vi likeledes inntrykk av at familien er viktig også for de eldre barna. På spørsmålet om hva som må til for at et sted skal føles som «hjemme», er det to ting som går igjen: trygghet og familie. Behovet for trygghet er årsaken til at familien har flyktet, og samsvarer med det kommunene påpeker er et viktig hensyn å ta i bosettingsprosessen (Seeberg et al., 2020).

Salwa: Når jeg hører ordet hjem, så tenker jeg på familien min. Hvis vi bor i Norge eller Frankrike eller annet land, det er ikke viktig, det er familien som er hjem. Det viktigste er at de er samlet. Hvis vi ikke bor i Syria eller noe, så er familien min hjem.

Tina: Er [bynavn] hjemmet ditt nå?

Salwa: Ja, tenker at ja, fordi her ... at jeg tenker ikke på andre ting, jeg tenker bare på familien min. Men i Tyrkia så tenkte jeg på alt. Om hva vennene mine sier om meg ... Jeg bryr meg om det hvis de sier noe om meg, og jeg ble trist og sånn, men nå har jeg ingen grunn til å bli trist og sånn. Jeg savner Syria, fordi jeg husker litt. Men hvis vi er her i Norge, i [bynavn], som er uten krig og sånn, så tenker jeg at det er bra.

Tina: Betyr det at du føler deg trygg her, både når det gjelder fra krig, men også med tanke på det med venner og sånne ting, at du kan være rolig?

Salwa: Ja!

I tillegg til det å være trygg fra krig og flukt er det flere som påpeker at livet er bedre her enn der de var, at tryggheten handler om samfunnet som helhet og mulighetene som finnes her. Olana, som har en fysisk funksjonsnedsettelse, forteller at hun opplever mindre diskriminering her enn i hjemlandet. Også de som har bodd i et annet land enn hjemlandet på vei til Norge, opplever det som bedre her.

Dilan: Ja, jeg føler meg hjemme her, det er ikke noe rart med det. Jeg føler meg ikke som en fremmed. I Norge så behandler folk oss mye bedre enn for eksempel i Libanon. Man føler seg velkommen. De behandler oss mye bedre på alt.

Sarah: Ja. jeg kan kalle Norge hjem. Fordi ... hjem er jo der du føler deg trygg, sant. For eksempel, om jeg hadde vært i Syria nå, så hadde jeg alltid vært bekymra om jeg kom til å bli kidnappet, om jeg kom til å bli ... jeg vet ikke ... liksom bare det å høre skyting, ikke sant, det er jo veldig skummelt.

Maria: Et sted hvor du føler deg trygg. Et sted å bo i. At liksom ... hjem for meg ... så det er et sted å føle deg trygg å bo, samtidig som du egentlig venter så

mye at du venter hele dagen for å komme tilbake at åh, jeg gleder meg til å komme hjem! Da er det ekte hjem.

Til og med Isaias som synes det er ensomt å bo så langt borte fra by og folk, forteller at han føler seg hjemme fordi det er så mange friheter her. Andre beskriver hva de selv gjør for å gjøre det hjemmekoselig:

Alida: Går det an å si at dere føler dere hjemme der?

Hanna: Vi prøver å gjøre det beste. Det er fremmed for oss, men vi prøver å gjøre det komfortabelt.

Alida: Hvordan gjør dere det?

Hanna: Vi kan plante blomster eller kjøpe tepper, henge bilder, kjøpe hvitevarer som er mer vanlig for vårt land.

Hanna, som bor sammen med sin bror og far, forteller at hun og broren egentlig ønsker å flytte for seg selv, men de har ikke lyst å la faren være alene. Barn og unge som kommer til et nytt land sammen med familien sin, kan føle et ekstra ansvar for å ta vare på og hjelpe foreldrene sine. Flere av dem vi har snakket med, fortalte at de hjelper foreldrene med praktiske ting som innkjøp, pass av yngre søsken og norskopplæring.

Tina: Du er eldste datteren, ikke sant? Kjenner du at du trenger å hjelpe til?

Huda: Ja, jeg hjelper, jeg hjelper. Hvis jeg kan. Jeg hjelper med lekser til min søster og min bror. Hvis jeg kan hjelpe, så gjør jeg det. Og nå så kommer det en ny fra Syria til [stedsnavn]. Ny fra en måned. Det er to gutter som går i niende og åttende. Og en jente som meg. Men hun kom ikke hit, hun gikk til [navn på en skole].

Huda hjelper ikke bare familien sin, men også andre flyktninger på samme måte som flere av barna forteller at de har fått hjelp av hverandre til å orientere seg i nærmiljøet. De som har søsken, har også noen å støtte seg på både i skole- og fritidssammenheng. Det at familien hjelper hverandre og andre, ser ut til å være positivt og noe som gir mening for barna.

I både hovedstudien og ukrainadelen har vi snakket med barn som ikke har kommet til Norge som en samlet familie, men har en forelder, søsken, besteforeldre og onkler og tanter som er igjen i hjemlandet. Amir, som nettopp er fylt 18 år, anser det som sin plikt å få familien hit slik situasjonen er i hjemlandet. Hans drøm er å få seg en god jobb slik at han kan søke om familiegjenforening for moren og søsknene sine. For flere av de ukrainske barna preger fraværet av far deres beskrivelse av familien, spesielt de yngste barna:

Tina: Er det noen ting du tror er viktige for barn, som barn trenger?

Mikhailo: Barna trenger hele familien rundt seg, ikke bare mamma.

Selv om de fleste barna vi har snakket med, gir inntrykk av at de føler seg hjemme i Norge i alle fall når de har vært her en stund og fått venner, vil det alltid være vanskelig å definere hva som er hjem og ikke.

Amala: Eh ... hjem ... Norge er ikke hjemmet mitt [...]

Tina: Hva er det som skal til for at du skal føle at Norge er hjemmet ditt, da?

Amala: Ja! Norge er hjemmet mitt [...]

Amalas besvarelse på spørsmålet om hjem beskriver godt hvordan det er å føle seg hjemme i flere land. Hjem kan både være der en er født, eller der en opplever at andre har samme kultur, og der familien og vennene er. De aller fleste har familie i hjemlandet eller som har flyttet til andre land, som de forteller at de holder kontakt med på Whatsapp eller Facebook. Å opprettholde kontakt og relasjoner til familie og venner i hjemlandet anses som viktig, men i mange sammenhenger kan det også være vanskelig å opprettholde (Mathisen & Stenbacka, 2015). Det kan være fordi de som er igjen i hjemlandet, lever så annerledes liv enn dem selv, og at det kan være vanskelig å forholde seg til, spesielt hvis det er krig i hjemlandet. Men det kan også handle om praktiske problemer, som tidsforskjeller:

Safia: ... det som er med bestemor og ... jeg hadde en periode da jeg kontaktet mine andre kusiner da ... ja ... men du vet liksom når du har ... jeg føler at når man er her i Norge, så har man hele tiden altfor mye ting som gjør at man er opptatt. Og tider passer ikke. Det er ikke tider som passer for begge.

Tina: Jeg skjønner. Du har egentlig fullt opp her, og det er her du har primærkontaktene dine, venner og sånn som du er sammen med.

Safia: Spesielt fordi helg i Syria er på fredag. Og her er det ikke helg. Så når hele familien er samlet på fredag, så er vi ute og jobber eller går på skole. Så ... det er derfor.

Sitatene illustrerer barnas balansegang mellom å være glad på egne vegne og lei seg på vegne av resten av familien. Kun et fåtall sier at de besøker eller får besøk av familie og venner enten i hjemlandet eller i et annet land. Huda sier at hun har vært og besøkt tanten, onkelen og farmoren som bor i et annet land i Europa, to ganger. Bohdan forteller at han besøkte vennene sine i Kiev i fjor, men nå er han blitt 18 år og kan ikke dra inn og ut av Ukraina igjen. Han sier at et alternativ er å møtes i Polen. Savn og bekymring for gjenværende familiemedlemmer er noe som går igjen når vi spør om det er noe barna mangler her i Norge.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på hva barn og unge sier om å komme til Norge. Barna snakker sjelden om selve bosettingsprosessen som valg av sted og eventuell ventetid. Vi har ikke inntrykk av at deltakerne har fått være med på å bestemme hvor de skal boettes. Norge oppleves likevel som trygt og rolig, men mye er

annerledes, og flere opplever at avstand til bysentrum, skole og aktiviteter er en utfordring. Opplevelsen av tilhørighet øker så snart barna har fått seg venner, og de første vennene er vanligvis de andre elevene i innføringsklassen, både folk fra samme og andre land. Et fåtall har blitt kjent med naboer og andre i nærmiljøet. Det framstår som viktig for barna å få informasjon om praktiske ting på eget språk. De fleste får informasjon om hvilke aktiviteter som finnes, via andre flyktninger og ikke via det kommunale tjenesteapparatet. Funnene våre tyder på at det er noe variasjon i hvilken form for kontakt barna har med flyktningtjenesten etter bosetting, og flere savner noen å få hjelp av. Noen trekker fram skolen som en viktig informasjonsarena også for å få vite om ulike fritidstilbud. Ettersom det offentlige tjenesteapparatet følger opp de voksnes behov, kan vi anta at familiens formelle kontaktperson først og fremst har kontakt med foreldrene, og da er det gjerne om mer praktiske ting som hus, bank og lege. Jo eldre ungdommene er, jo mer er de også involvert i slike praktiske ting. Og de aller fleste uansett alder sier at de hjelper foreldrene enten det er praktiske ting, husarbeid eller å passe yngre søsken. Flere av dem vi har snakket med, har nære søsken og dermed noen å støtte seg til på flere arenaer. Vi har inntrykk av at det for noen er viktig å klare seg selv, mens andre savner tettere oppfølging.

Det å delta på fritidsaktiviteter er med på å bygge selvtillit og tilhørighet i lokalsamfunnet. Selv om en stor andel av deltakerne opplever at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon om hva som finnes av fritidsaktiviteter, holdt samtlige på med en eller annen form for aktivitet på fritiden, enten organisert eller uorganisert. De ulike aktivitetene som nevnes, er tur, fotball, basket, treningssenter, ungdomsklubb, all-idrett, boksing, karate, bowling, badminton, maling og kor.

Både i enkelte av våre intervjuer og i tidligere forskning har vi sett at deltakelse på ungdomsklubber kan ha positive effekter for barn og unges tilhørighet. Men selv om dette var noe som fantes i alle case-kommunene vi besøkte, var det kun et fåtall som sa at de kjente til og deltok aktivt på ungdomsklubben. Det er også påfallende få av deltakerne som sier at de har mottatt noen form for fritids- eller opplevelseskort. Som den ene deltakeren nevnte, opplevdes dette som en god måte å få informasjon på om hva som finnes av aktiviteter i kommunen.

Det å holde på med samme aktivitet som før en kom til Norge, kan i tillegg til å få tak i mat fra hjemlandet, snakke på morsmålet sitt og delta i religiøse samfunn skape en følelse av kontinuitet for barna. Vi tror derfor det er viktig at alle barn som kommer til Norge, får hjelp til å finne en aktivitet i nærmiljøet som de har lyst til å drive med. Noen kan også trenge ekstra støtte for å bli værende i aktiviteten.

På spørsmål om hva som må til for å føle seg hjemme, svarer de aller fleste at hjem er der familien er, ettersom de har familie flere steder, er det ikke uvanlig at de føler seg hjemme i flere land. Anerkjennelse fra andre for ens egen kultur ser også ut til å være viktig for å føle seg hjemme i Norge.

5 Opplevelser av inkludering og tilhørighet på skolen

I dette kapitlet ser vi på hvordan deltakerne i studien opplever sin skolehverdag, og løfter fram barn og unges erfaringer fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Vi har vært interessert i å få kunnskap om deltakernes opplevelser av den sosiale inkluderingen på skolen, og hvilke tiltak som er viktige for læringsmiljøet. Dette drøfter vi i lys av hvordan kommunen og fylkeskommunen organiserer undervisningstilbudet for nyankomne elever, og løfter fram fordeler og ulemper med de ulike måtene, slik barn og unge beskriver dem.

Organisering og oppstart

Som vist i kapittel 2 er det stor variasjon i hvordan opplæringstilbudet for nyankomne elever organiseres. Det er også stor variasjon når det gjelder skolenes erfaring med å ta imot nyankomne elever med fluktbakgrunn. Denne variasjonen gjelder ikke bare mellom kommuner, men også innad i kommunene, der enkelte skoler kan ha lang erfaring med å ta imot nyankomne, for eksempel fordi de er mottaksskoler, mens andre har mer begrenset erfaring. I forbindelse med det store antallet elever som har kommet som følge av krigen i Ukraina, har kommuner også måttet tenke nytt for å få kapasiteten til å strekke til. En av våre case-kommuner som i mange år har tatt imot alle nyankomne barn på en mottaksskole, har nå måttet forberede flere skoler på å få på plass et skoletilbud for barn med fluktbakgrunn. Til tross for varierende erfaring kan det se ut til at de fleste skolene har hatt kapasitet og fleksibilitet til å ta imot nyankomne elever på relativt kort varsel. De fleste barna i vår studie forteller at de har fått begynne på skolen kort tid etter ankomst til bosettingskommunen, og at de har blitt tatt imot på en god måte. I NIBRs rapport om ukraineres erfaringer fra den første tiden i Norge (Hernes et al., 2022), fortalte foreldre at de var svært fornøyde med at barna deres fikk starte raskt på skolen, og de var på det tidspunktet generelt fornøyde med skolen. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets kartlegging av utdanningstilbudet for barn og unge fra Ukraina, som har vist at om lag 85 prosent av skolene har klart å gi de ukrainske barna en skoleplass i løpet av de fire første ukene etter at de har blitt bosatt i kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ettersom det er første gang Utdanningsdirektoratet har gjennomført en slik kartlegging, vet vi lite om hvordan situasjonen så ut for barn som kom til Norge for eksempel under Syria-krisen i 2015/2016, eller hvilke erfaringer skolene gjorde seg under denne perioden, som de har kunnet dra nytte av under den nåværende krisen. Vi kan heller ikke gi noen tydelige svar ut fra vårt begrensede materiale, men når det gjelder de barna vi har snakket med, kan vi ikke se at det er noen store forskjeller mellom de ulike deltakerne når det gjelder tiden det har tatt før de har fått skoleplass. Her må vi ta forbehold om at dette er noe som det kan være vanskelig å huske tilbake

til for dem som allerede har bodd i Norge i flere år, også fordi bosetting og skolestart skjer i en intens periode i nyankomne barns liv.

Selv om inntrykket er at skolene har gjort sitt for at barna raskt skal ha muligheten til å komme inn i trygge hverdagsrutiner som bidrar til å normalisere deres livssituasjon, kan ankomsttidspunktet likevel ha gjort at ventetiden har kunnet oppleves som lang for noen. Enkelte av barna har fortalt at de kom til sin bostedskommune rett før sommerferien, og at de derfor fikk mellom en uke og en måned med norskopplæring i egne grupper, uten å være i kontakt med den skolen de skulle starte på, for deretter å begynne på sin nærscole da høstterminen startet. Samtidig ser vi at dette også har vært tilfelle for deltakere som forteller at de kom til Norge under koronapandemien, og dermed skulle ha hjemmeskole. For dem har det vært utfordrende å treffe venner, og de forteller at de for det meste har tilbrakt tid hjemme sammen med familien under denne perioden.

En ukrainsk jente på 16 år fortalte at hun hadde bodd på mottak i sju måneder før familien fikk tildelt en bostedskommune, og at hun i løpet av denne tiden fikk norskundervisning på mottaket og ikke på skolen. Andre barn har flyttet flere ganger, fra ulike akuttinnkvarteringer på hoteller i ulike kommuner før de har fått en bostedskommune, og har derfor opplevd å måtte bytte skole flere ganger og etter kort tid, slik som søsknene Marko og Klara fra Ukraina forteller her:

Vi kom jo på sommeren til [bosettingskommunen], så vi startet sammen med de andre barna 17. august. Før det gikk vi på skole i [stedsnavn], der gikk vi i blandede grupper, en slags innføringsklasse, og så på [stedsnavn] gikk vi også på skole, men det var i en avsluttende etappe [før skoleferien], så det var mest omvisning og sånne ting.

Fra tidligere forskning om barn i asylmottak (Lidén et al., 2011; Pastoor, 2020; Pastoor, 2012; Weiss, 2013) vet vi at dette er en problemstilling som mange barn står overfor i den perioden da asylsøknaden er under behandling og de bor på mottak i påvente av svar. Ettersom kapasiteten på asylmottakene bygges opp og ned etter hvor mange som til enhver tid søker asyl i Norge, kan beboere, også barnefamilier, oppleve å måtte flytte fordi mottak skal legges ned, og dermed må barna også bytte skole. Mange oppbrudd og det å måtte starte på nytt flere ganger både sosialt og faglig er krevende og kan bidra til å utsette barns opplevelse av tilhørighet, men også deres læringsprosess, ettersom stabilitet og trygghet spiller en viktig rolle for læring (Spaas et al., 2022). Det er ikke alltid mulig å unngå at barn må flytte, spesielt ikke i situasjoner med stort press på mottaksapparatet, men det er likevel viktig å være oppmerksom på hvilken påvirkning dette kan ha på barna i deres skolehverdag. Dersom barna stadig må legge vekt på å skape nye sosiale relasjoner i nye omgivelser, kan det være vanskelig å konsentrere seg om det faglige på skolen (Pastoor, 2020).

Trygghet og trivsel på skolen

I materialet ser vi at de aller fleste deltakerne trives på skolen og finner seg til rette i innføringsklassene. Derimot er det få deltakere som opplever sosial inkludering blant elevene på *hele* skolen. Uavhengig av hvor lenge deltakerne har bodd i kommunene, er det svært få som rapporterer at de har majoritetsnorske venner som de kan omgås med også på fritiden. Unntaket er de yngste barna som har startet i ordinære klasser tidlig i skoleløpet, og som har funnet aktiviteter og venner på lik linje med andre barn i klassen sin, slik som i Rohans eksempel. Rohan er 10 år og går i femte klasse på barneskolen. Da hun kom til Norge for ca. tre år siden, begynte hun i en egen gruppe sammen med de eldre søsknene sine og barna i en annen nyankommet familie der hun fikk undervisning av en tospråklig lærer, blant annet i alfabetisering. I dag går hun i en ordinær klasse, og her forteller hun om hva som gjorde at hun begynte å føle seg trygg på skolen, om vennene sine og hva hun gjør på fritiden:

Tina: Hva var det som fikk deg til å føle deg trygg [på skolen] og ikke nervøs lenger, da?

Rohan: På den tiende dagen. Da begynte de å leke litt og litt med meg hele tida. Og så begynte jeg å lære litt norsk. Og Mali, hun kan litt arabisk også, så hun oversatte til meg.

[...]

Tina: Hvem er du mest sammen med på skolen, da?

Rohan: En jente som heter Mali, og Thea og Silje og hele klassen min.

Tina: Hva er det du liker best med å gå på skolen, da?

Rohan: Vennene mine!

Tina: På fritida, da, hva gjør du etter skolen?

Rohan: Noen ganger drar jeg hjem og så gjør jeg lekser, og så får jeg lov til å være ute litt. Og så på onsdag så har jeg sånn allidrett ... Som en trening du kan springe og gjøre masse ting.

Tina: Ja, så en kan velge litt selv, liksom. Er det mange av vennene dine som er med på det?

Rohan: Ja, masse! Nesten hele klassen min går på det. Og B-klassen, og de vennene mine Aya og Sima, de går også på det. Aya er like gammel som meg, men Sima, hun går i sjuende klasse. Men vi er bestevenner! Vi snakker sammen hele tida.

Tina: Da dere kom hit, var det noen som fortalte om hvilke aktiviteter som fantes, om den aktiviteten du er med på, var det noen som hjalp dere å finne fritidsaktiviteter?

Rohan: Nei, jeg begynte når jeg kom hit på skolen, fordi klassekameraten min, hun fortalte meg hva allidretten var, og derfor så prøvde jeg det, og det var så bra, så da begynte jeg.

Utdraget fra samtalen med Rohan viser tydelig hvor viktige de sosiale relasjonene er for opplevelsen av å trives på skolen, og Rohan forteller mye og gjerne om venner både i egen klasse og fra andre klassetrinn. Det å lære seg språket og kunne kommunisere på norsk er sentralt for å skaffe seg venner, men det er ikke slik at en må kunne alt med en gang. Dersom en har venner som kan litt mer enn en selv, fungerer disse gjerne som brobyggere, som hjelper til med å oversette og blir et bindeledd mellom ulike elever. Slik vi ser det, kan det derfor være viktig for skolene å framheve at flerspråklighet er en ressurs, og bygge opp barnas selvtillit når det gjelder det å snakke flere språk og det at det er naturlig å gjøre feil når en er i en læringsprosess. Tidligere forskning har vist at elever som går på skoler der de opplever at deres språklige og kulturelle bakgrunn blir verdsatt, i større grad lykkes på skolen (Cummins, 2017), noe som også løfter elevenes sosiale status i møte med andre elever.

Det som også er viktig å merke seg i sitatet over, er hvordan skole og fritid gjerne henger sammen, da det er gjennom vennene i klassen Rohan har fått vite om allidretten som mange på skolen holder på med, og som er et felles samlingspunkt etter skolen. Hvis vi sammenlikner med situasjonen til Yana og Dilan som innledet denne rapporten, ser vi at de ikke omgås med andre elever på skolen enn dem som går i innføringsklassen, og de er heller ikke med på noen organiserte fritidsaktiviteter. Samtidig er de veldig fornøyde med sin skolesituasjon og føler seg trygge i en mindre klasse, med lærere som følger dem opp også med ting som ikke er direkte relatert til skole.

Alder ved ankomst, og hvor mye skolebakgrunn barna har med seg når de kommer, spiller en sentral rolle for hvor de blir plassert. Rohans søsken som var i ungdomsskolealder da de kom, har både gått i innføringsklasse på ungdomsskolen og har fortsatt i et innføringstilbud på videregående. Selv om tiden elevene kan gå i separate innføringsklasser, er begrenset til to år i lovverket, fortsetter mange å gå i innføringsklasser eller kombinasjonsklasser ved overgang til videregående skole. Dette betyr at de i praksis kan være separert fra majoritetselevne i store deler av skoletiden sin. Dette vil vi komme tilbake til senere i rapporten.

Som vist i tidligere forskning blir organiseringen av opplæringen for nyankomne elever, enten de blir innlemmet i ordinære klasser eller separert i egne innføringsklasser, gjerne begrunnet med at det vil føre til inkludering på kortere (rett i ordinær klasse) eller lengre (innføringsklasse) sikt (Lødding et al., 2022; Tajic & Bunar, 2020). Det er altså ikke helt tydelig hva det vil si å integrere nyankomne elever, eller hvordan dette bør gjøres i praksis, ettersom begrepet «inkludering» i seg selv

kan inneholde mange ulike forståelser (Bunar & Juvonen, 2022). Som nevnt er plassering rett i ordinær klasse den mest brukte løsningen på norske skoler i dag, men som Bunar og Juvonen (2022) påpeker, er det farlig å tro at det å bare plassere nyankomne i ordinær klasse uten tilrettelegging skal føre til inkludering, ettersom disse elevene har behov for tilpasset opplæring som legger til rette for at de kan nå sitt fulle læringspotensial.

Et argument for innføringsklassen som lærere vi har snakket med, løfter fram, er viktigheten av å skape trygge rammer rundt de nyankomne elevenes første møte med den norske skolen. Spesielt barn med fluktbakgrunn trenger tett oppfølging, og det å bygge opp gode relasjoner til lærere som har migrasjonsspesifikk kompetanse og tid til å sette seg inn i den enkelte elevens situasjon, beskrives som svært viktig. Feltnotatet under er et utdrag av en samtale mellom en rektor og en lærer på en av skolene vi har besøkt. Notatet viser tydelig et av de mest sentrale dilemmaene skoler generelt står overfor når de skal tilrettelegge for nyankomne barn med fluktbakgrunn:

Rektor synes at det er et dilemma at de nyankomne tas ut og segregeres fra skolen som helhet, og at det er noen problemer forbundet med det. Hun sier at hun vet at det er elever som synes at det er flaut å bli tatt ut av klassen. Læreren synes at innføringsklasse er bra ettersom det er så viktig å bygge opp en trygghet hos elevene. Mange av dem er traumatiserte, og mange synes det er vanskelig å være på skolen og høre på læreren eller andre elever når de ikke skjønner språket. Hun mener at det er viktig at de får bygge en grunnmur som huset kan stå på, før de bygger et hus, altså at de må ha en språkbasis for å kunne integrere seg med andre. Jeg spør om lærerne i ordinære klasser greier å legge til rette for dem, men det svarer lærer nei til og mener at det har de faktisk ikke sjanse til. De vet ikke hvordan det er å være minoritetsspråklig, og de har ikke den kompetansen. Rektor mener at det er en fallitterklæring hvis de bare skal si at lærerne ikke kan klare det. Hun sier at det også finnes gode eksempler på de lærerne som er flinke til dette, og vi må ta med oss de gode eksemplene også. Læreren synes likevel at det beste for elevene er å være i innføringsklasse der de blir sett og kan føle seg trygge. Hun viser til hvordan de som underviser i den klassen, blir omsorgspersoner for elevene. De får være med på aktiviteter i naturen, de har besøkt gården til en lærer der de har fått være med på lamming, på elgjakt, ut i båt, gått tur med hunden og liknende. (notat fra feltarbeid 29.11.2022)

Eksempelet over er fra en skole som har lang erfaring med å ta imot nyankomne elever, og som har etablerte rutiner for kartlegging og å jobbe med læreplanen for særskilt norskopplæring i innføringsklassen. Samtidig som elevene går i innføringsklassen, går de gradvis over til å være mer med i undervisningen i den ordinære klassen, først i fag som gym og kunst og håndverk, og etter individuelle vurderinger integreres elevene helt i de ordinære klassene sine. Dette kan ta mellom 6 måneder og 2 år, forteller læreren. I klassen er det sterkt søkelys på å

trygge elevene, ikke bare i skolesammenheng, men også ved å vise dem rundt i lokalsamfunnet og ta dem med på aktiviteter i naturen.

Separate innføringstilbud for nyankomne elever kan beskrives som det vi i innledningskapittelet omtalte som et «flyktningspesifikt» tilbud som tar hensyn til sårbarhet, oppbrudd, lite lokalt nettverk og manglende kjennskap til lokalt språk og kultur. Mange av barna vi har snakket med, forteller at de trives godt i innføringsklassene, nettopp fordi klassene er små og består av elever fra ulike land, «så alle kjenner hverandre og skjønner hvordan hverandre har det», som en av ungdommene vi intervjuet, sa. De legger vekt på at det oppleves som trygt at de andre i klassen har liknende erfaringer med oppbrudd og eksiltilværelsen, og ikke minst at de alle er i en innlæringsfase med tanke på språk og varierende skolefaglig bakgrunn. Avan, en av ungdommene vi snakket med som nå gikk på videregående skole, så tilbake på tiden da hun gikk i en innføringsklasse på ungdomsskolen, og beskrev hvorfor hun hadde trivdes så godt i den klassen:

Fordi, de [lærerne] bryr seg veldig mye om deg og miljøet som du har ... og det første året ... hvis læreren sier, har dere forstått? Og hvis ikke elevene svarer, ja eller nei, vi bare nikker. Så hvis vi nikker, så sier han, okay, fortell meg hva det betyr. Og ingen har forstått det. Da sier han det igjen og igjen. Så det var veldig bra læring da.

Slik vi tolker Avan her, så legger hun vekt på betydningen av at lærerne bryr seg om å skape et godt klassemiljø for elevene, og at det var viktig for at hun kunne føle seg trygg og trives i klassen. I tillegg løfter hun fram at læreren tok seg god tid til å repetere fagstoffet og forsikret seg om at alle elevene hadde forstått innholdet, før han gikk videre. Dette skal vi komme tilbake til senere i beskrivelsen av hva deltakerne i studien snakket om som vanskelig med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

Samtidig viser tidligere forskning at det kan være en fare for at det i innføringstilbudene legges større vekt på elevenes mangler og sårbarhet enn på de kunnskapene og ressursene de har med seg, som flerspråklighet, sterk skolemotivasjon og faglige ferdigheter (Bunar & Juvonen, 2022; Lødding et al., 2022; Mathisen, 2020b). Som samtalen i feltnotatet med lærerne over illustrerer, er det gjerne i innføringsklassene at kunnskapen om hvordan en underviser minoritetsspråklige barn, samles. En utfordring med dette er at erfaringer med faglig tilrettelegging for minoritetsspråklige barn, samt kunnskap om migrasjon og flukt, innkapsles i disse klassene og ikke er del av hele skolens arbeid. Det kan skape utfordringer i overgangen fra innføringsklassen til ordinær klasse, noe vi vil komme tilbake til senere i kapittelet. I neste avsnitt vil vi ta for oss hva deltakerne beskrev som problematisk med å gå i separate innføringsklasser, og hva de ser som mulige løsninger.

Innføringsklassenes ekskluderende effekter

Innføringsstilbudene beskrives gjerne som en egen «skole i skolen» av både lærere og elever. Dette handler i stor grad om at elevene i innføringsklassene ikke har noen naturlige møteplasser der de kan være sammen med de andre elevene på skolen. Dette er også noe som har blitt dokumentert i flere tidligere studier (Chinga-Ramirez, 2017; Lødding et al., 2022; Mathisen, 2020b; Aarsæther, 2021). I vårt materiale var dette mest tydelig blant elevene på videregående skole som gikk i innføringsklasser eller kombinasjonsklasser. Tidligere studier har vist hvordan dette både handler om mangelen på felles aktiviteter og den fysiske plasseringen av innføringsklassene på skolen, der disse har blitt lagt i paviljonger utenfor selve skolebygget eller bortgjemt i mindre brukte deler av skolebygget (Mathisen, 2020b; Tajic & Bunar, 2020). Problemet med dette er at slike fysiske strukturer er med på å bidra til å sementere ideer om nyankomne elever som annerledes. I denne studien synes vi at vi ser tendenser til en økende bevissthet rundt dette, og at skolene i større grad forsøker å legge vekt på å fremme felles aktiviteter og plasserer innføringsklassene i deler av skolen der det er naturlig at elever går forbi eller stopper opp. Samtidig ser vi at det fortsatt finnes barrierer for at elever skal få til å involvere seg med hverandre på tvers av klasser og grupper. Dels handler dette om språklige barrierer, men også at de opplever at de ikke kommer forbi statusen som «nyankommen» eller «flyktning» i møtet med majoritetselever. I sammendraget under forteller Amir på 18 år om hvordan han opplever at han får mindre sjanse til å praktisere norsk i kombinasjonsklassen, noe som også gjør det vanskelig for han å snakke med majoritetsnorske elever. Deres interesse for han synes også å stoppe opp ved spørsmål om hvor han kommer fra:

Amir synes at det går greit på skolen, men, sier han, «det er mange afghanere her, så vi snakker mye sammen på vårt språk». Det synes han er litt synd, fordi han gjerne vil lære språket fortere. På spørsmålet om han har fått norske venner, svarer han at det har hendt at det kommer noen bort og spør hvor han kommer fra, og hvordan det går med han, men han har ingen norske venner. Amir forteller at det skal starte opp et nytt prosjekt på skolen i neste måned som skal handle om hvordan elever fra kombinasjonsklassen og andre klasser kan bli bedre kjent med hverandre. Prosjektet handler blant annet om at de skal kunne sitte sammen og gjøre lekser. Han sier at det er bra å bli kjent med norske, så det er et bra prosjekt. (sammendrag av deler av intervju med Amir)

Vi vet ikke hvordan det gikk med prosjektet som skolen var i ferd med å starte opp, men det kan synes som at det er viktig at elevene ikke bare får felles samlingssteder, men også får mulighet til å gjøre noe sammen, slik at de får noen felles referanserammer å snakke om når de møtes. Dette vil kunne gi elevene i innføringsklasser og kombinasjonsklasser mulighet til å vise seg fram som hele mennesker med mye å bidra med både i faglig og sosial sammenheng.

Også i noen av intervjuene med de yngre barna kom det fram at de har opplevd seg selv som avskåret fra sosial kontakt med de øvrige elevene på skolen. Her

forteller Farid om sin erfaring fra hans første tid på barneskolen før han gikk over i ordinær klasse:

Tina: Hvordan syntes du det var, da du gikk i den lille gruppa og ikke ble kjent med så mange andre?

Farid: Ikke bra.

Tina: Kan du fortelle litt om det?

Farid: Det var vanskelig siden jeg ville ha venner.

Tina: Hvordan var det å bli kjent med de andre på skolen, da?

Farid: Vi var ikke sammen, vi var ikke ute sammen med dem [i friminuttene]. Bare siste dagen, da fikk jeg fem venner, da vi så på film og kjøpte godteri og sånn. Og jeg kjenner en jente fortsatt.

Vi kjenner ikke til årsaken til at Farid og den innføringsgruppen han på et tidspunkt var i, ikke var sammen med de andre elevene i friminuttene på skolen. Men det vi forstår ut fra det Farid sier, er at en slik praksis ikke er spesielt hensiktsmessig ettersom det bidro til å forlenge tiden det tok før han fikk venner og opplevde seg selv som en del av skolen og lokalsamfunnet.

En OECD-rapport (2015) som målte elevers opplevelse av tilhørighet på skolen, viste at nyankomne elever opplevde mindre grad av tilhørighet enn både elever med minoritetsbakgrunn og majoritets elever i Norge. Forskere har lurt på om denne måten å ta imot nyankomne på, der de følger den norske skolen fra sidelinjen, kan være en av årsakene til dette (Aarsæther, 2021).

Charlotta, som hadde kommet til Norge fra Ukraina om lag seks måneder før intervju tidspunktet, fortalte at hun ikke syntes at det var så lett å få venner. Hun hadde blitt kjent med noen i innføringsklassen, først og fremst de ukrainske barna, men hun hadde ennå ikke blitt kjent med noen norske barn på skolen. Også hun etterlyser flere felles aktiviteter der elevene kan få gjøre praktiske ting sammen:

Charlotta: Jeg har hørt at det finnes fellesaktiviteter på skolen, men læreren som har organisert det, har vært syk, så jeg har ikke vært med på det.

Tina: Å ja. Har du hørt noe om det finnes noen planer for slike fellesaktiviteter nå framover, da?

Charlotta: Nei. Men jeg ønsker at det skal være mer fokus på det framover. Det kunne for eksempel være matlaging.

Tina: Hvorfor er det viktig, synes du?

Charlotta: Det er viktig fordi da er det lettere å kunne bli kjent med norske barn. Man kan for eksempel drive med håndarbeid sammen.

Gjennom Charlottas fortelling får vi forståelse for noe vi også får en fornemmelse av i Amirs fortelling, nemlig at arbeidet med å inkludere elever i innføringsklasser i det helhetlige skolemiljøet, ofte er opp til ildsjeler eller lærere som er spesielt interesserte i denne gruppen. Når læreren som pleier å organisere fellesaktiviteter, er syk, forsvinner dette tilbudet for elevene.

Opplevelser av undervisningen i Norge

På et overordnet nivå er det mange av barna vi har intervjuet, som forteller at de liker måten lærerne underviser på i den norske skolen. De sammenlikner med det de har opplevd andre steder, og erfaringene deres er ganske ulike. Dette handler likevel mye om både en mer jevnbyrdig relasjon mellom lærer og elev, der lærerne er mindre autoritære enn hva de har vært vant til fra tidligere, og om selve måten å jobbe med skoleoppgaver på. Flere barn som har erfaring fra helt ulike skolesystem, løfter fram at de er fornøyde med at lærerne tar seg god tid til elevene og gir dem flere sjanser dersom de ikke forstår med en gang. Obed, som tidligere har gått på skole i en flyktningleir, beskriver det slik:

Å gå på skole i flyktningleir er stor forskjell i måten å lære på. Jeg opplever at her i Norge hvis man ikke skjønner ting, har lærerne god tid, men der jeg kommer fra, hvis du ikke forstår, så får du ikke hjelp. I leiren var det lange dager på skolen, slik at når du går hjem fra skolen, så er du sliten. Å gå på skolen her er lettere for meg, jeg har god tid til å gjøre lekser når jeg kommer hjem. Jeg har god tid til å legge meg tidlig, hvile, det er det beste jeg opplever her.

Barna vi har intervjuet, som kommer fra Ukraina, har alle lagt vekt på at de opplever at den faglige progresjonen går saktere i Norge, og at i fag som de kan mestre uten å ha god kjennskap til det norske språket, som matematikk, er pensum enkelt for dem og til tider lite utfordrende. Samtidig er de fornøyde med at de i Norge har mer frihet til å arbeide med pensum på ulike måter, som gjennom gruppearbeid. Alina, som går i niende klasse, forteller hvordan hun opplever forskjellene mellom skolen i Ukraina og Norge:

Hvis jeg sammenlikner pensum med det ukrainske, så er det som vi lærer nå, for eksempel i matematikk, tilsvarende det vi lærte i 7. klasse i Ukraina. [...] Hvis det er lettere, så er det bedre her i Norge. Jeg trives godt med at her i Norge jobber vi mye i grupper. I Ukraina lærer vi nesten bare individuelt. Jeg liker gruppearbeid.

Marko er 15 år og går i en innføringsklasse på ungdomsskolen. I intervjuet viser han forståelse for hvorfor han går i innføringsklasse, og forteller at det jo er fordi han skal lære seg norsk. Men han understreker også tydelig at det faglige innholdet er enkelt for han og gir han lite utfordringer i enkelte fag.

Denne klassen er jo ment mest for å lære seg norsk, så hver time lærte vi norsk, vi skrev diktat, og så jobbet vi på datamaskinen, vi gjør oppgaver og jobber med tekster og tester. Og så siden jeg er fra Ukraina, jeg gikk i åttende klasse før

krigen brøt ut, så var oppgavene ganske enkelt for meg. Matteundervisninga tilsvarte fjerdeklasse i Ukraina.

Selv om det for noen oppleves som at de allerede har vært gjennom det pensumet som det undervises i, i enkelte fag, kan det for andre være en fordel å få sjansen til å få mer faglig støtte, slik som Inna, som også gikk på ungdomsskolen, beskriver her:

Skolene er helt forskjellige. Det er forskjell på forholdet mellom lærere og elever. De er veldig strenge i Ukraina. Her i Norge underviser de veldig godt i fagene. Jeg forstod ikke så mye matematikk i Ukraina, men her i Norge forstår og liker jeg matematikk.

Slik som Inna beskriver her, er det flere som har fortalt at de opplever at lærerne forsøker å legge til rette for dem dersom de ikke forstår. «Man får flere muligheter til å lykkes», som en annen deltaker sa. Dette knytter Inna sammen med at lærerne ikke er så strenge i Norge, men forsøker å skape en relasjon til elevene som gjør at de tør å si fra dersom de trenger mer hjelp.

Ungdommene peker her på et av dilemmaene ved innføringsklasser utover det rent sosiale, nemlig at det kan være vanskelig å få til en kombinasjon av sosial trygghet, norskopplæring og faglig progresjon i det samme tilbudet (Lødding et al., 2022). Samtidig peker de på noen styrker ved undervisningen som de setter pris på, og som gjør at de opplever at de lærer bedre. Dette handler om en flatere maktstruktur mellom lærere og elever samt mer vekt på å lære i samspill med andre elever. Her tenker vi at det finnes noen styrker ved denne pedagogikken som kan brukes til å gjøre skillet mellom innføringsklasser og ordinære klasser mindre, og skape et mer tydelig samarbeid på tvers av ulike klasser.

Egne ukrainske klasser og ukrainsk skole på internett

For å håndtere det store antallet barn i skolealder som har kommet som følge av krigen i Ukraina, har noen kommuner valgt å opprette egne mottaksklasser for ukrainske barn. I disse klassene blir barna undervist av lærere som snakker ukrainsk og/eller russisk, og hovedvekten ligger på å lære det norske språket så raskt som mulig slik at elevene kan flyttes over til ordinære klasser på sine nærskoler. Blant de ukrainske barna vi har snakket med, som går i en slik ukrainsk klasse, sier de at de opplever det som trygt at både elever og lærere snakker samme språk som dem, men de ser fram til å begynne på ordinær skole for å kunne praktisere det norske språket i større utstrekning. Andre ukrainske barn vi har snakket med, har startet i allerede eksisterende velkomstklasser sammen med nyankomne barn fra ulike deler av verden. En av fordelene med egne ukrainske innføringsklasser, slik vi har forstått det ut fra samtaler med lærere, kan være at ettersom elevene har liknende referanserammer og liknende opplevelser med krig og flukt fra Ukraina, har de hatt muligheten til å snakke sammen om dette i klasserommet og utarbeide arbeidsoppgaver der elevene har fått mulighet til å skrive om erfaringene sine. Samtidig kan ikke dette sies å være en holdbar løsning

på lengre sikt ettersom de samme problemene som vi beskrev over med å separere de nyankomne elevene fra det øvrige skolesamfunnet, også gjelder her.

I NIBR sin undersøkelse av ukrainske flyktningers erfaringer fra den første tiden i Norge (Hernes et al., 2022) rapporteres det om en bekymring blant kommuneansatte for at enkelte ukrainske foreldre ikke ønsket å sende barna sine til skolen, fordi de ville at de skulle fullføre skoleåret på den ukrainske skolen online. Andre fulgte norsk skole på dagtid og ukrainsk skole via nettet på kvelden. I vår studie har vi vært interessert i å følge opp dette og stilte de ukrainske barna spørsmål om de fortsatt hadde kontakt med skolene sine i Ukraina, og om de ønsket å fullføre skolegangen sin der. Blant barna vi intervjuet, var det kun et fåtall som sa at de fortsatt var i kontakt med skolene sine, og som fulgte undervisningen der gjennom å levere inn arbeidsoppgaver over internett. Flere sa at det ble for mye for dem å følge to skoleløp. En jente fortalte at hun visste at det var flere i klassen hennes som fulgte ukrainsk skole, men hun selv gjorde ikke det fordi hun hadde gått på en privatskole, og det ville blitt for dyrt for familien dersom hun skulle fortsatt på den. Ettersom det norske og det ukrainske skolesystemet er noe ulikt, der det ukrainske skoleløpet fram til 2018 bestod av en niårig grunnskole og et toårig tilbud i videregående (Utdanningsdirektoratet, 2023), har enkelte av barna som er i ungdomsskolealder, beskrevet at de gjerne vil fullføre grunnskolen i Ukraina slik at de kan få et vitnemål derfra. Alina på 14 år var en av dem som hadde valgt å fortsette med skolen i Ukraina over internett, og her forteller hun om hvordan hverdagen ser ut, og forklarer hvordan hun og familien har resonnet rundt dette valget:

Når jeg kommer hjem fra skolen, gjør jeg lekser. Og så har jeg skole fra Ukraina. [...] Vi tenkte med familien min at vi ville komme tilbake til Ukraina. Nå går jeg i 9. klasse, og jeg vil gjerne ha vitnemål som jeg kan bruke i Ukraina.

I Ukraina går Alina det siste året på ungdomsskolen, men i Norge vil hun fortsatt ha ett år igjen av grunnskolen etter at hun har fullført niende klasse. For henne er det viktig å få et vitnemål fra den ukrainske skolen, og hun knytter dette til at hun og familien har et sterkt ønske om å flytte tilbake til Ukraina når det blir mulig. Hun planlegger derfor skolearbeidet sitt med dette i sikte, selv om det betyr lange dager med dobbelt skolearbeid.

Tospråklig opplæring og (manglende) førstespråksopplæring

I tillegg til særskilt språkopplæring i norsk kan elever som har et annet førstespråk enn norsk, få tilbud om tospråklig fagopplæring og førstespråksopplæring, dersom de har vedtak om dette. Den tospråklige fagopplæringen skal innebære at elever får opplæring i fag både på sitt førstespråk og på norsk, og er til for å sikre elevenes faglige progresjon samtidig som de lærer seg det norske språket. Hos grunnskolene vi har vært i kontakt med, har det vært lagt vekt på at de tospråklige lærerne er en viktig ressurs for de nyankomne elevene, og de fleste barna vi har intervjuet, forteller at de får hjelp av tospråklige lærere i klassen. Likevel betyr ikke dette at alle elevene får tospråklig undervisning på sitt førstespråk. Det er en kjent

sak at det er utfordrende for mange skoler å rekruttere lærere innenfor alle språkgrupper som kan dekke alle elevenes behov. I uformelle samtaler med lærere på skolene vi besøkte, beskrives det likevel som at selv om de tospråklige lærerne ikke snakker det samme førstespråket som alle elevene de underviser, så er deres kunnskap om det å være tospråklig og det å lære og lære bort et nytt språk viktig. Mangfoldskompetanse og forståelse av hvilke behov de nyankomne elevene har, ble her løftet fram som betydningsfull kompetanse som de tospråklige lærerne bidrar med.

Når det gjelder førstespråksopplæring, er det ytterst få av barna vi har snakket med, som forteller at de får regelbundet førstespråksundervisning. Noen forteller at de har hatt det i enkelte perioder, men de fleste har ikke hatt ren førstespråksundervisning. Manglende økonomiske ressurser og tilgangen til lærere kan være en årsak til dette. Samtidig er det ikke et krav til skolene å tilby undervisning på elevenes førstespråk. Dersom kommunene ikke kan skaffe lærere til tospråklig undervisning eller førstespråksopplæring, heter det at «eleven skal få undervisning tilpasset sine forutsetninger»¹³. For å kunne gi elevene et best mulig opplæringstilbud er skolene forpliktet til å kartlegge elevenes ferdigheter. Utdanningsdirektoratet har gitt konkrete retningslinjer for dette og utviklet et digitalt verktøy for kartlegging som inkluderer guide til oppstartsamtale og kartlegging av både lese- og skriveferdigheter, norskferdigheter og faglige ferdigheter. Skolene kan imidlertid velge selv om de vil følge disse retningslinjene og bruke kartleggingsverktøyet, eller om de vil forholde seg til egne rutiner og retningslinjer. Våre funn indikerer at det er forskjeller på hvordan kartleggingene gjennomføres, og på hvilken måte de følges opp. Vi kan ikke gi noen helhetlig vurdering av om dette har blitt fulgt opp hos alle vi har intervjuet, men slik vi tolker barnas fortellinger, har mange hatt slike oppstartssamtaler og det vi forstår som en form for kartlegging. Men vi har også sett eksempler på at manglende kartlegging av språkbakgrunn og språkferdigheter kan føre til at barn kan oppleve å få undervisning på et språk de selv ikke behersker, slik som i Salwas eksempel:

Salwa: Jeg har bodd seks år i Tyrkia, så jeg har glemt arabisk. Så derfor fant de ikke en lærer fra Tyrkia som kunne hjelpe meg [...] de bare fant en lærer som kom fra Syria, og når hun oversatte, så sa jeg bare ja, ja, men jeg forstod ikke.

Tina: Men forstod hun det, at du ikke forstod henne?

Salwa: Nei, så derfor, mammaen og pappaen min kom til skolen for å si at jeg forstår ikke den arabiske læreren. Så skolen sa at de skulle prøve å få en tyrkisk lærer, men de fant ikke det, bare i niende og tiende klasse, så fikk jeg en tyrkisk lærer.

Salwas familie er opprinnelig fra Syria, men flyktet over grensen til Tyrkia der de bodde i seks år før de kom til Norge. Salwa hadde ikke gått på skole i Syria, så

13 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige-og-flyktninger/minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

selv om arabisk er hennes førstespråk, så er det det tyrkiske språket hun har lært på skolen, og hun har glemt mye av det arabiske språket.

Retten til særskilt språkopplæring gjelder også når elevene starter i ordinær klasse, og det er ingen tidsbegrensning for hvor lenge elevene kan få dette. Selv om elevene kan trenge denne ekstra undervisningen, er det ikke alltid at de selv opplever det som at dette er viktigere enn å være med på den undervisningen som skjer i klasserommet. For noen oppleves det som vanskelig å bli tatt ut av klassen, både fordi det sosialt sett kan oppleves som stigmatiserende, men også fordi en kan gå glipp av undervisning i andre fag som en verdsetter og opplever at en mestrer, slik som Sam, som går første året på en ungdomsskole, forteller:

Tina: Når du går i vanlig klasse, får du også ekstra undervisning i norsk?

Sam: Ja, jeg har sånn ekstra norsk 2-lærer. Jeg har det hver fredag siste to timene, dobbelt norsk. Mandag en time og tirsdag en time. Men jeg har også tospråklig lærer, hvis du vet hva det er, sånn arabisklærer? Det er sånn valgfag, man kan velge det, men jeg har ikke lyst til å ha det. Jeg sa til dem at jeg vil ikke ha henne, for jeg trenger ikke det.

Tina: Er det da for at du må gå ut av klassen for å være med henne?

Sam: Ja! Jeg har lyst til å være mer med klassen.

Tina: Så du vil heller være sammen med klassa di og ikke bli tatt ut av timen?

Sam: Ja. Og så synes jeg at jeg lærer mer i klasserommet enn med henne. Jeg har jo norsk 2, og i de timene jeg har henne, hvis jeg ikke har henne, så får jeg ha engelsk fordypning.

Selv om Sam kanskje kan ha behov for hjelp fra en tospråklig lærer, så opplever han at han går glipp av den læringen som skjer i klasserommet. I tidligere forskning har det kommet fram at elevene kan synes det er vanskelig å henge med på det som skjer i timene, både i ordinær klasse og i innføringsklassen, når de veksler mellom å være i innføringsklasse og å hospitere i ordinær klasse (Mathisen, 2020a). Det samme kan vi se i eksempelet med Sam når det gjelder å bli tatt ut av klassen for å få annen type hjelp. Samtidig inneholder dette en sosial dimensjon, der det å ikke henge med på det faglige som foregår i klasserommet, også kan skape distanse til de andre elevene.

Skole-hjem-samarbeid

I vårt materiale har vi sett at foreldrene beskrives av barna som viktige støttespillere når det gjelder skole og læring. Dette anerkjennes i opplæringslova (§ 20-1), som lovfester at skolen skal legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid. Dette kan blant annet begrunnes i tidligere forskning som har vist at elevers skoleprestasjoner henger tett sammen med foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, men at også kvaliteten på hjem-skole-samarbeidet spiller en viktig rolle (Bakken & Hyggen,

2018). Som vi så i avsnittet over, var foreldrene viktige for at Salwa skulle få rett tospråklig opplæring på skolen. Men vi har også sett eksempler i barnas fortellinger som kan tyde på at foreldrene synes å ha hatt liten innflytelse på sine barns skolegang i møte med skolen. En forelder fra Ukraina som vi snakket med, fortalte at det gikk fint å stille spørsmål til de tospråklige lærerne dersom de hadde noe spørsmål om barnas skolehverdag, men hun hadde ikke hatt noen innflytelse over barnas plassering i innføringsklasse. Dette stemmer overens med den midlertidige endringen i opplæringslova i forbindelse med ukrainakrisen (som vi beskrev i kapittel 2), som går bort fra at elever og foreldre må samtykke til særskilt opplæringstilbud. Ut fra intervjuene og tidligere forskning framstår det likevel som viktig å informere foreldrene om hva et særskilt opplæringstilbud innebærer.

Det kan være krevende for foreldre som selv kan være nyankomne i Norge, å sette seg inn i det norske skolesystemet og hva som forventes av både barn og foreldre. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for god kommunikasjon, for eksempel med bruk av tolk i foreldresamtaler og på foreldremøter. Men selv om skolen legger til rette for kommunikasjon mellom skole og foreldre med flukt-bakgrunn, har forskning vist at det kan være en ubalanse i forholdet mellom de skoleansatte og foreldrene (Koyama & Bakuza, 2017). De skoleansatte sitter på kunnskapen om både retningslinjer og hva som faktisk foregår innenfor skolens fire vegger, mens foreldrene kanskje ikke har oversikt over hvilke rettigheter og muligheter de har, selv om de har kunnskap om hva som er det beste for barna deres (Koyama & Bakuza, 2017). I en dansk studie (Matthiesen, 2016) av foreldresamtaler med foreldre med somalisk bakgrunn, fant forskerne at selv om foreldrene hadde synspunkter på hvordan læringssituasjonen for barna deres kunne forbedres, så gjorde lærernes autoritære posisjon at de trakk seg i diskusjoner. Dette var fordi det ble ansett som en for stor risiko for barna dersom diskusjonen skulle føre til konflikt med lærerne. Slik vi ser det, er det viktig at skoleansatte er bevisst på dette og strever etter å bygge ned barrierer gjennom god informasjon om hvilke muligheter og rettigheter barn og foreldre har, men også ved å være lydhøre overfor foreldre og anerkjenne dem som samarbeidspartnere for barnas læring (Sønsthagen, 2020).

Barn og unge med innvandrerbakgrunn er ofte svært motiverte til å gjøre det bra på skolen og til å ta høyere utdanning. Når de forklarer hvorfor, så viser de ofte til foreldrene sine, både fordi de gjerne stiller høye krav til dem, og fordi de er støttespillere som bidrar til å holde motivasjonen oppe (Lauglo, 2010). Safia, som hadde bodd i Norge i noen år da vi intervjuet henne, så tilbake på den første tiden og hvordan faren hadde vært viktig for hennes læring av det norske språket:

Safia: Det er fordi at pappa pleier å hjelpe meg veldig mye. Han pleide alltid å skrive opp ord og setninger og henge dem opp på døren til skapet mitt. Så hver gang du våkner, så kan du si disse ordene, for eksempel, hvor gammel er du, hva heter du, de små spørsmålene som folk spør om, liksom, og sånne ting.

Tina: Så dere øvde ganske mye hjemme òg, da?

Safia: Det har jeg gjort. Fordi jeg synes at ... Når jeg kom på skolen, så ble jeg skikkelig deprimert, ikke sant. Det er jo en ny skole, nytt liv. Folk som jeg aldri har sett før, nytt land, ikke sant. Så ble jeg veldig mye hjemme på rommet mitt og leste. Leste altfor mye fordi jeg skjønnte at kommunikasjon og språk er jo en nøkkel. Så det var jo veldig vanskelig til tider for meg da. Men jeg ville så hardt bare liksom ... liksom bli en del av folket. Klare å kommunisere og sånne ting.

Faren til Safia hadde allerede bodd i Norge i noen år før resten av familien kom gjennom familiegjenforening. Han var den som viste dem rundt i lokalsamfunnet og var, slik Safia husker det, en nøkkelperson i kontakten med både fritidsaktiviteter og skolen. Støtten og oppmuntringen til å lære seg det norske språket var som vi ser av sitatet, svært viktig for Safia i den første perioden, som hun beskriver som en vanskelig periode i livet. Sitatet kan illustrere hvordan foreldre har et helhetsperspektiv på hva som skjer i barnas liv, og dermed også er viktige å kommunisere med for skolen ettersom læringssituasjonen gjerne påvirkes av hvordan barna har det, og hva som skjer i livene deres. Opplevelser av krig og flukt vil kunne påvirke barnas læringsmuligheter, men også møtet med et nytt land, språk og kultur kan føre til psykososiale utfordringer som påvirker trivsel (Pastoor, 2015).

Sosiale og faglige overganger

Et av de mest kritiske tidspunktene i nyankomne elevers skolegang kan sies å være overgangen mellom innføringsklassen og ordinær klasse. Som beskrevet tidligere i dette kapitlet kan en av utfordringene med separate innføringsklasser være at kunnskapen om faglig og sosial tilrettelegging for nyankomne elever forblir i innføringsklassene og ikke spres til lærere på hele skolen. Dette er problematisk ettersom målet er at nyankomne elever skal overføres til ordinære klasser så raskt som mulig, og de vil fortsette å trenge tilpasset opplæring i ordinær klasse. Forskning har likevel gang på gang vist at skolen ofte ikke har gode nok rutiner og rammeverk for hvordan denne overgangen skal foregå, på en måte som følger opp både elevenes sosiale og faglige behov (Nilsson & Axelsson, 2013; Aarsæther, 2021). Selv om skolene har ambisjoner om å legge til rette for barna og mener at hospitering kan fungere som en «myk overgang», blir de ofte overlatt til seg selv med å håndtere den nye situasjonen, noe som underbygges av tidligere forskning (Chinga-Ramirez, 2017).

Barna vi har intervjuet, forteller om ulike rutiner som skolene har ved overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Noen beskriver hvordan alle elevene er på besøk hos sine nærskolene over lengre perioder, som en uke av gangen. Andre forteller at de hospiterer én til to dager i uken på sin nærskole, mens de som går i innføringsklasse på den samme skolen som de skal fortsette på etter de er ferdige i innføringsklassen, forteller at de er med i sin ordinære klasse i bestemte fag. I noen tilfeller er dette fag som alle kan være med på, som gymnastikk og mat og helse. Andre ganger er det fordi eleven er blitt vurdert til å ha tilstrekkelige kunnskaper i et fag til å delta i den ordinære undervisningen. Felles for dem alle er at de opplever disse kortere besøkene i ordinære klasser som krevende. Også

lærere har fortalt at hvordan elevene som hospiterer, blir mottatt, varierer stort fra skole til skole. Spesielt for dem som først går på mottaksskoler, og som ikke bare bytter klasser, men også hele skolemiljøer, er dette noe som kan oppleves som en utrygg situasjon. Her beskriver Faten hvordan denne opplevelsen hadde vært for henne:

Faten: Etter tre måneder ble jeg veldig flink i norsk og klarte å snakke bra. Så da ble jeg hver onsdag sendt til [navn på barneskole]. Så da måtte jeg være der på onsdager hver uke og så resten på [mottaksskolen].

Tina: Hvordan var det, da?

Faten: Ikke helt bra! Du vet, det er masse nye folk, du kjenner ingen av dem, og dine venner er ikke med deg. Det var veldig sånn ... jeg følte meg ikke så trygg de dagene.

På det sosiale plan kreves det av elevene at de må starte på nytt enda en gang med å skape nye sosiale relasjoner, både med elever og lærere på den nye skolen. Som Faten sier, så gjorde det at hun ikke følte seg helt trygg. Flere har beskrevet det som at en blir veldig synlig annerledes, samtidig som at en kan «forsvinne» i en større klasse når det gjelder faglig oppfølging, slik også NIFU sin studie (Lødding et al., 2022) viser. Et spørsmål en kan stille, er derfor om separate innføringsklasser, som gjerne beskrives som viktige for å skape trygghet for elevene, til dels bidrar til å utsette inkluderingsprosessen på skolen. Å være den nye i klassen vil være en utfordring for de fleste elever, men for disse elevene er også språket og møtet med nye sosiale koder en mulig barriere som gjør at det kan være vanskelig å tørre å ta kontakt. Dette krever høy grad av sosial kompetanse fra alle elever på skolen, noe de trenger støtte til å lære. Tidligere forskning har vist at både nyankomne elever og elever med minoritetsbakgrunn generelt, ofte blir posisjonert i kategorien «utlending», som ses som en posisjon underordnet det «norske» (Chinga-Ramirez, 2017; Mathisen, 2020b). For å unngå slik hierarkisering er det nødvendig at skolen jobber på tvers av klasser og løfter fram at elever i ordinære klasser kan ha noe å lære av nyankomne elever i ulike fag, selv om de er i en læringsfase når det gjelder norsk språk.

Faten forteller videre om hvordan hun opplevde at det var å henge med på det faglige som foregikk i den ordinære klassen:

Ja ... fordi ... du vet jo, jeg som ikke er så bra i norsk, det var litt vanskelig å forstå og sånne ting. Så det var litt vanskelig at jeg skal huske begrepene og forklare dem igjen og sånne ting. Så det var noen ganger litt sånn at jeg klarte ikke å fokusere så mye på læreren og sånne ting, da. Fordi når han sier ett eller annet ord, så tenker jeg fortsatt på det andre, og han bare fortsetter å snakke. Så det er litt sånn ... så det var litt vanskelig.

Her beskriver Faten noe flere av deltakerne i studien har snakket om, nemlig at tempoet i den ordinære undervisningen kan være for høyt, og at de ikke rekker å prosessere hva som blir sagt, før læreren har gått videre.

Mange vi intervjuet, snakket ikke bare om lærere, men om andre klassekamerater som viktige for at de skulle finne seg til rette og forstå det som foregikk i timene i den ordinære klassen. Spesielt beskriver de det å ha en venn med samme språk-bakgrunn i klassen som betydningsfullt. Ivan, som gikk i en innføringsklasse på barneskolen, fortalte med glede og spenning at han snart skulle flyttes over til en ordinær klasse:

Ivan: I neste uke skal jeg begynne i en vanlig femteklasse.

Tina: Ja. Hvordan synes du det er, da?

Ivan: Bra, fordi det er en i klassen som snakker russisk. [...] Jeg tror at han vil hjelpe meg noen ganger.

Tina: Mm. Så det er liksom fint å vite at man har noen som man kan spørre hvis man lurer på noe og sånn?

Ivan: Mm.

Det å ha noen å snakke med på eget førstespråk kan være viktig for å skape trygghet i en innledende fase. Samtidig er det ikke nødvendigvis bare det å ha samme språk som er viktig. Det kan være like viktig å ha noen som ser litt ekstra etter deg og inviterer til lek og samspill med andre. Både i forskning fra andre land (Manzoni & Rolfe, 2019) og i et pilotprosjekt som forskere fra NOVA arbeider med (Kids4All, 2021), har en sett gode erfaringer med bruken av «kompis» eller mentorordninger, der nyankomne elever blir plassert sammen med en «kompis» som kjenner skolen og kan bistå med språkhjelp og den sosiale og faglige inkluderingen. Disse studiene har vist at slike kompisordninger kan føre til at nyankomne elever lettere får et nettverk på skolen og føler seg inkludert. Dette har de sett at har ført til økt selvtillit, også faglig, når det gjelder å tørre å ta ordet i klasserommet.

Alder ved ankomst: erfaringer fra videregående skole

I skolen blir utfordringene med å innlemme de nyankomne i læringsmiljøet mer tydelige jo eldre barna er, og jo senere i opplæringsløpet de er. Spesielt er overgangen mellom ungdomsskole og videregående en utfordring som trekkes fram, både av de unge selv, av skolepersonell og – som vi så i kapittel 2 – i tidligere forskning. Vi ser også i vårt materiale at det er varierende praksis når det gjelder hvor i opplæringen ungdommene i alderen 16–17 år blir plassert, noe som bekrefter tidligere forskning (Lidén et al., 2020). Flere av ungdommene vi har snakket med, går eller har gått et innføringsår på videregående eller i kombinasjonsklasser lokalisert i videregående skole, der særskilt språkopplæring kombineres med et grunnskoletilbud. Som vi så i fortellingen om Amir i kapittel 4, ble han først plassert

på voksenopplæringen sammen med faren og broren sin, før han fikk hjelp av en flyktningkonsulent til å bytte til en kombinasjonsklasse. Huda fortalte også at en av hennes venner som nylig hadde blitt bosatt i kommunen, hadde fått plass på voksenopplæringen:

Huda: Hun er like gammel som meg, men kommunen sier at hun skal gå på skole for min mamma og pappa.

Tina: På voksenopplæringen?

Huda: Ja! Hun er 16, men hun går på voksenopplæringen. Hun vil ikke gå på skolen, for hun har ikke venner. [...] kommunen sa at etterpå kan hun begynne på videregående. Men hun vil ikke. Hun gråter, hun vil ikke gå på den skolen [voksenopplæringen].

For de ungdommene som opplever å bli plassert på voksenopplæringen snarere enn i kombinasjonsklasse på videregående, handler forskjellen like mye om den sosiale sammenhengen de havner i, som den undervisningen de får.

Ungdommene som vi har snakket med, forteller at de har behov for den hjelpen de får i de forberedende tilbudene. Samtidig har mange høye ambisjoner når det gjelder utdanning. De sammenlikner seg med andre på sin egen alder og kan være redde for å bli hengende etter. Huda fortalte at hun først gikk to år i innføringsklasse på ungdomsskolen før hun startet i et forberedende tilbud på videregående. Neste år håper hun at hun skal kunne søke seg inn på vg1.

Huda: ... Nå går jeg i intro-klassa, men skulle ha gått i vg2. Jeg er litt trist fordi jeg har gått to år og ikke ett.

Tina: Du mener at du er litt lei deg for at du ligger litt etter med tanke på alderen din?

Huda: Ja. Alle mine venner er nå i vg2, men jeg, nei.

I denne sammenhengen er det ikke venner i Norge som Huda snakker om, men venner hun har fra det tidligere hjemstedet. Hun sier at hun blir trist når hun blir påminnet om at hun henger etter i utdanningen i forhold til vennene, og hun ønsker at hun hadde kommet lenger i utdanningsløpet på dette tidspunktet. Videre i intervjuet forstår vi at dette også handler om opplevd miskommunikasjon, der Huda opplever å ha blitt forespeilet noe som i etterkant ikke har blitt en realitet:

Etter niende, sa min lærer: Du trenger å lære mye nå fordi neste år så kommer du til å gå på videregående og ikke i 10-klasse. [...] Jeg jobbet mye. Etterpå, i juli, sa han at du kan ikke gå på videregående. Jeg måtte gå to år i innføringsklasse.

Ettersom hun kom sent i skoleløpet, måtte Huda gå to år i innføringsklasse på ungdomsskolen, noe hun selv ikke ønsket. Skuffelsen ble derfor stor da hun trodde at hun skulle få starte på videregående ett år tidligere, men likevel ikke fikk det.

Mange ungdommer har som nevnt høye ambisjoner når det gjelder utdanning. For skolene er det en utfordring å både ta vare på den læringsgleden og ambisjonene som mange uttrykker, samtidig som de må tydeliggjøre hvor mye som kreves av en, både språklig og faglig, for å lykkes i videregående skole. Vi kommer tilbake til betydningen av god informasjon og hva det innebærer at barn og unge har mulighet til medbestemmelse i egen utdanning, i kapittel 6.

For de ungdommene vi intervjuet, som hadde vært gjennom overgangen mellom introduksjonsklasse og vg1, kom disse utfordringene tydelig fram. Sarah, som hadde fullført videregående skole på det tidspunktet vi snakket med henne, så tilbake på hva som hadde vært utfordrende for henne.

Sarah: Vg1 var på en måte et mareritt for meg. For jeg hadde det kjempebra i innføring [på ungdomsskolen] og kjempebra i kombinasjonsklasse. Men når det kom til vg1, så var det litt sånn sjokk, for det er ikke ... lærerne er ikke de samme.

[...]

Sarah: Ja, det var det jeg sa som var dårlig. At innføringsklasse ikke er det samme som videregående. Det er helt annet system, helt annet ... Det er kanskje det kommunen kan ... at i kombinasjonsklassen så kan de gi mer oppgaver som videregående gir, ikke sant, slik at det ikke blir et sjokk når man går over, at oi, jeg skjønner ikke ...

Tina: Mener du at de burde ha gitt det tidligere, litt mere ...

Sarah: Ja, ikke sant. Slik at det ikke blir et sjokk, hva skal jeg gjøre med dette. For eksempel å drøfte.

Sarah hadde kommet til Norge i ungdomsskolealder. Selv om hun hadde gått på skole i det tidligere hjemlandet, opplevde hun at hun hadde nytte av den undervisningen hun hadde fått i innføringsklasse og kombinasjonsklassen, både med språket og det faglige innholdet. I kombinasjonsklassen tok lærerne seg god tid til å forklare innholdet i oppgavene de skulle gjøre, for det er ikke bare fag og språk som kan være annerledes, også forventninger til hvordan oppgaver skal løses, kan være forskjellige, og det forstod disse lærerne. Likevel opplevde hun overgangen til vg1 som vanskelig, fordi kombinasjonsklassen ikke hadde forberedt henne på et tilstrekkelig høyt faglig nivå. Som eksempel på det fortalte Sarah at de på vg1 ofte ble bedt om å *drøfte* i oppgavene de ble gitt, men hun hadde ingen forståelse av hva det innebar å drøfte. For henne ble overgangen mellom kombinasjonsklassen og vg1 derfor ganske stor, og hun etterspør mer forberedelse på hva som forventes av dem på videregående.

En løsning som noen av de vi har intervjuet, har fortalt om, er at de har fått ekstra norskopplæring samtidig som de har startet på vg1. Til en viss grad kan en slik løsning også bistå med å dekke et behov for faglig støtte. I ett av eksemplene forteller Maria om hvordan dette opplegget ser ut, der hun starter på skolen tidligere

enn de andre elevene i klassen og får hjelp med norsken og ekstra hjelp med å forstå ulike skoleoppgaver:

Maria: Og i tillegg så har videregående på [stedsnavn] sånn ekstra norskopplæring. Da er det sånn at, for eksempel i dag, så startet jeg tidlig. Mine venner startet 9.15, og jeg startet 8.10. For i denne timen har jeg norsk, leksehjelp. Da får jeg hjelp med oppgaver som jeg har i vanlige norsktimer, og så kan jeg få hjelp med å forstå det. Og det finnes bare på [navn på skole] og [navn på skole], det er de som har den muligheten.

Tina: Var det også avgjørende for at du valgte å gå på [navn på skole]?

Maria: Ja, faktisk, ja. Fordi jeg så at jeg trengte, uansett om jeg snakker bra norsk og sånne ting så ... mest med fagene. Jeg glemmer ... jeg er ikke sånn ekte norsk og sånne ting. Jeg glemmer noen ord, jeg forstår ikke dem. Det er mer lange ord nå også, fordi det er videregående, og det er mer vanskelige fag.

Tina: Ja. Og da får man kanskje litt hjelp av de lærerne der, da, den første timen, til å gå igjennom oppgaver og sånn, eller?

Maria: Ja, de gjør det, faktisk. Det er sånn at du kan spørre om hva som helst, det er lov å ta feil, de sier at det er veldig bra at du tar feil, da er det perfekt fordi på den måten kan de rette det for deg og la deg forstå hva oppgaven eller temaet egentlig handler om.

For Maria, som hadde valgt å ta studiespesialisering på videregående, var denne ekstra støtten viktig for å klare skoleoppgavene. Men som vi kan forstå av det Maria sier, så er det ikke alle videregående skoler som har denne muligheten. Hun forteller videre i intervjuet at hun er glad for at hun har et søsken som allerede har gått gjennom videregående skole og kunne hjelpe henne å velge en videregående skole som kunne passe for henne. Det å sette seg inn i hvilke utdanningsmuligheter som finnes, og hvilke skoler som tilbyr hva, er krevende for alle elever, men kan kanskje være spesielt krevende for elever som enten er relativt nyankomne, eller som har lite nettverk i Norge som kan hjelpe en å forstå systemet. Skolerådgivere fyller derfor en viktig funksjon i å hjelpe ungdom i videregående alder til å navigere i skolesystemet.

Når det gjelder elever som er i alderen 16–17 år, som ikke har fullført grunnskolen, forteller likevel undervisningsledere vi har intervjuet, at det fortsatt er mange uklarheter om hvem som har ansvar for disse, og hvordan denne undervisningen skal foregå – noe som igjen kan bidra til utfordringer for elevene. Gjennom årene har det blitt gjort visse endringer i opplæringstilbudet for denne gruppen, for å bidra til at flest mulig skal greie seg gjennom videregående skole. En av undervisningslederne som har ansvar for utviklingen av en kombinasjonsklasse i en kommune, beskrev det slik:

Før skulle de få karakterer på lik linje som alle andre og søke seg inn på vg1 med disse. Vi så at mange ble umotiverte da de måtte begynne på linjer de ikke

var interessert i, og de klarte ikke å gjennomføre videregående. Nå får de mer tid på seg til å fullføre grunnskolepensum og være forberedt til videregående. De som har skolebakgrunn fra før, går som regel opp til eksamen etter ett år, mens de som ikke har grunnskole fra før, bør ha tre år, men man har alltid rett til å gå opp til grunnskoleeksamen.

Samtidig peker de to undervisningslederne på uklarhetene i ansvarsfordelingen mellom kommuner og fylkeskommuner og mener at det fortsatt er opp til den enkelte skole på lokalt nivå å drive arbeidet med denne gruppen framover:

Mye henger på den lokale skolen og den felles forståelsen fra ledelse og lærere på den lokale skolen. Det er ikke en felles forståelse i hele fylkeskommunen. [...] På fylkeskommunen har man alltid sagt, jammen, dette er jo ikke våre elever. Nei, de er ikke våre elever fordi de hører til kommunen. Men på vår videregående skole har man alltid sagt at de skal bli våre elever, og da skal de være best mulig forberedt. At de ikke skal bruke lengre tid på vgs., men at de skal være klare den dagen de starter vg1, da.

Disse uklarhetene rundt hvem som har ansvaret for 16–17 år gamle elever uten rett til videregående opplæring, kommer som nevnt også fram i Utdanningsdirektoratets kartlegging av undervisningstilbudet for elever fra Ukraina, omtalt under «Elever over 16 år som ikke har fullført grunnskolen» i kapittel 2. Her kom det fram at over halvparten av fylkeskommunene svarte nei på spørsmålet om ansvarsfordelingen var avklart, og forklarte dette med at kommunene manglet regelverkforståelse og la et for stort ansvar på fylkeskommunene. Flere sier likevel at de ønsker å oppskalere sine kombinasjonstilbud, eller at de skal opprette flere kombinasjonstilbud. Dette handler slik vi forstår det, om at elevene kan gis et midlertidig tilbud fortløpende gjennom året i slike kombinasjonsklasser, mens opptak til videregående skole bare skjer én gang i året. Det betyr at både nyankomne med og uten grunnskoleopplæring vil kunne starte i en kombinasjonsklasse før de kan søke seg videre til ordinær vg1. Men det er, som vi har sett, også praksis å plassere disse ungdommene i kommunens voksenopplæringstilbud, og dette er det opp til kommunen og fylkeskommunen å avgjøre sammen.

Opplevelser av ekskludering og rasisme på skolen

Mye forskning om barn og unge med fluktbakgrunn har vært knyttet til hvordan eventuelle traumatiske opplevelser kan påvirke deres trygghet og tilhørighetsfølelse i det nye samfunnet. Også i skolesammenheng har det vært satt søkelys på hvordan erfaringer med flukt skaper spesielle forutsetninger for læring. I senere tid har forskere også satt søkelyset på hvordan det som skjer i den mottakende konteksten, spiller en rolle for barn og unges velbefinnende. Både internasjonale studier og studier fra Norge viser at opplevelser av ekskludering og rasisme i mottakerkonteksten har stor negativ påvirkning på den psykiske helsen til barn med fluktbakgrunn (Correa-Velez et al., 2010; Verelst et al., 2022). I vår studie har vi vært oppmerksomme på dette, og selv om vi ikke har stilt direkte spørsmål om

opplevelser med diskriminering og rasisme, har dette kommet opp som tema, for eksempel når vi har snakket om hva som kan få en til å føle at en ikke hører til på et sted. I andre tilfeller har barna begynt å fortelle, og vi har stilt oppfølgingsspørsmål som har ledet samtalen videre inn på denne tematikken. At vi velger å belyse dette under kapittelet om skole, handler om at skolen er barn og unges viktigste sosialiseringarena, der de forventes å omgås ulike typer mennesker og innlemmes i storsamfunnets normer og regler. I en undersøkelse fra 2017 gjennomført av Antirasistisk Senter, kom det fram at skolen er den arenaen hvor respondentene rapporterer å ha opplevd mest rasisme (Antirasistisk Senter, 2017). Skolen har ansvar for å sikre et trygt skolemiljø og har ifølge opplæringslova § 9A-4 en aktivitetsplikt, altså plikt til å agere dersom det oppdages at elevene ikke har det bra på skolen. Barnas fortellinger om ekskludering og rasisme utspiller seg ofte på skolen, men som vi også ønsker å belyse her, så er ikke dette et fenomen som utelukkende handler om skolen, eller som skolen alene kan ta ansvar for. Likevel kan det synes som det er behov for mer støtte og kunnskap i skolen om hvordan en kan håndtere problemer med ekskludering og rasisme på en måte som gjør at elevene opplever at de blir tatt på alvor. Gjennomgående i barnas fortellinger er at de ikke opplever at de får hjelp til å håndtere problemene, og at det er de selv som må ta konsekvensene av dette.

Ekskludering og rasisme påvirker læringsmuligheter

Muna var en av ungdommene vi intervjuet, som hadde bodd i Norge relativt lenge og kunne se tilbake på og reflektere over den første tiden på skolen med et mer distansert blikk. Hun fortalte at da hun gikk på ungdomsskolen, begynte hun først i en velkomstklasse, men skulle etter hvert hospitere i den ordinære klassen med tanke på en framtidig permanent overgang. Møtet med den ordinære klassen ble ikke som hun hadde håpet, og hun følte seg utfrust. I intervjuet forteller hun blant annet om en episode i musikktimen der elevene skulle samarbeide. Hun gikk og satte seg ved ett av bordene, men de andre elevene flyttet seg og satte seg sammen med hverandre slik at hun ble sittende alene og ikke hadde noen å samarbeide med. Dette pågikk over lengre tid, og hun forteller at foreldrene tok kontakt med skolen og læreren, men situasjonen endret seg ikke til det bedre. I stedet ble løsningen at hun fortsatte å være i velkomstklassen gjennom niende og tiende klasse på ungdomsskolen. Dette førte til at hun også faglig sett ble hengende etter, og overgangen til videregående skole ble utfordrende:

Jeg hadde villet gå i ordinær klasse hvis det hadde vært bra sosialt, fordi da tror jeg at jeg hadde blitt bedre kjent med fagene og lært meg mer. Så det ble en stor overgang til videregående skole, fordi jeg hadde ikke hatt for eksempel naturfag og samfunnsfag.

Opplevelser av å bli oversett og ekskludert på en ikke-verbal måte er noe mange unge med flyktning- og migrantbakgrunn har fortalt om også i tidligere forskning, der det å bli oversett, ledd av eller det at ingen vil samarbeide med en, beskrives som relativt vanlig (Chinga-Ramirez, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; Mathisen, 2020b; Trøften, 2010). Dette har tydelige konsekvenser for barnas opplevelse av

tilhørighet. Det vi også ønsker å påpeke her, er hvordan dette spiller en rolle for elevenes læringsmuligheter, ettersom det skaper en utrygghet som gjør det vanskelig å konsentrere seg om skolearbeidet. I Munas tilfelle gjorde det også at hun ikke fikk mulighet til å utnytte og utvikle sitt fulle potensial i skolesammenheng slik som barnekonvensjonens artikkel 28 og 29 beskriver når det gjelder retten til opplæring. Opplæringslova er, som beskrevet innledningsvis, også tydelig når det gjelder skolens ansvar for å tilrettelegge for en trygg skolehverdag som fremmer helse, trivsel og læring. Å unnlate å flytte elever over fra innføringsklasser til ordinære klasser fordi skolen ikke klarer å inkludere elevene på en god måte, er ikke en holdbar løsning. Det kan snarere føre til at deres rett til individuelt tilpasset undervisning og et trygt skolemiljø undermineres. Dette kan også leses som et ekstremt eksempel på det vi drøftet tidligere i kapittelet om manglende sosial og faglig støtte i overgangen mellom innføringsklasse og ordinær klasse.

Selv om Muna beskriver det som at den faglige overgangen til videregående ble stor, er hun veldig fornøyd med den nåværende skolesituasjonen sin. Her har hun fått nye venner og jobber hardt med fagene for å nå målet sitt om å utdanne seg til et yrke innen helsesektoren. I sitatet nedenfor beskriver hun hva det er som har vært viktig for at hun nå trives og gjør det bra på skolen:

På videregående er det mange elever fra forskjellige kulturer, så der er de vant til at folk er forskjellige. Skolen og lærerne der er hele tiden opptatt av at alle skal være inkludert, og de har fokus på mobbing for å forebygge det. Vi var for eksempel på et teaterstykke som handlet om det, i begynnelsen av skoleåret.

Her peker Muna på noe sentralt i arbeidet mot rasisme, nemlig at skolen som helhet, inkludert ledelse, lærere og elever, jobber på et overordnet nivå med å bygge ned barrierer, slik mobbing og rasisme er, for at elevene skal føle seg inkludert på skolen og oppnå sitt fulle læringspotensial.

Behovet for samarbeid mellom skole og lokalsamfunn

Karim og Jamal fortalte om hvordan de har havnet i trøbbel med noen andre gutter på ungdomsskolen.

Tina: Har det hendt at dere har opplevd noen negative hendelser, at noen ikke er snille og sånn?

Karim: Ja! Det er noen som skaffer problemer, ikke bare med oss. Det har med rasisme å gjøre. Ikke bare på skolen, men også utenfor skolen. De slenger stygge ord etter oss og sånn. Det er ikke bare en, det er flere.

[...]

Tina: Men gjør det at dere tenker på det og hvor dere går og sånn?

Karim: Ja, overalt.

Tina: Er ikke det litt stressende?

Jamal: Ja!

Karim: Ja, det er stress. Hvis jeg ser han, så tenker jeg at kanskje han skal slå.

Tina: Er det noe voksne kan gjøre for å hjelpe dere å løse denne konflikten, da?

Jamal: Vi har pratet med lærere, og lærerne har ikke gjort noe. De sier at vi skal fortelle dem, men de har ikke gjort noe. De sier til oss at hvis vi ser dem på gata, så skal vi gå en annen vei.

Karim og Jamal beskrev hvordan de blir konfrontert med skjellsord knyttet til deres hudfarge og status som migranter, og at det ved flere tilfeller har utartet seg til voldelige hendelser. Som de beskriver, skjer dette både på skolen og i det offentlige rom på kveldstid eller helger, noe som gjør at de ikke kan føle seg helt trygge i byrommet. Dette belyser at skolen må ses som en del av lokalsamfunnet, og at mobbing og rasisme som utspiller seg på skolen og utenfor, må tas tak i av voksne og samarbeides om. Selv om dette har pågått over lengre tid, opplever de ikke at de får den hjelpen de trenger fra voksne til å løse situasjonen. Som beskrevet i det foregående avsnittet er tydelighet fra skoleledelsen viktig for å skape et inkluderende skolemiljø. Her vil vi også peke på at det å inkludere lokalsamfunnet i form av foreninger, lag og frivillige organisasjoner kan være en mulig vei å gå for å gjøre både skolehverdagen og offentlige rom trygge for barn og ungdom (Eurydice, 2019).

Felles for de to eksemplene som handler om rasisme, er at lærerne eller skolen ikke synes å ha de rette verktøyene for å håndtere problemet. Det er de som opplever rasismen, som må ta konsekvensen av det, enten ved at de blir tatt til side, eller at de må håndtere situasjonen på egen hånd. I tidligere undersøkelser har det kommet fram at barn og unges opplever av rasisme ikke blir tatt på alvor, spesielt ikke når det handler om erfaringer med blikking og utestenging, eller å få slengt skjellsord etter seg, fordi dette ikke blir ansett som alvorlig nok (Mathisen & Dogani, 2020; Antirasistisk Senter, 2017). Men som vi så i Munas tilfelle, kan dette få store konsekvenser i livet til den det gjelder.

Erfaringer med rasisme og diskriminering på andre arenaer

I de foregående eksemplene har vi drøftet den ekskluderingen og rasismen som barn og unge med fluktbakgrunn kan bli utsatt for av majoritetsnordmenn. Men vi har også sett eksempler på hvordan barn og unge har blitt utsatt for rasisme og diskriminering i land de har bodd i før de kom til Norge, som fortsatt preger dem i hverdagen i dag. En av deltakerne som hadde bodd i Tyrkia før familien kom til Norge, fortalte om hvordan erfaringer med eksplisitt diskriminering da hun fortsatt var et lite barn, påvirket henne:

Mange sa til meg at gå tilbake til Syria! Og det var vanskelig å høre det. Men nå, hvis noen kommer og sier til meg at gå tilbake til Syria! Så blir jeg ikke sånn

... lei meg. Fordi jeg har hørt det fra så mange folk. I begynnelsen så ville de ikke leie ut hus til oss når mamma var og leitet etter rom. [...] Jeg var sånn 5, 6, 7 år, så jeg tenkte at, ja, mitt land er ikke bra for at mitt land har gjort sånn ... ikke bra ting. Så derfor liker de ikke meg.

Når hun senere i intervjuet reflekterer tilbake på seg selv som et lite barn som ble utsatt for slik diskriminering av både barn og voksne, beskriver hun det som at hun ble berøvet sin barndom. Disse erfaringene synes å ha preget henne i større grad enn selve krigen og flukten, og hun forteller om at hun til slutt internaliserte andres syn på henne som «dårlig» fordi hun kom fra Syria.

Selv om vi tidligere i rapporten har beskrevet hvor viktige andre med fluktbakgrunn er for nyankomne i mottaksfasen, og at mange hjelper hverandre med å komme til rette i sitt nye lokalsamfunn, har vi også fått høre om situasjoner der unge har følt at de og familien har blitt uthengt eller utfrust av andre i det lokale minoritetsmiljøet. Dette har blitt beskrevet som svært vanskelig å håndtere og har ført til at enkelte har blitt syke og gått glipp av skole fordi slike konflikter kan oppta hele deres livsverden. Blant de ukrainske barna var det også en deltaker som fortalte om at hun hadde blitt utfrust av andre barn på asylmottaket fordi hun snakket russisk. Dette hadde vært en vond opplevelse for henne. Det hadde endret seg da hun ble bosatt i en kommune og startet på skolen, der hun traff andre elever og lærere som også snakket russisk.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss barn og unges erfaringer med inkludering og tilhørighet på skolen og drøftet dette i lys av hvordan kommunen og fylkeskommunen organiserer undervisningstilbudet for nyankomne elever. Vårt inntrykk, ut fra barnas fortellinger, er at både de ukrainske barna og de som kommer fra andre land, har fått skoleplass relativt raskt. For noen av de ukrainske barna som kom til Norge rett før sommeren og måtte vente med å starte på skolen til høsten, kunne denne ventetiden likevel oppleves som lang. Dette henger sammen med at skolen er den viktigste arenaen der barn og unge finner venner, og der de får vanlige hverdagsrutiner som bidrar til å skape normalitet i livet, etter en turbulent periode med krig og flukt.

De fleste barna vi intervjuet, gikk i innføringsklasser på grunnskolen eller kombinasjonsklasser på videregående. Vi kan se både fordeler og ulemper med denne måten å organisere undervisningen på, der de nyankomne barna undervises i egne klasser separert fra den ordinære aktiviteten på skolen. Barna beskriver det som trygt å være i innføringsklassen, fordi de får venner som er i en liknende situasjon som dem selv, og fordi lærerne har god tid til dem og hjelper dem både med faglige og praktiske ting på og utenfor skolen. Samtidig ser vi at svært få av barna forteller at de har norske venner på skolen, og de etterspør flere muligheter til å møtes og gjøre aktiviteter sammen med barn på hele skolen.

Vi ser også en tendens til at den faglige progresjonen kan komme i andre rekke i innføringsklassene. Flere av de ukrainske barna uttrykker dette tydelig, men det kommer også fram når barna forteller om overgangen til ordinære klasser, som de opplever som utfordrende både faglig og sosialt. Våre funn tyder på at barna mangler støtte i overgangen mellom innføringsklassen og ordinær klasse, og et spørsmål vi stiller, er om separate innføringsklasser, som gjerne beskrives som viktige for å skape trygghet for elevene, til dels bidrar til å utsette inkluderingsprosessen på *hele* skolen.

Når det gjelder de eldste barna, som har kommet til Norge sent i skoleløpet, ser vi at det er varierende praksis når det gjelder hvor i opplæringen ungdommene i alderen 16–17 år blir plassert. Noen har blitt plassert på voksenopplæringen før de har fått hjelp, for eksempel av en flyktningkonsulent, til å bytte til en kombinasjonsklasse på videregående skole. De unge vi har snakket med, vil aller helst gå på skole sammen med jevnaldrende, fordi de ønsker å være som «vanlige ungdommer». De fleste trives i kombinasjonsklassen, men noen opplever det som at de blir hengende etter i skoleløpet i forhold til sin alder. Enkelte vi har intervjuet som er ferdig med kombinasjonsklasse og har startet på videregående, har fått ekstra norskundervisning og leksehjelp i tillegg til den vanlige undervisningen, noe som beskrives som svært hjelpsomt.

I kapittelet har vi løftet fram barn og unges fortellinger om ekskludering og rasisme og vist hvordan det påvirker barnas trivsel og læringsmuligheter. Når det gjelder barn med fluktbakgrunn, er det ofte lagt vekt på de potensielle traumene de har med seg på grunn av krig og flukt, men barna beskriver også hvordan vanskelige opplevelser i mottakerkonteksten påvirker dem negativt. Ungdommene beskriver at de opplever å ikke bli hørt når de forteller om ekskludering og rasisme. De opplever å bli overlatt til seg selv med å håndtere situasjonen, selv om skolen har plikt til å agere når barn føler seg utrygge i skolehverdagen. Her har vi sett at det barna løfter fram som virkningsfullt for å motarbeide rasisme, er at dette er noe hele skolen, fra rektor til lærere og elever, jobber mot, og at det skapes en kultur for inkludering på skolen.

6 Viktige voksne i hverdagen og muligheter til å ta egne valg

I dette kapitlet tar vi for oss barnas beskrivelser av hvilke voksne som har vært viktige for dem i hverdagen, hvilke behov for støtte de har hatt, og deres erfaringer med kommunale tjenester. Som vi har beskrevet i foregående kapittel, er skolen en av de viktigste arenaene for oppfølging av alle barn med fluktbakgrunn. I tillegg til skolen har kommunen ansvaret for andre tjenester som skal bidra til å støtte opp under flyktningers bosettings- og inkluderingsprosess. Barn i fluktfamilier vil for eksempel ha behov for helsetjenester på lik linje med alle barn og ungdommer i Norge, samtidig som deres spesifikke situasjon som flyktninger kan kreve ekstra oppfølging. Barna forteller både om hva slags støtte de har fått, og hvilke hinder de har møtt på som kan ha gjort det vanskelig å benytte seg av de rettighetene de har. Barnas mulighet til medvirkning i beslutninger som tas om dem, er svært relevant i den sammenheng, noe vi vil belyse i dette kapitlet.

Hvem snakker barna om når de snakker om trygge voksne?

I intervjuene har vi stilt spørsmål om deltakerne vet hvem de kan henvende seg til for å få hjelp i hverdagen, både i skolesammenheng, med den fysiske helsen og dersom de føler seg nedstemt, lei seg eller på ulike måter har det vanskelig. Her er vår oppfatning at de aller fleste deltakerne hadde fått informasjon om hvilke tilbud som var tilgjengelige for dem, der blant annet psykologer på asylmottak og i kommunen, helsesykepleiere på skolen, fastlege og tannlege ble nevnt. Derimot var det ikke like opplagt at deltakerne faktisk så det som et reelt alternativ for dem å oppsøke disse, spesielt ikke tilbud som omhandlet psykisk helse. Slik det kom fram i en kartlegging gjennomført av Ipsos for Barneombudet (2023), er det forskjell på hvem barn og unge vet at de kan snakke med om vanskelige ting, og hvem de faktisk vil snakke med. Ipsos' undersøkelse viste at selv om barn og unge svarte at de visste at de kunne snakke med helsesykepleiere (68 %), lærere (53 %), fastlegen (44 %) og miljøarbeider på skolen (37 %), var det adskillig færre som faktisk snakket med disse. På spørsmål om hvem de ville snakke med, svarte de fleste foreldre eller familie (74 %) og venner (41 %). Sammenliknet med hvor mange som svarte at de visste at de kunne snakke med helsesykepleier og lærer, svarte bare 27 prosent at de ville snakke med en helsesykepleier, og 18 prosent at de ville snakke med en lærer. Deltakerne i vår studie beskriver familien, både foreldre og søsken, som sine nærmeste støttespillere som de snakker med når de har det vanskelig eller trenger hjelp med noe. Dette er helt i tråd med tidligere forskning som vi omtalte i kapittel 2. Samtidig ser vi at lærere er viktige voksne, som ikke bare bidrar til skolefaglig læring, men også formidler kunnskap om og nettverk til lokalsamfunnet. Nedenfor vil vi gå nærmere inn på rollen de voksne spiller, og hvilken støtte de kan trenge for å bistå barna. Vi vil også belyse barnas møte med kommunale helsetjenester og helsesykepleier på skolene.

Betydningen av støtte til foreldre

Mange av barna vi har snakket med, beskriver foreldrene som de viktigste støttespillerne når det gjelder å få råd eller snakke om psykisk helse. I stressende situasjoner der barna beskriver at de ikke har hatt det bra, samt i møtet med helsevesenet, beskriver flere av barna foreldrene som de som tar hånd om situasjonen og bidrar til en følelse av trygghet. Safia fortalte om hvordan faren hadde vært viktig for henne i en periode der hun hadde følt seg deprimert:

Klokka var rundt åtte eller noe. Så jeg ville bare gå rundt og tenke. Fordi jeg er jo veldig deprimert, liksom. Så jeg sa til pappa at jeg skulle gå ut. Men han hørte på stemmen min at jeg ikke hadde det bra. Så han spurte om det gikk bra med meg, og så kom han og kledde på seg og gikk ut med oss. [...] Så det var sånn at pappa klarte å roe meg ned.

Som vi også skrev om i skolekapittelet, er det gjerne foreldrene som har mulighet til å se *hele barnet* og hvilke utfordringer de står i når det gjelder både tidligere opplevelser og nåværende utfordringer i møtet med et nytt land. Samhandlingen mellom foreldre, skole, helsetjenesten og andre offentlige tjenester er derfor sentral for at barna skal oppleve trygghet og tilhørighet i det nye lokalsamfunnet.

Inna, som hadde vært utsatt for en krigsrelatert hendelse i Ukraina der hun ble skadet, fortalte at hun hadde vært nødt til å få sykehushjelp så fort hun kom til Norge. Denne opplevelsen hadde vært svært skremmende for henne, men det hun løfter fram i sin historie, er samholdet i familien der humor og framtidsoptimisme er en drivkraft:

I familien min har vi veldig mye humor, vi tuller mye sammen, og jeg trives veldig godt i familien på grunn av det, det gjør meg optimistisk, og jeg er ikke trist.

Inna beskriver hvordan familien støtter hverandre og forsøker å være optimistiske. På spørsmålet om familien har fått noen hjelp fra det offentlige med å håndtere inntrykkene etter de voldsomme hendelsene de har opplevd, svarer Inna nei.

Som vi beskrev i kapittel 2, kan det være viktig for foreldre i familier der kanskje både barn og foreldre har psykiske utfordringer som følge av krig, vold og flukt, at de gis den tiden, støtten og eventuelt behandlingen de trenger, for å være gode foreldre for sine barn (Jagmann, 2012). Drummond Johansen og Varvin (2019) har pekt på hvordan barn med fluktbakgrunn påvirkes på ulike måter av foreldrenes stress og lidelser. Disse forskerne er opptatt av at familiens situasjon som helhet tas i betraktning i tiltak rettet mot flyktningforeldre.

Som nevnt er kurs i foreldreveiledning en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. Flere av ungdommene nevner at foreldre er med i introduksjonsprogrammet hvor de blant annet får foreldreveiledning gjennom ICDP (International Child Development Programme). En av de eldre ungdommene vi snakket med, løftet fram at hun synes at det er rart at foreldrene skal behøve å gå på kurs for å lære å oppdra dem. Dels handlet det om at hun synes de er gamle nok til å ta vare

på seg selv, dels handler det om at hun synes foreldrene kan dette fra før og, med våre ord, opplever det som noe paternalistisk:

Amala: Jeg husker at de snakket med moren min om søsteren min, hvordan hun skal passe på henne, men mora mi sa, hvordan kan jeg passe på de som er 13 år.

Tina: Så de prøvde å fortelle hva hun skulle gjøre som forelder, og så tenker hun at, jammen, barna mine er jo store, liksom?

Amala: Ja. Ja, ja. Og hun går på ... de har møte og viser hvordan livet til barna i Norge er og ... men hun vet, og hun har ikke stress over oss, vi er voksne. Hun kommer og sier jeg lærte det og det og det, men det er ingen som skal ... dere er voksne [ler]. Dere vet hva som er bra, og hva som er dårlig. Hun gir oss råd, og hun sier, dere skjønner hva dere må gjøre. Ikke gjøre det som ikke er bra, men det som kan hjelpe dere i framtida. For i [tidligere hjemland] så jobbet hun med å hjelpe barn og foreldre. Og barn som ikke har foreldre. Hun jobbet med det.

Tina: Ja, så hun har jobbet masse med barn!

Amala: Ja. Så det de sier om barn, hun forstår det.

Slik vi forstår Amalas sitat her, så er hun opptatt av at vi skal forstå at moren allerede har hatt barn i mange år og lagt grunnlaget for hvordan de skal kunne ta gode valg i livet. Samtidig understreker hun at moren selv har jobbet med barn i sitt yrkesaktive liv og antyder kanskje at hun også kunne hatt noe å bidra med, ikke bare som mottaker av kurset.

For deltakerne i denne studien som beskriver foreldrene som viktige støttespillere, kan det være vanskelig å forstå hvorfor foreldrene skal gå på kurs for å lære å ta hånd om dem. Samtidig vet vi fra tidligere forskning at barn kan bli lidende dersom foreldrene ikke får hjelp med sine psykiske lidelser. Jagerman (2012) belyser hvordan foreldreskap for flyktninger kan handle om mer enn å lære seg å være foreldre i en norsk kontekst. Dette kan handle om å gi psykologisk støtte som tar i betraktning familiens konkrete situasjon og relasjonene mellom barn og foreldre, slik Drummond Johansen og Varvin (2019) belyser. Foreldrestøtte handler altså om flere ting enn oppdragelse av barn i Norge, og det å tilpasse støtten etter hele familiens situasjon framstår som sentralt.

Lærernes nøkkelrolle

Selv om mye forskning har vist at lærere ofte mangler flerkulturell kompetanse og spesifikk kompetanse om barn med fluktbakgrunn, er det mange eksempler på den viktige rollen lærerne spiller i disse barnas liv. Som oftest er det lærere som blir nevnt som de viktigste personene i barnas nettverk, utover familien. Dette henger sammen med at lærere er voksenpersoner som barna omgås til daglig, men vi har også sett eksempler på at lærere engasjerer seg for elevene sine på

flere måter enn det som er knyttet til skolen. Som vist i kapittel 5 er spesielt lærere i innføringsklasser og kombinasjonsklasser opptatt av å trygge elevene. Mange av intervjuene viser til lærere som har klart å bygge tillit til elevene, og som er tilgjengelige for dem, slik som Salwas svar på spørsmålet om hvem hun ville spørre om hjelp, viser:

Læreren min. Jeg kan bare gå og banke på døra hans, og hvis han er her, så kan jeg spørre han eller [navn på en annen lærer].

Diana forteller også om ting hun vet hun kan få hjelp med av både lærere og rådgiver på skolen, som inkluderer alt fra hjelp med leksene til hvordan hun kan få tatt førerkortet:

Diana: Vi har leksehjelp, hvis jeg trenger hjelp i skole, vi har leksehjelp. Vi har også elevtjeneste, min lærer, [navn], elevtjeneste. Kanskje jeg trenger hjelp med ... bilen [ta førerkort], kanskje jeg trenger hjelp med å søke jobb.

Tina: Som en rådgiver eller?

Diana: Ja, som en rådgiver. Vi har mine lærere, det er fine lærere.

Vi ser at både lærere og rådgivere i mange tilfeller tar på seg en form for koordinatorrolle der de setter barna i kontakt med helsesykepleiere, hjelper dem å sette i gang med å ta førerkortet, som vi så i Dianas tilfelle, og formidler kontakt med ledere for fritidsaktiviteter. En av deltakerne fortalte at en rådgiver på skolen også var aktiv i fotballklubben, så han pleide å spørre henne om tidspunkt for avreise, og hva han skulle ha med seg dersom de skulle reise på tur med fotballaget. I et annet tilfelle fortalte en deltaker at læreren hadde kontaktet foreldrene hennes for å fortelle om en fritidsaktivitet som kunne være aktuell for datteren, og møte familien på stedet første gang de skulle besøke aktiviteten, for å introdusere dem. De ukrainske barna vi intervjuet, la stor vekt på at de satte pris på at de hadde lærere som snakket ukrainsk eller russisk på skolen, og at det derfor var enkelt å spørre dem dersom de trengte hjelp med noe.

Tina: Hvis det er noen ting som du synes er vanskelig, for eksempel her på skolen, da, vet du hvem du kan spørre om hjelp og sånn?

Ivan: Det er flere lærere som snakker russisk på skolen, og man kan spørre læreren sin som hjelper.

Tina: Men hvis du føler deg litt lei deg eller nedfor og sånn, vet du hvem du kan spørre om hjelp eller snakke med da?

Ivan: Læreren som snakker russisk.

Det ligger en stor trygghet i det å vite om at en kan gjøre seg forstått på skolen, som er den arenaen der barna tilbringer mesteparten av sin tid utenfor hjemmet.

Som beskrevet i kapittel 2 har en i forskningen vært opptatt av viktigheten av å se barnas ulike sfærer, som hjem, skole, medelever og lokalsamfunn, som en helhet, og at det ofte er manglende kommunikasjon mellom disse sfærene som kan føre til problemer for barna, eller at barnas problemer ikke blir løst. I vår studie har vi sett at kommuneansatte framhever skolen som en særlig sentral arena for barn med fluktbakgrunn, og at det er her de ser for seg at oppfølgingen av barna i hovedsak skal skje (Oslo Economics, 2022). Men som intervjuene i denne studien indikerer, så er det flere aktører som spiller en rolle i barnas liv, og det kan være viktig at samarbeidet mellom for eksempel, lærere, helsetjenesten og flyktnings-tjenesten tydeliggjøres og styrkes.

Kontakt med lege og psykolog

I møte med leger og psykologer i kommunene beskriver ungdommene utfordringer med å bli forstått. Slik vi leser de unges fortellinger, så handler dette om flere aspekter der manglende kulturkompetanse er et element, og manglende bevissthet rundt at barn med fluktbakgrunn kan ha helt spesifikke helseplager relatert til opplevelser av konflikt og oppbrudd, er et annet. En av deltakerne fortalte at hun hadde gått til en psykolog, men ville absolutt ikke gå dit igjen, fordi psykologen bare stilte henne spørsmål, men kom ikke med noe svar på hvordan hun kunne løse problemene sine. I stedet opplevde hun det som bedre for henne å snakke med moren, som kunne gi henne konkret rådgivning. Her kan det synes som at ungdommen vi intervjuet, hadde trengt en forventningsavklaring fra psykologen om hvordan de skulle jobbe sammen, og hva målet med samtalen var. De fleste barn og unge har lite eller ingen erfaring med hvordan det er å gå til psykolog. Samtidig vil det være kulturelle forskjeller mellom hvordan en ser på og behandler psykisk helse i ulike samfunn.

I tillegg vil terskelen for hva som anses som problematisk nok til å oppsøke profesjonell helsehjelp, variere. Eksempelvis fikk vi høre at det hos de ukrainske familiene ble sett på som tabubelagt å gå til psykolog, fordi da kunne en bli ansett som utilregnelig. Dette er i tråd med tidligere funn fra forskning om den kommunale tjenestekjeden for enslige mindreårige flykninger (Lidén et al., 2020), der det vises til at flykningenes referanser til psykiatriske helsetjenester ofte er fra samfunn der spesialisthelsetjeneste er lite tilgjengelig og forbindes med alvorlige psykiatriske diagnoser. Dette kan tyde på at det å ta kontakt med helseapparatet i forbindelse med psykiske helseplager både kan virke skremmende og stigmatiserende.

Det kan også være vanskelig for barn og unge å forstå hva helseplagene deres kommer av, og hvordan en kan formidle det til helsepersonell. En av deltakerne vi intervjuet på en videregående skole, fortalte at hun hadde oppsøkt fastlegen fordi hun opplevde at hun ble svimmel og fikk vanskeligheter med å puste:

Først gangen så visste jeg ikke at det var panikkangst. Jeg fikk vite det i år. Det skjedde når jeg gikk i tiende klasse, men når jeg gikk til legen, så sa de at jeg ikke hadde noe problem. Og så sa jeg at når det skjer, så kan jeg ikke puste og sånn. Så da ga han meg astmamedisin. Men det hjalp jo ikke. Så en dag

skjedde det på skolen her, og jeg besvimte, så da var jeg hos helsesøster, og hun hjalp meg og hjalp meg til en lege. Så nå vet jeg at jeg har panikkangst. Først så visste jeg ikke hva det betydde. Hva betyr det, og hva skjer med meg når det kommer, og sånn. Men nå etter hvert vet jeg, og legen min og læreren min forklarte meg det. Og jeg fikk hjelp fra legen.

Denne jenta fortalte videre hvordan læreren hennes var en person hun stolte på, og som hun kjente at hun kunne gå til dersom hun trengte noen å snakke med. Dette hang sammen med at hun fant trygghet i at læreren visste om helseproblemene hennes, og at hun ikke trengte å forklare læreren hvorfor, hver gang hun for eksempel hadde behov for å gå ut av klasserommet. Dette kan leses som et eksempel på viktigheten av å tenke helhetlig på barnets behov, der «laget rundt barnet» er viktig for å skape trygghet og forutsigbarhet. I dette eksempelet var det viktig at både helsepersonell og lærere spilte sammen og kunne fungere som trygge voksne i hverdagen, for å bidra til å håndtere vanskelige opplevelser.

Både gjennom intervjuene fra vår studie og fra tidligere forskning vet vi at tillit er en nøkkel for å kunne hjelpe barn og unge med fluktbakgrunn som opplever psykiske helseplager (Pastoor, 2015). Skolen er et egnet sted for å nå barn og unge med lavterskeltilbud. Samtidig vet vi at skolen har mange oppgaver og skal imøtekomme alle barn og unges ulike behov. I en samtale med helsesykepleier på en av skolene vi har besøkt, fortalte hun at de ikke har noe spesielt fokus på unge med fluktbakgrunn. De hadde heller ikke noen kompetanse på helseutfordringer barn med fluktbakgrunn kan oppleve, som traumer. Hun fortalte videre at skolehelsesykepleierne hadde få muligheter til etterutdanning, og dersom noen valgte å ta et kurs, så var det opp til den enkelte, og kursingen måtte være gratis. Hun påpekte at ungdommene med fluktbakgrunn selvsagt kunne komme til dem på drop-in slik som alle andre, men de oppsøkte ikke denne gruppen elever aktivt. Hun henviste til kommunens flyktningshelseteam og at det var de som hadde hovedansvaret for å følge opp flyktningene. Helsesykepleierens beskrivelse støttes i Barneombudets (2023, s. 4) innsiktsnotat, som viste at tjenesten ofte er underbemannet og lite tilgjengelig, og at flere anså at normtallet ikke dekket det store behovet de opplevde.

Det er i slike tilfeller vi ser at dilemmaet «barn eller flyktning» blir tydelig, fordi det på den ene siden handler om hvem som kan gi barna den beste oppfølgingen, og på den andre hvem som har øremerkede midler til å følge opp bestemte grupper. Men som vi skal se i neste avsnitt, så er barnas grunner til å søke seg til helsesykepleiere komplekse og går på tvers av det barnegenerelle og det flyktnings-spesifikke.

Helsesykepleiere på skolen

De aller fleste deltakerne i denne studien kjente til at det fantes en helsesykepleier på skolen deres som de kunne ta kontakt med. Mange fortalte at skolehelsetjenesten hadde vært på besøk i klasserommet for å fortelle hva de jobbet med, og hva elevene kunne snakke med dem om. Selv om flere fortalte at de hadde vært hos

helsesykepleier for å gjennomføre en rutinemessig helsesjekk, eller at de hadde vært der for å få plastret et sår eller liknende, var det få som aktivt hadde oppsøkt helsesykepleier for å snakke om psykiske helseplager. Her ser vi også en forskjell mellom gutter og jenter. Selv om enkelte av guttene ga uttrykk for ulike former for sårbarhet, var det ingen av dem som hadde tatt imot hjelp av helsesykepleier relatert til psykiske helseplager, og de fleste mente at de ikke hadde behov for det. Det er selvsagt ikke slik at alle barn og unge med fluktbakgrunn vil ha behov for oppfølging relatert til psykisk helse. Samtidig viser undersøkelser at barn med fluktbakgrunn er mer utsatt enn andre barn, der særlig nyankomne oftere rapporterer høyere nivåer av posttraumatisk stressyndrom (Spaas et al., 2022). En undersøkelse om integrering av unge med fluktbakgrunn i Norden viste blant annet at unge menn var mer utsatt for psykiske helseplager enn unge kvinner, og at menn hadde vanskeligheter med å komme i kontakt med psykologer også fordi tilgangen til disse var dårlig (Ascher et al., 2021).

De av deltakerne som hadde fått hjelp av helsesykepleier, beskrev det som en positiv opplevelse som hadde vært viktig for deres velvære og trivsel, både relatert til den psykiske helsetilstanden og den sosiale sammenhengen på skolen. En av deltakerne, Maria, fortalte om hvor viktig helsesykepleieren hadde vært for henne i den første tiden etter at hun kom til Norge og begynte på skolen:

Samtidig er det veldig bra at ... når jeg kom hit til Norge ... så var det første gang med nye venner, folk som snakker et helt annet språk og, du er sikkert veldig redd og usikker og sånne ting. Så jeg fikk faktisk masse hjelp av helsesøster. Så jeg var mange timer hos henne og snakket om mange ting som skjer. For jeg opplevde også masse mobbing på barneskolen. Jeg var sånn helt annerledes fra de andre. Så jeg følte meg veldig utestengt og sånne ting da.

Tina: Jeg skjønner. Men var det helsesøster som tok kontakt med deg, eller var det du som spurte om hjelp?

Maria: Nei, egentlig ... hun tok kontakt fordi det som er veldig fint, det er at helsesøster venter ikke på at du skal komme. Fordi de vet at noen av ungdommene har ikke lyst å snakke, de bare gjemmer det eller skjuler det bak et smil. De prøver ikke å snakke. Så det var veldig bra at det var hun som faktisk ... hva kan vi si ... *made the first move* [ler]. Det var hun som sendte til meg «hei, kan jeg få en liten prat?», så da snakket vi og sånne ting, og så ble vi mer kjent og ble venner, og da begynte jeg å stole på henne. Da begynte jeg å snakke om det som jeg opplever i skolen, da, og til slutt så fikk jeg masse hjelp med det. Så nå så anbefaler jeg ungdommer som har det litt vanskelig, så sier jeg at gå til helsesøster, hun kan hjelpe deg med en gang, liksom.

Som vi også drøftet i avsnittet om rasisme og diskriminering på skolen, har slike opplevelser sterk påvirkning på helsen til barn med migrantbakgrunn (Correa-Velez et al., 2010). Verelst og kollegaer (2022) understreker derfor viktigheten av å snakke om erfaringer med diskriminering og at dette bør være en hjørnestein i helsesamtaler, og at alle som jobber med inkludering, bør være bevisst på dette

i møte med barn og unge med migrantbakgrunn. I sitatet over understreker Maria nettopp viktigheten av at helsesykepleieren tok initiativ og aktivt oppsøkte henne. Sett i sammenheng med det Maria forteller om at «ungdom kanskje ikke har lyst til å snakke», og at vi vet at gutter synes å ha en større terskel for å oppsøke helsehjelp, kan helsesykepleiere fylle en viktig funksjon med å forebygge psykisk uhelse blant denne elevgruppen, dersom det legges til rette for at de kan bruke ressurser på det.

En annen deltaker fortalte om at hun fikk oppfølging i starten da de kom til kommunen, og mens hun gikk på skolen, men etter at hun har gått ut av videregående, har hun ikke hatt noen å snakke med, og hun er usikker på hvor hun skal henvende seg for å få hjelp til å snakke om vanskelige ting, selv om hun selv sier at hun kunne trenge det.

Amina: Ja, når vi kom, så ja, mye. Men nå, nei, ikke så mye. Når jeg gikk på skolen, så snakket jeg med helsesykepleier og så ... men ... etter skolen så, nei.

Tina: Ja, for nå har du blitt voksen, så nå er tanken at du skal finne fram til det selv, liksom?

Amina: Ja, det er sikkert det.

På spørsmål om det er noe hun vil gi tilbakemelding til myndighetene om, er det nettopp dette, at også unge voksne behøver oppfølging selv etter at de har fylt 18 og ikke lenger regnes som barn i legal forstand.

Barn og unges muligheter til medvirkning

Slik vi beskrev i kapittel 2, er barns rett til medvirkning nedfelt i lovverket, samtidig som denne og andre barnerettigheter veies opp mot andre hensyn. I balansegangen mellom slike hensyn kan barns muligheter til medvirkning se ut til å veie for lett.

I flere av intervjuene våre med barn og unge kom det fram at barn har følt seg oversett, eller at deres synspunkter ikke har blitt tatt hensyn til. Vi har sett eksempler på dette, blant annet i møte med barnevernet. Fuad var en av de eldre ungdommene vi intervjuet, som hadde bodd relativt lenge i Norge. Han fortalte at familien hadde mottatt hjelp fra barnevernet etter foreldrenes skilsmisse, men han opplevde at saksbehandleren ikke hadde lyttet til barna i familien, hvordan de opplevde situasjonen og hvilke ønsker de hadde:

Fuad: Altså, vi har jo søkt, ikke sant, om hjelp. Men etter at mamma og pappa skilte seg, så, de har jo stått på mamma sin side. Og ... jeg bare liksom ... men jeg og søstera mi gikk jo og snakket [med dem], hvorfor blir vi ikke trodd, da? Det er jo vi som er ungdommer, det er vi som er barn. Men ... jeg vet ikke.

Tina: Men du opplevde ikke at de hørte på dere?

Fuad: Nei. Vi følte ikke at vi ble hørt. Så ... ja.

Tina: Hvordan løste det seg etter hvert da?

Fuad: Altså, det løste seg ... da vi fikk en ny saksbehandler. Og den sa at det de har gjort, var dårlig. Det var ikke slik ting skulle behandles. Når du spør om en bekreftelse, eller kopi av det vi har snakket om, så skal du få det. Det er ikke sånn at de skal beholde alt, og de skal skrive det de vil. Det ble jo sånn at jeg og søstera mi går og sier noe, og så skriver de noe annet. Liksom, hva skjer?

Tina: Ja. Du opplevde ikke at det ble tatt hensyn til, det som dere sa, og at det kanskje ble endra på og sånn?

Fuad: Ja. Det ble endra på og ... vi bare følte at de har stått på mamma sin side og ikke på vår side. Jeg vet ikke. Men jeg håper at ting blir bedre nå siden vi har en ny saksbehandler.

Fuad uttrykker en tydelig frustrasjon over å ikke bli tatt på alvor, over ikke å ha fått innsyn i saken og over hvordan samtaler der han og søstera har vært involvert, har blitt behandlet i ettertid. Fuads opplevelse sammenfaller i stor grad med tidligere undersøkelser av barns medvirkning i barnevernet. Disse har vist at barn i liten grad har vært inkludert i barnevernets generelle arbeid, og at de ikke får være med når viktige beslutninger tas (NOU 2023: 7; Paulsen, 2016; Øverland, 2021).

Andre eksempler handler om geografisk bosetting, der barns hverdag har blitt vanskelig fordi familien har blitt bosatt i områder med lang avstand til skole og fritidsaktiviteter og med dårlig utbygd kollektivtrafikk, slik som vi viste i kapittel 4. Dette kan tyde på at barns medvirkning ikke er inkludert som en rutine ved bosettingsamtaler eller ved beslutninger om bosettingssted.

I intervjuene har vi også sett at nyankomne elever opplever å bli behandlet som et kollektiv heller enn som elever med individuelle behov og ønsker for sin utdanning og karrierevei. Unge forteller om møter med rådgivere som de opplever at, heller enn å lytte til hvilke mål ungdommene har og veilede dem i hvordan de kan oppnå disse målene, veileder dem inn i et på forhånd gitt spor, slik som Sarah forteller her:

Men sånn generelt ... jeg vet ikke hvorfor alle lærere anbefaler yrkesfag. Det samme opplever søstera mi nå, liksom. Hun har jo et mål om å bli advokat. Men så når hun ... hun er i vg1 nå, men en lærer i 10. klasse sa, «du må bare gå yrkesfag, det er lettere for deg». Alle sa det samme til meg, du må bare gå yrkesfag! Men hvorfor det? Hvorfor skal vi gå yrkesfag? Vi kan jo gå studiespesialisering og bli noe stort. Det er også sånn deprimerende, synes jeg. At liksom ... greia er at de sier ikke bare gå yrkesfag, de liksom ... presser deg litt.

På samme måte som Sarah er det flere av de intervjuede som har følt seg undervurdert og må kjempe for å bli forstått som ressurssterke elever som vil jobbe hardt for å oppnå sine mål. Tidligere forskning har vist hvordan det blant skoleledere og lærere kan bre seg en felles forståelse av hvordan nyankomne elever *er*, som ofte handler om at de er mer ambisiøse enn de har kvalifikasjoner og kunnskaper til å oppnå, noe som gjerne fører til at de nyankomne elevene holdes tilbake «for sitt eget beste» (Bunar & Juvonen, 2022). Det kan være vanskelig i en yrkesrolle der en er en «hjelper» å balansere det å hjelpe og å la barn og unge ta selvstendige valg, ettersom ansvaret ikke skal legges over på barna, men de skal bli hørt og tatt hensyn til. Som Skivenes og Strandbu (2006) skriver, oppstår det ofte en spenning mellom det å se barn som umodne og sårbare på den ene siden og som kunnskapsrike, selvstendige individer på den andre. Det er også i utgangspunktet et asymmetrisk maktforhold mellom barn og voksne, der de voksne ofte sitter med kunnskapen og har ansvaret for å formidle det på en måte som er tilpasset barnas alder, modenhetsgrad og språk.

Samtidig har vi sett at voksne i hjelperposisjoner kan oppleve retningslinjer fra myndighetene om hvordan regelverk skal tolkes, som uklare, noe som kan skape usikkerhet hos dem. Dette løftes også fram i Aarsæthers (2021) studie om organiseringen av undervisningen for nyankomne i skolen. En rådgiver på en videregående skole fortalte blant annet om hvordan de oppfattet fylkeskommunens retningslinjer for inntak av elever med kort botid i videregående skole som uklare og til dels motstridende til utdanningsdirektoratets regelverk, noe som gjorde det utfordrende å veilede elevene. Skolen vurderte det derfor dit hen at det var best å involvere elevene minst mulig, ettersom de på det tidspunktet selv var usikre på hva som var den beste praksisen, og de ønsket å unngå forvirring blant elevene. Samtidig fortalte rådgiveren at de anbefalte elevene å søke seg inn på en yrkesfaglig linje, fordi studiespesialisering ville være altfor krevende for dem. Her ser vi at voksnes opplevelse av uklare retningslinjer kan skape en usikkerhet som forplanter seg og leder til at elevene ikke blir involvert i utformingen av sin egen utdanning, fordi voksne ønsker å skjerme dem fra et regelverk som er vanskelig å tolke.

Informasjon og oppfølging

Amala var en av de eldre ungdommene vi snakket med som opplevde at hun var satt i en vanskelig posisjon fordi hun var relativt ung, men med mye utdanning med seg fra det tidligere hjemlandet. Da hun først ble plassert på voksenopplæringen for å lære seg norsk, mistrikk hun fordi de andre som gikk der, var voksne, og hun opplevde at de ikke hadde mye til felles. Hun ønsket derfor å bytte lærested og begynte etter hvert i en kombinasjonsklasse på videregående. Der oppdaget hun raskt at det faglige nivået var lavt (grunnskolepensum), noe hun beskriver som demotiverende, ettersom hun allerede hadde studert ett semester på universitetet i landet hun hadde bodd tidligere.

Amala: Jeg viste dem vitnemålet fra den første terminen på universitetet. Men, de snakket om kombinasjonsklasse, kombinasjonsklasse, og jeg spurte ikke,

hva er det? Jeg spurte ikke om mer informasjon fordi jeg var lei av voksenopplæringen og gamle mennesker, så jeg tenkte at kanskje denne [kombinasjons-] klassen kan hjelpe meg.

Tina: Men, hvis du hadde visst mer om hva kombinasjonsklasse er, tror du at du hadde valgt det da?

Amala: Ja, jeg må jo, men nei. Fordi å gå i kombinasjonsklasse, det er ... «Kombinasjonsklasse, kombinasjonsklasse, du må gå i kombinasjonsklasse fordi du må lære mer norsk», det var det de insisterte på. Men jeg visste aldri hva denne klassen var. Så, derfor befinner jeg meg her. Jeg bare ... ok, det er greit ... Jeg er ikke sammen med de gamle i alle fall. Jeg er med de unge.

Det som kommer fram i sitatet fra Amala over, er at hun ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon om hvilke valgmuligheter hun hadde, eller hva kombinasjonsklasse egentlig innebærer. Hun legger ansvaret på seg selv for at hun ikke stilte nok spørsmål for å få mer informasjon, men viser også tydelig at hun opplevde at det ble insistert på at dette alternativet ville være det beste for henne, ettersom hun trengte å lære norsk, og at hun ikke fikk drøftet andre muligheter. Dette er dog ikke unikt for de intervjuede som gikk på videregående. Også fra intervjuene med barna som gikk i grunnskolen, får vi inntrykk av at, selv om de vet at de går i innføringsklasser og mottaksskoler fordi de skal lære seg norsk, så har de mindre innsikt i hvorfor de ulike valgene rundt deres læringssituasjon blir gjort. Slik vi oppfatter deres fortellinger, kan det se ut til at dette i mange tilfeller blir gjort over hodet på dem. I samtalen med Sam, som gikk på ungdomsskolen, kunne vi ane en underliggende frustrasjon over manglende forståelse for beslutninger som hadde blitt tatt av voksne:

Tina: Når du begynte på skolen her, var det noen som snakket med deg og foreldrene dine om hva du er flink til, og hva du trenger hjelp med og sånn?

Sam: Ja, det var sånn på iPad. Når vi var på barneskolen og skulle velge valgfag og jeg valgte tysk, men jeg fikk det ikke. Jeg spurte; hvorfor fikk ikke jeg det? Da sa de at nei, du har tre språk, engelsk, arabisk og norsk. Jeg sa, okay? Kan jeg få engelsk, da? De sa, nei, du skal ha tospråklig lærer.

Tina: Så da fikk du ikke lov til å velge et fordypningsspråk?

Sam: Nei, jeg fikk ikke lov. Jeg ble liksom litt lei meg siden de andre fikk, men ikke jeg.

I dette sitatet ser vi at det er viktig for Sam å få velge et fordypningsspråk, både fordi det er noe han er interessert i og ønsker å lære, men også fordi han har et sterkt ønske om å bli behandlet som «alle andre». Frustrasjonen, slik vi tolker det, bunner i at han ikke har fått et tilfredsstillende svar på spørsmålet om hvorfor han ikke kan få velge å lære seg tysk. I stedet opplever han å bli behandlet som annerledes, noe som gjør han lei seg, som han sier.

Paulsen (2022) skriver om barns medvirkning at det er viktig å se det som en prosess der barn både får informasjon de har mulighet til å forstå, og rom til å stille spørsmål. I tillegg er det viktig at det legges til rette for at de får anledning til å fortelle om seg selv og sine erfaringer. Selv om Paulsen skriver fra en barnevernkontekst, vet vi at dette også er en viktig del av kartleggingen av elevers ferdigheter, slik Utdanningsdirektoratets retningslinjer legger opp til.¹⁴ Likevel kan det se ut til at det i en hektisk skolehverdag kan være vanskelig å sikre at barna føler seg delaktige i beslutninger som tas rundt deres læring. Dette kan også være ekstra utfordrende for barn som har foreldre som kan være ukjent med hvordan den norske skolen fungerer og hvilke rettigheter og muligheter barna har, som vi har vært inne på tidligere. Det må sikres at barna forstår hvorfor skolen anbefaler det de gjør, og hvilke alternativer de har. Barn og unge må få hjelp til å uttrykke sine tanker og funderinger, og disse må tas på alvor. Dette er kanskje spesielt viktig for de aller eldste som har kortere tid på seg til å gjøre valg som er riktige for dem. Samtidig ser vi her en tydelig sammenheng med skole–hjem-samarbeid, slik vi pekte på i kapittel 5.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss barn og unges erfaringer med det kommunale tjenesteapparatet. Barn i fluktfamilier har behov for helsetjenester på lik linje med alle barn og ungdommer i Norge, samtidig som deres spesifikke situasjon som flyktninger kan kreve ekstra oppfølging. Vi har sett at familien, men også venner, er den primære kilden til støtte når det gjelder barnas psykiske og sosiale velvære. Ettersom skolen er den arenaen hvor alle barn og unge bruker store deler av sin tid i hverdagen, ser vi at lærere og rådgivere, men også helsesykepleiere på skolen blir nevnt som viktige voksne som fanger opp og hjelper barna med store og små utfordringer. Vi ser at helsesykepleier på skolen kan spille en viktig rolle for å fange opp barn med psykiske helseplager, dersom det legges til rette for dette. Blant barna vi intervjuet, var det få som aktivt hadde oppsøkt helsesykepleier for å snakke om psykiske helseplager, og av dem som hadde fått hjelp av helsesykepleier, var alle jenter. En ungdom fortalte om viktigheten av at helsesykepleieren hadde oppsøkt henne og skapt en god relasjon som hadde hjulpet henne gjennom en vanskelig tid. Vi ser at mange barn og unge velger å ikke oppsøke hjelp med psykisk helse. Selv om mange ikke nødvendigvis vil ha dette behovet, er det også grunn til å tro at dette henger sammen med ulike forestillinger om hva det innebærer å være en som mottar psykisk helsehjelp. I andre tilfeller ser vi at barn og unge har opplevd å bli misforstått i møte med psykolog eller fastlege, og det kan være grunn til å undersøke hvorvidt det er behov for mer kompetanse om hvordan en bør møte og snakke med barn og unge med fluktbakgrunn om deres helse.

¹⁴ <https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

I kapitlet har vi også belyst barn og unges fortellinger om mulighet til medvirkning i møte med det kommunale tjenesteapparatet og skolen. Her ser vi at det er mye som tyder på at det er behov for mer kunnskap og tydeligere rutiner for at barns mulighet til medvirkning kan styrkes. Barna vi har snakket med, forteller om opplevelser av å ikke motta god nok informasjon eller å ikke bli hørt i saker som omhandler dem, både i møte med barnevernet og når det gjelder veivalg relatert til deres utdanningsløp.

7 Barn og unges opplevelser av inkludering og tilhørighet

Gjennom de foregående kapitlene har vi presentert og analysert hva barna og ungdommene som vi har intervjuet, har fortalt oss om sine erfaringer fra Norge. Problemstillingene vi særlig har søkt å belyse, har vært:

- Hvordan opplever barn og unge sin tilhørighet i nærmiljøet?
- Hvordan og i hvilken grad opplever de inkludering og tilhørighet på skolen?
- Hvilke voksne er viktige i hverdagen, og hvilke muligheter gis barn og unge til å medvirke i beslutninger som angår dem selv?

I dette avsluttende kapitlet skal vi se nærmere på hvordan våre forskningsspørsmål har blitt belyst, og hvordan vi kan forstå våre funn. Vi vil ikke komme med konkrete anbefalinger i denne andre delrapporten. I tredje og siste rapport fra prosjektet vil vi gi anbefalinger basert på en systematisk gjennomgang av det samlede materialet fra prosjektet.

Hovedfunn: nærmiljø, skole, voksne

De barna og ungdommene som vi har snakket med, hadde i liten grad vært involvert i beslutningen om hvor de skulle bli bosatt, selv om de kunne ha meninger og ønsker om det. Stedet som de var blitt bosatt på, var likevel viktig for dem. Trygghet og ro var følelser som flere uttrykte når de snakket om sitt nye hjemsted. Å få venner på det nye hjemstedet var et viktig første skritt for å føle seg hjemme der. Som regel var det andre elever fra innføringstilbudet som var de første vennene de hadde fått, mens svært få kunne fortelle om norske venner blant elever eller naboer som de hadde blitt kjent med. En utfordring som kom fram i enkeltes fortellinger, var store avstander mellom bolig, skole, aktiviteter og mer sentrale strøk. Dette ga en følelse av geografisk isolasjon og at mye tid gikk med til kollektivreiser for å delta på slike arenaer.

Når barn, unge og deres familier skal finne seg til rette på et nytt sted, møter de også en rekke praktiske utfordringer. Her har informasjon på eget språk vært viktig for flere av deltakerne, som kan ha behov for informasjon om andre ting enn det foreldrene er opptatt av. Mange av deltakerne skulle gjerne hatt mer og bedre informasjon om fritidsaktiviteter. Fritidsaktiviteter kan være en nøkkel til å bli kjent med sted og mennesker, og slik informasjon forteller de fleste av våre deltakere at de har fått via andre flyktninger på stedet, noen sier de har fått vite om slike tilbud på skolen, og et fåtall har fått det via flyktningsjenesten. En deltaker framhevet at det å få et fritidskort ikke bare hadde vært til økonomisk hjelp, men hadde gitt nøkkelinformasjon om tilbud på stedet. De som hadde funnet fram til aktiviteter

som de hadde holdt på med før de kom til Norge, var veldig fornøyde med det, og vi tolker det som at dette kan gi en følelse av kontinuitet i et ungt liv som er preget av mange oppbrudd. Det samme gjaldt muligheten til å få mat som de var vant til fra sitt opprinnelige hjemland. Også det å møte kunnskap om og anerkjennelse for sin egen kulturelle bakgrunn opplevde de som viktig, slik at de samtidig aksepteres som både helt vanlige og helt seg selv.

De litt eldre ungdommene fortalte at de var med og støttet foreldrene i å finne ut av praktiske ting som hadde med boligen, helse eller økonomi å gjøre, men også de yngre deltakerne fortalte at de hjalp foreldrene på ulike måter, for eksempel med husarbeid eller med det norske språket. Også søsken var viktige støttespillere både for hverandre og for foreldrene. Familien var det viktigste for følelsen av tilhørighet, og familien inkluderer ofte flere personer enn dem som de bodde sammen med. Dermed kunne våre samtalepartnere fortelle at de følte seg hjemme på mer enn ett sted og i mer enn ett land.

Skolen er et sentralt holdepunkt for å utvikle en lokal tilhørighet gjennom nye venner og lærere, nye rutiner og en ny og forutsigelig hverdag. Deltakerne i vårt forskningsprosjekt hadde fått skoleplass ganske raskt og var glade for det. De som hadde kommet rett før sommerferien, syntes likevel at det ble lang ventetid før skolestart i august. Kommunene og fylkeskommunene har et relativt stort rom for lokale tilpasninger av opplæringstilbud til nyankomne barn og unge. I vårt utvalg gikk de aller fleste i innføringsklasser på grunnskolen eller i kombinasjonsklasser på videregående. Mange opplevde det som trygt å tas imot i slike separate tilbud. Her hadde de fått venner som kunne ha liknende erfaringer fra flukt og krig, og lærerne så dem, tok seg tid og kunne strekke seg langt for å hjelpe dem med både skolefag, sosiale behov og praktiske spørsmål. Vi ser at både lærere og rådgivere i mange tilfeller også tar på seg en form for koordinator-rolle der de setter barna i kontakt med helsesykepleiere, hjelper dem å sette i gang med å ta førerkortet, som vi så i Hudas tilfelle, og formidler kontakt med ledere for fritidsaktiviteter. Samtidig gir et slikt tilbud liten anledning til å bli kjent med elever som går i ordinære klasser, og enkelte påpekte at det ble lagt mindre til rette for rask faglig progresjon i slike tilbud, slik at de opplevde å bli hengende etter jevnaldrende, eller at de ikke var godt nok forberedt på overgangen til ordinær opplæring. Her er det svært ulike behov som skal ivaretas, og det er vanskelig å se for seg enkle løsninger som vil passe alle, og som samtidig tar vare på barnas rett til individuell tilpasning. Det er et langsiktig og pågående arbeid som må til, der det å se nyankomne elever som hele skolens ansvar er sentralt. De med erfaringer fra voksenopplæringen understreket hvor viktig det var både faglig og sosialt å ha en skolehverdag sammen med jevnaldrende, og helst på videregående der hvor andre 16–18-åringer er. Dette ivaretas i kombinasjonsklassen, der de fleste fortsatt opplever at de er segregert fra resten av skolen, samtidig som de fleste sier at de får god undervisning. De som hadde gått fra kombinasjonsklasser og over i ordinær videregående opplæring og der hadde fått ekstra hjelp med norsk språk og med lekser, var godt fornøyde med dette. Vi fikk også høre om hvordan flerspråklighet

fungerer som kompetanse og ressurs elever imellom, når de som kunne mer, oversatte og fungerte som brobyggere for elever som kunne mindre.

Noe vi ser på med uro, er opplæringstilbudet til ungdommene fra 16 år og oppover. Her er det varierende praksiser og uklarhet rundt regelverk og ansvarsfordeling på flere forvaltningsnivå. Vi har ikke foretatt noen kartlegging av tilbudet som gis, og ettersom vi i stor grad har rekruttert gjennom skolene, har vi heller ikke møtt noen som helt har falt ut av opplæringen. De fleste ungdommene vi traff, trivdes i kombinasjons- og innføringsklassene. Samtidig hadde de lite innsikt i beslutninger om hvor de skulle plasseres, og vi fant liten grad av medvirkning i beslutninger som er viktige for deres videre opplæringsløp. De som vi snakket med som tidligere hadde vært plassert på voksenopplæringen, hadde ikke trivdes med det. Det kan virke noe tilfeldig hvor denne aldersgruppen blir plassert, og det er store variasjoner til tross for at ungdommene skal ha samme rettigheter uansett hvor de blir bosatt i landet. Det er også fortsatt uklart hvem som skal ta ansvaret for dem som faller mellom to stoler her, slik vi beskrev denne situasjonen i kapittel 2.

Inkludering på skolen er vesentlig for trivsel og læringsmuligheter og har sin motsetning i fortellinger om ekskludering og rasisme. I tillegg til traumer som barn og unge med fluktbakgrunn kan ha med seg når de kommer til Norge, beskriver våre deltakere hvordan nye erfaringer her i landet kan legge stein til byrden. Det vi anser som urovekkende, er at barn og unge forteller at de opplever å bli overlatt til seg selv med å håndtere rasisme og ekskludering, selv om skolen har plikt til å agere når barn føler seg utrygge i skolehverdagen.

En viktig tjeneste for mange barn og unge er helsetjenesten. Her ser vi at helsesykepleier på skolene kan spille en viktig rolle for å støtte elever som strever med psykiske og sosiale utfordringer. Barn og unge med fluktbakgrunn er i en risikogruppe her. Selv om ikke alle vi har møtt, forteller om slike utfordringer, kan deres spesifikke erfaringer som flyktninger indikere et behov for ekstra oppfølging. Vi finner noen få tilfeller av slik oppfølging i vårt materiale, der helsesykepleier aktivt har tatt initiativ og bygget relasjoner som har lagt godt til rette for videre oppfølging. Ingen av guttene vi snakket med, og et fåtall av jentene, hadde fått slik oppfølging. Det var få som selv følte seg trygge på å ta kontakt med helsesykepleier om psykiske utfordringer uten noen slik relasjon. Noen av deltakerne våre hadde opplevd å bli misforstått i møte med helsetjenesten, og de hadde dermed ikke fått den hjelpen de følte at de trengte. Heldigvis var det også mange som ga uttrykk for at familie, venner og lærere eller andre voksne var en god kilde til psykisk og sosial støtte.

Å lytte er å se

Det er faktisk slik at min blotte eksistens avhenger av ditt blikk. La meg gå rett på sak.
Jeg trenger at du ser meg. Det er faktisk slik at min blotte eksistens avhenger av ditt blikk.

Ditt blikk alene kan tegne mine konturer, gi meg form, skjenke meg en plass
i det sosiale rommet vi kaller et fellesskap, et samfunn.

SARA AZMEH RASMUSSEN¹⁵

Alle mennesker trenger å bli sett og å bli anerkjent som den de er. I denne rapporten har vi tilstrebet å snu det vante forsker- og voksenblikket motsatt vei, for å saumfare tilbud og tjenester fra et barneperspektiv. Dermed forsvinner noen ellers sentrale forvaltningsbegrep litt ut i marginen, samtidig som vi håper at det vi skriver, er gjenkjennelig. Dette handler også om oversettelsesarbeid: Der tolkene har hjulpet oss med å få tilgang til fortellinger på mange ulike språk, forsøker vi å formidle det våre deltakere har fortalt, tilbake til våre lesere på en måte som gir mening og kan være nyttig. I denne avsluttende delen skal vi oppsummere det viktigste vi har lært i dette prosjektet, på et mer overordnet plan.

Medvirkning

Våre samtaler med barn og unge i familier med fluktbakgrunn tyder på at få har fått medvirke i noen særlig grad i beslutninger som har vært viktige for dem. Her vil vi særlig trekke fram beslutninger som gjelder bosetting, opplæringsløp og hjemmesituasjon. Både IMDi, flyktningsjeneste, skole og barnevern har, sett i lys av disse fortellingene, et stykke å gå når barn og unge forteller om vanskelige situasjoner der de har opplevd å få utilstrekkelig informasjon, og der de ikke har blitt hørt. Tilsvarende kan det se ut til at de som har oppsøkt helsehjelp, i noen grad opplever å ikke bli sett eller forstått, slik at deres ønske om hjelp ikke møtes med en beslutning om å gi hjelp som de opplever som riktig for det problemet de har lagt fram. I de tilfellene der helsesykepleier proaktivt har skapt relasjoner og lagd et mulighetsrom for barn og unge med fluktbakgrunn, har dette lagt godt til rette for en aktiv medvirkning i beslutninger som har med deres egen helse å gjøre.

Barns rett til å bli hørt og til å medvirke kan være vanskelig å implementere av mange årsaker, blant annet er det snakk om mange grader av medvirkning – fra «å lytte til barnet, til [...] å dele makt og ansvar for beslutninger som tas sammen med barnet» (Sayyad et al., 2021, s. 124). Forskjeller i alder og modenhet så vel som beslutningens viktighet og karakter spiller inn i vurderingen av hvordan rettigheten skal ivaretas. Når det gjelder barn og unge i familier, er det som regel foreldrene som representerer familien overfor myndigheter og tjenester som også angår barna, og det ligger i foreldrerollen å ivareta barnas rettigheter. Hvis foreldrene ikke er kjent med dette, eller hvis de selv møter utfordringer med å bli hørt og medvirke i beslutninger som angår familien, kan de vanskelig ivareta dette aspektet ved foreldrerollen. I familier med fluktbakgrunn vil dette være helt vanlige

15 Sitatet samt tittelen på dette underkapittelet er hentet fra Michaelsen, H. C. (2010). *Lytting som intervensjon. Kommunikasjon i parforholdets livsfaser*. [Mastergradsoppgave]. Diakonhjemmet Høgskole.

utfordringer. Her blir det viktig å se barna og de unge i relasjon til sine familier, slik at det kan legges til rette for at hele familien og dens medlemmer blir hørt og får medvirke i viktige beslutninger.

Barn/flyktning

Når voksne i kommuner og lokalsamfunn har et ansvar for barn og unge med fluktbakgrunn, kan de ha ulike og ofte profesjonsbaserte meninger om hvordan man best skal forstå, ta imot, legge til rette og følge opp. Noen har god kunnskap om barn og unge i en opplæringskontekst, andre om innvandring og integrering, om flukt og traumer eller om særlig utsatte barn og unge og deres familier. Hvilken kompetanse som er den mest relevante, kan være et vanskelig spørsmål for alle berørte virksomheter – fra skole til boligkontor og fra helse til oppvekstetat, men kanskje spesielt i samarbeidet mellom ulike virksomheter. I innledningskapittelet var vi inne på at det ofte handler om avveininger mellom «barnegenerelle» og «flyktningsspesifikke» tilbud. De «barnegenerelle» tilbudene tar gjerne utgangspunkt i et syn på det individuelle barnet som aktivt, kompetent og i utvikling. Det er ikke noe feil med et slikt utgangspunkt, men det kan vise seg utilstrekkelig som grunnlag for arbeidet i tilfeller der barnets egne erfaringer med flukt, krig og oppbrudd krever særlig oppmerksomhet og kompetanse. «Flyktningsspesifikke» tilbud tar på den annen side hensyn til sårbarhet, oppbrudd, mulige traumer, lite lokalt nettverk og manglende kjennskap til lokalt språk og kultur, men innebærer en risiko for at barnets behov blir underordnet en forståelse av flyktninger som passive, svake og hjelpetrengende. Tilbud og tiltak kan altså være både mange og generøse uten å være treffsikre dersom man ikke lytter til og tilpasser tiltakene til det individuelle barnet og til endringer i barnets behov (Lawrence et al., 2019).

Spørsmålene blir dermed: Hvordan kan tilbudet til barn og unge i familier med fluktbakgrunn best mulig tilpasses deres ulike og skiftende behov? Når er det viktig og riktig å sette inn kompetanse om traumer, flukt, brudd og sårbarhet, og når er det tvert imot riktig å gi barn og unge i denne gruppen et tilbud på lik linje med, og sammen med, alle andre barn og unge? Her finnes det ingen fasitsvar, men vi skal ta med oss spørsmålene inn i sluttrapporten fra prosjektet.

Styrking av barneperspektivet, styrking av tjenestene

Når barn beskriver hvordan de opplever sin kontakt eller mangel på kontakt med ulike deler av velferdsstaten, blir bildene de tegner, ikke de samme som ansatte i tjenestene tegner med sine ord. Perspektivet avgjør hva vi ser, og barnas bilder er ikke mer eller mindre riktige eller fullstendige enn voksnes bilder. De viser de samme fenomenene, sett fra et annet sted. Slik kan barna hjelpe de voksne med å se, slik at tilbud og tjenester kan møte barna på deres egne premisser. Vi håper på den måten at vårt arbeid kan bidra til en styrking av barneperspektivet i arbeidet med barn og unge i familier med fluktbakgrunn.

Summary

This is the second report from the project “Children with a refugee background – measures for inclusion and belonging,” carried out by Norwegian Social Research (NOVA) in collaboration with Oslo Economics for the Directorate of Integration and Diversity (IMDi). In this report, we consider the experiences of children and young people from families with a refugee background in coming to Norway and finding their place in a new local community. The study consists of two parts: a main study of children who have come to Norway because of war and conflict in various countries in Asia and Africa, and a sub-study of children who have come because of the war in Ukraine.

There is far less comprehensive information available on the inclusion process for children with a refugee background compared to the process for adults. Much of the existing research on children deals with the experiences of unaccompanied minor refugees, and it may seem that children who come together with their families have ended up somewhat in the shadows, as they are primarily the responsibility of their parents. At the same time, we know from the research that does exist that even the children who have come together with their parents’ face challenges in developing a sense of belonging in a new local community. The purpose of this report is to illuminate and learn from the children’s experiences so that the state, municipality, and local community can facilitate and welcome the children in the best possible way. We ask:

- What sense of belonging do children and young people have to their new local community?
- How and to what extent do they experience inclusion and belonging at school?
- What adults are important in their everyday life, and what opportunities are given to the children and young people to participate in decisions that concern them?

Methodology and data

The data material for this report consists of 37 interviews with children and young people with a refugee background. Of these, 19 were included in the main study, and 18 were included in the sub-study on Ukraine. We have supplemented this material with interviews and more informal conversations with adults in the children’s surroundings, and with observational data from our visits to the municipalities where we met the children.

Experiences in creating a sense of belonging in a new local community

There appears to be great variation in how regularly the families with children have had contact with the service apparatus. Some say they have been met by the refugee service on the day they arrived and have had regular contact with them for a long time, while others lack support to orientate themselves in the local community. We believe this has to do with the fact that it is primarily the parents who have contact with the refugee service. As the children do not have their own contact person, they are unsure of who they can ask if their parents cannot help them. In all the children's stories, making friends is a key element in what it takes to experience a sense of belonging. Many tell of how they have gotten to know other families with a refugee background either before they came to the municipality or after they became residents, and that these have helped them both practically as well as providing social support. At the same time, we see that living in sparsely populated areas with long distances to school and leisure activities can make it difficult to find friends and create a sense of belonging in the local community. The interviews with the children indicate that they have had little opportunity to participate when it comes to where the family will settle. Participating in leisure activities is important for finding friends in the local community. It also helps give a sense of continuity, develop self-confidence and an understanding of identity. It therefore appears to be particularly important that the children receive guidance in finding activities that suit them, but also that they receive support enabling them to continue with the activities.

Experiences of inclusion and belonging in school

Most of the children we interviewed attended introductory classes at primary and lower secondary school or combination classes at upper secondary school. The children described it as safe to be in the introductory class because they made friends who were in a similar situation to themselves and because the teachers had time for them and helped them with academic, social as well as practical matters. At the same time, we see that very few of the children said that they had Norwegian friends at school, and they requested more opportunities to meet and do activities with children across the whole school. Our findings indicate that the children lack support in the transition between the introductory class and the regular class. The children say that they experience this transition as challenging both academically and socially. Some point out that the academic progression is too slow in the introductory class, while others point out that the pace is too fast in the ordinary class and that they are unable to keep up academically.

For the oldest children, aged 16–17, who have come to Norway at a late stage in their education, we see that there is varying practice when it comes to the level they are placed in at school. Some have been placed in adult education before they have been helped to switch to a combination class at upper secondary school. The young people we have spoken to express that they want to go to school with their peers.

The young people describe that they feel that they are not heard when they talk about exclusion and racism. They experience being left to their own devices to handle the situation, even though the school has a duty to act when children feel unsafe in everyday school life.

Important adults in everyday life, and the opportunity to participate

We have seen that family and friends are the primary source of support when it comes to children's psychological and social well-being. As school is the arena where children and young people spend a lot of time every day, we see that teachers and advisors are mentioned as important adults who pick up on and help children with large and small challenges. We also find that school health nurses can play an important role in helping children with mental health problems, if they are given the right resources. Although most of the children said that they knew which offerings of psychosocial support were available to them, few said that they had actively sought mental healthcare. Although many will not necessarily need help, there is also reason to believe that this is linked to different ideas about what it means to be someone who receives mental healthcare. In other cases, we see that children and young people have experienced being misunderstood when they meet with a psychologist or GP. There may be reason to investigate whether there is a need for more expertise on how to talk to children and young people with a refugee background about their needs, which may be linked both to being children and young people in general, and to having specific refugee experiences.

Furthermore, there is a need for more competence and clearer routines so that children's opportunity to participate can be strengthened. The children we have spoken to tell of experiences of not receiving any information, or sufficient information, or of being heard in matters that concern them. The examples of this came from experiences with the settlement process, with the child welfare services, as well as from school contexts.

The way forward

There will be a third and final report from this project which will build on the overall knowledge from reports 1 and 2. Here we will make further recommendations and focus on good practices in working with children and young people in families with a refugee background.

Litteratur

- Archambault, J. (2011). *Refugee Children, Citizenship and 'the Best Interests' of the Child. Experiencing Settlement as New Citizens in Norway* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Ascher, H., Barghadouch, A., Berg, L. & Bäckman, O. (2021). *Hvordan går det med unge flyktninger i Norden? Coming of Age in Exile – CAGE*. Nordisk Ministerråd. <https://pub.norden.org/nord2021-054/>
- Backe-Hansen, E. (2023). Children's perspectives in context. *Children and Youth Services Review*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107118>
- Bakken, A., Hegna, K. & Sletten, M. A. (2021). *Offline, online. Digitale ungdomsliv gjennom tre tiår*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandringsbakgrunn?* (NOVA Rapport 1/18). NOVA/OsloMet.
- Bakken, A. & Strandbu, Å. (2023). *Idrettsdeltakelse blant ungdom – før, under og etter koronapandemien* (NOVA Rapport 4/23). NOVA/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3063817>
- Barneombudet. (2023). *Hvordan styrke laget rundt barn og unge?* (Innsiktsnotat og anbefalinger fra Barneombudet). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/hvordan-styrke-laget-rundt-barn-og-unge>
- Berg, B. & Kermit, P. (2015). *Prat, les, klikk. Biblioteket som integreringsarea*. NTNU-Rapport. Trondheim
- Berg, B. & Tronstad, K. (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. Rapport. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brook, M. I. & Ottemöller, F. G. (2020). A new life in Norway: The adaptation experiences of unaccompanied refugee minor girls. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105287>

- Bryceson, D. & Vuorela, U. (2020). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Routledge.
- Bunar, N. (2021). Innledning. I Bunar, N. (Red.). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. (s. 11– 43). Natur Kultur Läromedel.
- Bunar, N. & Juvonen, P. (2022). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a “Foreigner”: The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European education*, 49(2-3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Clark, C. D. (2011). *In a younger voice: doing child-centered qualitative research*. Oxford University Press.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Soc Sci Med*, 71(8), 1399–1408. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13–33.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Collective qualitative analysis*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eide, K. (2005). *Tvetydige barn: om barnemigranter i et historisk komparativt perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2438341>
- Eide, K., Lidén, H., Haugland, B., Fladstad, T. & Hauge, H. A. (2020). Trajectories of ambivalence and trust: Experiences of unaccompanied refugee minors resettling in Norway. *European Journal of Social Work*, 23(4), 554–565.
- Engebrigtsen, A. & Sletten, M. A. (2011). *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere* (NOVA Rapport 20/11). NOVA/OsloMet.

- Eriksen, I. & Andersen, P. (2021). *Ungdoms tilhørighet, trivsel og framtidsplaner i Distrikts-Norge: En flermetodisk analyse av betydningen av bosted, kjønn og sosioøkonomiske ressurser*. (NOVA-Rapport 2021:2) NOVA/OsloMet
- Eriksen, I. M. & Seland, I. (2020). Conceptualizing Well-being in Youth: The Potential of Youth Clubs. *YOUNG*, 29(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1103308820937571>
- Eurydice. (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos : políticas y medidas nacionales*. Publications Office. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures>
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889–912. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677170>
- Hattrem, A. (2023, 14. juni). *Hvor mange er fattige i Norge?* SSB. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/hvor-mange-er-fattige-i-norge>
- Haugli, T. & Martnes, M. (2019, 23. desember). Høyesterett, barnets beste og politiske hensyn. *Rett24*. <https://rett24.no/articles/hoyesterett-barnets-beste-og-politiske-hensyn>
- Hernes, V., Deineko, O., Myhre, M. H., Liodden, T. & Staver, A. B. (2022). *Ukrainian refugees – experiences from the first phase in Norway* (NIBR-rapport 2022:11). NIBR/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3029151>
- Hyggen, C., Brattbakk, I. & Borgeraas, E. (2018). *Muligheter og hindringer for barn i lavinntektsfamilier. En kunnskapsoppsummering* (NOVA-rapport 2018:11). NOVA/OsloMet.
- Integreringsforskriften. (2020). Forskrift til integreringsloven (FOR-2020-12-15-2912). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/SF/forskrift/2020-12-15-2912>
- Integreringsloven. (2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/2020-11-06-127>
- Jacobsen, S. E. A., Lie, P., Nordø, Å. D., Sletten, M. Aa. & Arnesen, D. (2021). *Sosial ulikhet i barn og unges deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter* (Rapport). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. <https://hdl.handle.net/11250/2728534>

- Jagmann, K. (2012). Utfordringer i foreldrerollen som tsjetsjensk flyktning. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(1), 4–12. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-01-02>
- Johansen, J. D. & Varvin, S. (2019). I tell my mother that ... sometimes he didn't love us—Young adults' experiences of childhood in refugee families: A qualitative approach. *Childhood*, 26(2), 221–235. <https://doi.org/10.1177/0907568219828804>
- Kalkman, K. & Kibsgaard, S. (2019). *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. Universitetsforlaget.
- Kids4All. (2021). *Review of financed actions on peer-to-peer and mentoring schemes on macro level. (EU - Horizon 2020 project). Coordinated by Universita Degli Studi di Torino*. <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5e2b98b81&appId=PGMS>
- Koller, D. & Farley, M. (2019). Examining elements of children's place attachment. *Children's Geographies*, 17(4), 491–500. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1574336>
- Kovinthan, T. (2016). Learning and Teaching With Loss: Meeting the Needs of Refugee Children Through Narrative Inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141–155. <https://doi.org/10.1080/15595692.2015.1137282>
- Koyama, J. & Bakuza, F. (2017). A timely opportunity for change: Increasing refugee parental involvement in U.S. schools. *Journal of Educational Change*, 18(3), 311–335. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9299-7>
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning* (NOVA-notat 6/10). NOVA/OsloMet.
- Lawrence, J. A., Dodds, A. E., Kaplan, I. & Tucci, M. M. (2019). The Rights of Refugee Children and the UN Convention on the Rights of the Child. *Laws*, 8(3), 20. <https://doi.org/10.3390/laws8030020>
- Lidén, H. (2016). "Det er bare moro å spille her, rett og slett". Fotball som integreringsarena. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett*. (s. 213–231). Cappelen Damm AS.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon. Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Lidén, H., Seeberg, M. L. & Engebriksen, A. (2011). *Medfølgende barn i asylmottak – livssituasjon, mestring, tiltak* (ISF-rapport 1:2011). Institutt for samfunnsforskning. https://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou_i/asylmottak/medfolgende-barn-i-asylmottak.pdf

- Lidén, H., Trætteberg, H. S. & Ulvik, O. S. (2018). *Kommunale botiltak for barn og unge: En hvit flekk i velferdsstaten* (ISF-rapport 14:2018). Institutt for samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2565120>
- Lidén, H., Aasen, B., Seeberg, M. L. & Staver, A. B. (2020). Fra bosetting til voksenliv: Den kommunale tjenestekjeden for enslige mindreårige flyktninger (ISF-rapport 1:2020) Institutt for samfunnsforskning. <https://hdl.handle.net/11250/2641091>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S. & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (Rapport 2022:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1>
- Manzoni, C. & Rolfe, H. (2019). *How schools are integrating new migrant pupils and their families*. London: National Institute of Economic and Social Research
- Marushak, A. (2023). Restrictions on the Right to Movement under the Conditions of Martial Law: The Ukrainian Practice. *Charles University in Prague Faculty of Law Research Paper No. 1/2*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4361650>
- Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). *Lytt til oss: minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet (RAPPORT 3/2020)*. Likestillingscenteret.
- Mathisen T. (2020a). *Between being and longing: Young former refugees' experiences of place attachment and multiple belongings* [Doktorgradsavhandling, Uppsala University]. *Geographica*, ISSN 0431-2023 ; 27.
- Mathisen, T. (2020b). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Mathisen, T. & Cele, S. (2020). “Doing belonging”: young former refugees and their active engagement with Norwegian local communities. *Fennia*, 198(1-2), 39–56. <https://doi.org/10.11143/fennia.83695>
- Mathisen, T. & Stenbacka, S. (2015). Unge migranter skaper steder: Translokale og lokale praksiser i rurale områder i Norge og Sverige. I M. Aure, N. Berg, J. Cruickshank og B. Dale (Red.), *Med sans for sted. Nyere teorier*. Fagbokforlaget.

- Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1023236>
- Murray, J. S. (2019). War and conflict: addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of early childhood teacher education*, 40(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184>
- Nilsen, A. B. & Hitching, T. R. (2010). *Talking for barn – en statusrapport* (HiO-rapport 2010 nr. 20). Høgskolen i Oslo. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/558/722>
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–163.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- NOU 2011: 10. (2011). *I velferdsstatens venterom: Mottakstilbudet for asylsøkere*. Justis- og politidepartementet
- NOU 2023: 7. (2023). *Trygg barndom, sikker fremtid. Gjennomgang av retts-sikkerheten for barn og foreldre i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. (OECD-rapport 2022). <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/2023-06-09-30>
- Oslo Economics. (2022). *Barn med fluktbakgrunn – tiltak for inkludering og tilhørighet*:
- Delrapport 1: Gjennomgang av virkemiddelapparat rettet mot flyktningfamilier med barn* (OE-rapport 2022-106). IMDi.
- Pastoor, L. d. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254.

- Pastoor, L. d. W. (2020). Skolen – et sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt* (2. utg., s. 208–231). Gyldendal.
- Pastoor, L. d. W. (2012). Skolen – et sted å lære og et sted å være. I (Vol. Kap. 12 (2012), s. 219–240). Gyldendal.
- Paulsen, V. (2016). Ungdommers erfaringer med medvirkning i barnevernet. *Fontene Forskning*, 1/2016, 4–15.
- Paulsen, V. (2022). *Barn og unges medvirkning i barnevernet*. Gyldendal.
- Prop.1 S (2022–2023): *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20222023/id2930910/?ch=1>
- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/pro/PROP/forarbeid/prop-57-l-202223>
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst (Rapport Utdanningsdirektoratet)*. Rambøll.
- Rasmussen, S. A. (2009, 12. august). Jeg trenger at du ser meg. *Aftenposten*, Kultur s. 2.
- Redd Barna. (2020). “Det viktigste er å bli norsk” – Barn og unges tanker om å være ny i Norge. https://nafo.osloMet.no/wp-content/uploads/2020/09/RB_Ny_i_Norge_0820.pdf
- Ryen, E., Wold, A. H. & Pastoor, L. (2005). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler.» Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *NOA. Norsk som andrespråk*, 21, 39–66.
- Sampson, R. & Gifford, S. M. (2010). Place-making, settlement and well-being: The therapeutic landscapes of recently arrived youth with refugee backgrounds. *Health & Place*, 16(1), 116–131. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.09.004>
- Sayyad, N., Randal, S. B., Bøe, T., & Kvestad, I. (2021). «Det var godt å si det jeg hadde på hjertet». *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 98(2), 122-135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-02-04>
- Seeberg, M. L. (2007). Utenfor den nasjonale kroppen: barn/asylsøker. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 8(2), 35–48.
- Seeberg, M. L. (2009). *Små barns hverdager i asylmottak* (NOVA-rapport 14/09). NOVA/OsloMet.

- Seeberg, M. L. (2016). Child Refugees and National Boundaries. I (Seeberg, M.L., & Goździak, E.M. (Red.). *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy. Migration, Governance, Identities* (s. 43–59). Springer.
- Seeberg, M. L. (2017). Alt er relativt: ytelser til barnefamilier i norske asylmottak, 1989–2017. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(4), 268–285. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2017-04-02>
- Seeberg, M. L., Aasen, B., Bell, J., Hyggen, C. & Tolgensbakk, I. (2020). *Strategisk mottaksplassering og treffsikker bosetting: tidlige grep for integrering av flyktninger i kommunene*. (NOVA-rapport 2020:2). NOVA/OsloMet.
- Antirasistisk Senter (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – *En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom* (Rapport). Antirasistisk Senter.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, youth and environments*, 16(2), 10–27.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Inclusion of newly arrived students: Why different introductory models can be successful models. I L. A. Kulbrandstad & T. O. Engen & S. Lied (Red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 65). Cambridge Scholars Publishing.
- Smette, I. & Rosten, M. G. (2019). *Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge* (NOVA-rapport 19/3). NOVA/OsloMet.
- Spaas, C., Verelst, A., Devlieger, I., Aalto, S., Andersen, A. J., Durbeej, N., Hilden, P. K., Kankaanpää, R., Primdahl, N. L., Opaas, M., Osman, F., Peltonen, K., Sarkadi, A., Skovdal, M., Jervelund, S. S., Soye, E., Watters, C., Derluyn, I., Colpin, H. & De Haene, L. (2022). Mental Health of Refugee and Non-refugee Migrant Young People in European Secondary Education: The Role of Family Separation, Daily Material Stress and Perceived Discrimination in Resettlement. *J Youth Adolesc*, 51(5), 848–870. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01515-y>
- Strandbu, Å. & Bakken, A. (2007). *Aktiv Oslo-ungdom: en studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn*. (NOVA-Rapport 2007:2). Oslo: NOVA.
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M. & Valenta, M. (2018). Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger (Kunnskapsoppsummering). NTNU.
- Sveaass, N. & Reichelt, S. (2011). Familiegjennomføring i eksil – en utfordring for familierapeuter. *Fokus på familien*, 39(3), 210–230. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2011-03-05>

- Sønsthagen, A. G. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: the contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304–318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755486>
- Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon* (Rapport 2014). NTNU samfunnsforskning, mangfold og inkludering. <http://hdl.handle.net/11250/2365756>
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn* (Rapport). Organisasjon mot Offentlig Diskriminering (OMOD).
- Tsuda, A. (1994). *Barn og unge i statlig mottak*. Utlendingsdirektoratet.
- Tørrisplass, A.-T. (2022a). «Når vi blir 18, er det ingen som spør etter oss.» Samarbeid mellom tjenester i overgangen til voksenlivet for enslige mindreårige flyktningjenter. I J. P. Breimo, C. H. Anvik, C. Lo & E. Olesen (Red.), *Mot bedre samarbeid?* (s. 104–120). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215045030-2022-07>
- Tørrisplass, A.-T. (2022b). Dypet i livet mitt. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–13. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.2>
- Ulset, G., Thoresen, S., Thaulow, K., Melby, L., Bruteig, R. & Paulsen, V. (2023). *Barn og unges medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak. En kvalitativ studie av PMTO, MST og FFT* (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Rapport uke 45 2022: Barnehage- og grunnskoletilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina* (Rapport). Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Elever fra Ukraina i videregående opplæring – undersøkelse våren 2023* (Rapport). Utdanningsdirektoratet.
- Utlendingsdirektoratet. (2023). Registrerte søknader om beskyttelse fra ukrainske borgere i 2022–2023 [Statistikk]. <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/registrerte-asylsoknader-fra-ukrainske-borgere-de-siste-syv-dager-2022/>
- Valenta, M. & Berg, B. (Red.) (2012). *Asylsøker i velferdsstatens venterom*. Universitetsforlaget.

- Verelst, A., Spaas, C., Pfeiffer, E., Devlieger, I., Kankaapää, R., Peltonen, K., Vänskä, M., Soye, E., Watters, C., Osman, F., Durbeej, N., Sarkadi, A., Andersen, A., Primdahl, N. L. & Derluyn, I. (2022). Social Determinants of the Mental Health of Young Migrants. *European Journal of Health Psychology*, 29(1), 61–73. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000097>
- Wadel, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 16(3), 237–253. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2008-03-02>
- Weiss, N. (2013). *Normalitet i limbo. Asylbarn med endelig avslag* (Fafo-rapport 2013:47). Fafo.
- Østby, L. (2015, 18. desember). Flyktninger i Norge. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>
- Øverland, M. B., Paulsen, V. & Ulset, G. (2021). Barna og ungdommenes erfaringer. I B. H. Kojan & A. S. Storhaug (Red.), *Barnevern og sosioøkonomisk ulikhet – sammenhenger, forståelser og ansvar* (Rapportserie for sosialt arbeid, rapport nr. 6, s. 93–98). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1932227>

Vedlegg 1: Informert samtykke

Har du lyst å være med i forskningsprosjektet

«Barn med fluktbakgrunn – inkludering og tilhørighet»?

Vi vil lære mer om hvordan barn som har flyktet synes det er å komme til Norge og bo her.

Hvorfor?

Mange barn og unge må flykte fra landet de har bodd i, og noen av dem kommer til Norge og blir bosatt her. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) ønsker nå å finne ut hvordan barn og unge opplever å komme til en norsk kommune for å bo der. IMDi har bedt oss som forskere om å undersøke dette. Kunnskapen skal brukes til å lære kommuner hvordan de kan gjøre det enklere for barn i familier på flukt å finne seg til rette på sitt nye hjemsted. Vi vil gjerne snakke med i alt 20 barn og unge i fire kommuner, og håper du vil være med!

Hvorfor blir jeg invitert til å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er under 18 år og har fluktbakgrunn, eller var under 18 år da du kom til Norge som flyktning med din familie.

Hva betyr det å være med?

Vi vil for eksempel spørre deg om hvordan det var da du og familien din flyttet inn der dere bor nå, om da du startet på skolen og hva du gjør på fritida. Intervjuet vil ta ca. en time. Du kan bestemme hvor vi skal være når vi snakker sammen, for eksempel hjemme hos deg, på en kafe eller på skolen. Hvis det er greit for deg, tar vi lydopptak og notater fra intervjuet slik at vi husker hva du forteller oss. Lydopptakene vil bli lagret på en sikker server og vil bli slettet når prosjektet er slutt. Hvis du ikke vil at vi skal ta lydopptak, kan du si fra til oss, så skriver vi bare notater.

Hvem er vi?

Dette er et forskningsprosjekt fra NOVA ved OsloMet, i samarbeid med Oslo Economics.

Forskeren som leder prosjektet heter Marie Louise Seeberg (mlsee@oslomet.no, mobil 47018424).

Disse forskerne vil intervju barn og unge: Alida Skiple (alidaski@oslomet.no, mobil 97150037) og Tina Mathisen (tinamath@oslomet.no, mobil 92032657).

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om forskningsprosjektet, kan du gjerne ta kontakt med oss. Du kan også lese om NOVA på våre hjemmesider: <https://www.oslomet.no/om/nova> og om prosjektet: <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/barn-med-fluktbakgrunn>

Må jeg delta?

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Samtykke betyr at du bestemmer deg for å bli med. Hvis du vil delta, kan du skrive under på slutten av dette brevet.

Hvis du er under 16 år, må vi også få lov av foreldre/foresatte til å snakke med deg. Da kan du vise fram dette brevet hjemme og be foreldrene dine/foresatte om å skrive under også.

Hvis du ombestemmer deg har du rett til å si fra at du ikke har lyst til å være med på prosjektet lenger. Da kan du trekke tilbake samtykket, og du behøver ikke fortelle oss hvorfor du ikke vil være med likevel. All informasjon fra deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller om du først sier «ja» og så «nei» - det er helt greit.

Hvordan skal vi lagre og bruke det du forteller oss?

- Vi vil bare bruke informasjonen du gir oss til å lære om hvordan barn og unge som kommer til Norge som flyktninger med sine familier, opplever dette.
- Når vi har samlet inn informasjon fra ca. 20 barn og unge med fluktbakgrunn skal vi skrive en forskningsrapport og forskningsartikler om det vi til sammen har lært av dere.
- Vi passer på at ingen kan få tak i personlig informasjon som vi samler inn om deg.
- Vi lagrer informasjonen på en sikker datamaskin.
- Hvis vi tar lydopptak av intervjuet, sletter vi opptaket når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver rapporter eller forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med informasjonen din når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 31.12.2024. Da vil vi passe på at lydfiler, signert skjema og andre opplysninger som kan knyttes direkte til deg slettes.

Dine rettigheter

Du har rett til å få se informasjonen du har gitt oss, som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Vi behandler bare informasjonen du har gitt oss hvis du har sagt at det er greit.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 53 21 15 00.
- OsloMets eget personvernombudet kan nås vie e-post: personvernombud@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Marie Louise Seeberg
Prosjektleder og forsker

Jeg samtykker til å delta i prosjektet:

----- (barns/unges underskrift)

Foreldre/foresattes samtykke til deltagelse (hvis deltaker er under 16 år):

----- (foreldres/foresattes underskrift)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Temaer med eventuelle oppfølgingsspørsmål

Bakgrunnsinformasjon:

- Har du lyst til å begynne med å fortelle litt om deg selv og hvem du er?
- Alder, hva de driver med i dag ang. utdanning/jobbsituasjon, språk-/landbakgrunn, kort om familien, hvor lenge har du bodd i kommunen?

Bosted

- Kan du fortelle om dette stedet du bor nå, hvem du bor sammen med og hvordan det gikk til da dere flyttet hit?
 - Kjente du andre som bodde her?
 - Hadde du andre ønsker?
 - Husker du/dere dagen da du/ dere flyttet hit? Fikk dere hjelp av flyktningtjenesten, Hva slags hjelp?
 - Hva tenker du om å bo her i [navn på sted], er det noe som er vanskelig med å bo her og hva er det som er fint og gøy med å bo her?
- Er det noen steder du er mye og der du trives, eller steder du helst unngår?

Hverdag og skole

- Kan du beskrive en vanlig dag – f.eks. i går, før og etter skole/arbeid, fritid
- Kan du fortelle om første dag på skolen her?
- Var det noen som spurte deg om hva du er flink til og hva du liker på skolen, eller hva du trenger hjelp med? Snakket de med foreldrene dine om dette?
- Går du i introduksjonsklasse eller vanlig klasse?
- Er det viktig for deg å gjøre det bra på skolen?
- Hvordan er en vanlig skoledag nå? Får du undervisning på språket ditt, eller bare på norsk?
- Hva tenker du om skolen og undervisningen du får?
- Opplever du at skolen har forståelse for din kultur og kunnskap om landet du kommer fra?
- Hvem er du sammen med på skolen?

Fritid

- Hva liker du å gjøre etter skoletid?
- Hvem er du mest sammen med etter skolen?
 - Har du mest kontakt med din egen familie, andre unge flyktninger eller andre barn/ungdommer? Hva pleier dere å gjøre sammen? Og hvor?
- Vet du om hvilke fritidsaktiviteter som finnes her i xx?
- Har du mulighet til å være med på alle aktiviteter du har lyst til å være med på?
- Er det noen ting du ønsker deg som du ikke kan få?

Hjelp og støtte

- Hvem hjelper deg hvis du trenger hjelp eller vil snakke om problemer eller framtida?
- Vet du hvem du i så fall vil/kan gå til? Kan du fortelle om en gang det skjedde?
 - Opplever du at du kan snakke med lærere eller venner og få hjelp av dem hvis du trenger hjelp med lekser eller problemer på skolen?
 - Har du fått hjelp av noen andre på skolen, slik som en rådgiver eller helsesøster?
 - Pleier du selv å hjelpe noen, venner eller familie? Hva hjelper du til med da?
 - Er det noe du gjerne skulle ha endret på eller selv bestemt?

Hjem og tilhørighet

- Hvor har du/dere bodd før?
- Hvordan var det å bo der?
- Hva er det du savner fra der du pleide å bo/landet ditt?
- Har du kontakt med familie og venner som bor på andre steder/land? Hvordan holder dere kontakten i hverdagen? Hva betyr denne kontakten for deg?
- Hva skal til for at et sted skal føles som "hjemme"?
- Hva betyr det å høre til et sted? Hvordan føles det?
- Hvordan føles det, hvis man kjenner at man ikke hører til?
- Er det noen som får deg til å føle at du hører til eller at du ikke hører til her?
- Har du opplevd det?
- Når/hvor kan det skje?

Gode råd

- Hva kunne gjort det å komme til Norge som flyktning og barn eller ungdom bedre? Hva er dine råd til dem som bestemmer over dette?
- Hva ville du sagt til andre ungdommer som er i samme situasjon og nettopp har kommet til xx?

Framtid

- Hvordan tenker du at framtiden blir?
 - Hvor bor du og hva gjør du om 2 år/5 år? (ambisjoner for utdanning, familie, tilhørighet og bosituasjon)
 - Tenker du at du blir boende i [navn på sted] framover?
 - Hva slags støtte fra kommunen, andre personer kan du få og tenker du at du trenger framover?