



Masteroppgave

”Og jeg har jo klart videregående skole, det er det verste”

Bo- og omsorgssituasjoner og nettverks betydning for at enslige
flyktningungdommer fullfører videregående skole

av

Hanneke Ørne Bruce

Forord

Dette forordet skal brukes til å takke og til å si noe om det jeg ikke har skrevet om. Som barnevernspedagog, med 20 års arbeidserfaring med vanskeligstilte barn og ungdommer, de siste 12 årene med enslige flyktningbarn og -ungdommer, er jeg både takknemlig og glad for at jeg har fått mulighet til å fordype meg i det felt der jeg har min yrkespraksis.

Først ønsker jeg å takke spesielt de som har vært villige til å delta og bidra som eksperter i kompetansegruppen. Takk til: Shanthirika, Hamdi, Khanh Thanh, Yassin, Sahal, Jaanathan, Yathavan og dere andre. En stor takk går også til Brit Oppedal som leder forskningsprogrammet Ungdom, Kultur og Mestring, UngKul, ved Folkehelseinstituttet (www.fhi.no/ungkul), og hennes forskningsgruppe. UngKul prosjektet har bidratt med noen av dataene som denne oppgaven er basert på.

Takk til min veileder, professor Halvor Fauske ved Høgskolen i Lillehammer som med stor tålmodighet, fagkunnskap og tilgjengelighet støttet meg gjennom prosessen og vist stor tiltro til meg. Dessuten har Hilde Krogh, sosiolog og leder for Følgesvennen, foreningen for hjelpeverger til enslige mindreårige flykninger, vært en medvandrer i arbeidet. Hun har blant annet bidratt med et kritisk fokus på oppgavens kvantitative tilnærming og passet på de omdiskuterte begrepene innenfor migrasjonsforskningen. Jeg vil også takke Marianne Dietz, fagkonsulent på Utdanningsetaten i Oslo kommune for hennes nyttige kommentarer til beskrivelsen av skoletilbudet for de barn og ungdommer som oppgaven omhandler.

Tilslutt går min takk til dere som helt fra begynnelsen har hatt tro på at jeg ville klare å fullføre. Takk til kolleger på Byomfattende senter for enslige mindreårige flykninger (BYMIF) i Oslo kommune, gode venner og min familie som har vist støtte og bidratt i arbeidet.

Mens jeg har skrevet oppgaven har jeg flere ganger stoppet opp og tenkt på de enslige flyktingungdommer som jeg kjenner som *ikke* fullfører, enten grunnskoleopplæringen eller videregående skole. Det fokus som er valgt er likevel viktig fordi noen faktisk klarer å fullføre, på tross av alt, og hva kan vi lære av dette? Samtidig kan ungdommer bruke lange år på en grunnskoleopplæring som etterpå i liten grad hjelper dem til å mestre den videregående skoles eller det norske arbeidsmarkedets krav og forventninger. Her er utfordringene mange både for de unge, kommunene og samfunnet i sin helhet.

Oppgaven handler om enslige flyktingungdommer som av mange grunner oppnår noen av sine utdanningsambisjoner. Jeg håper de erfarer at det har nyttet med alt strevet. Jeg ønsker dem og alle enslige flyktingungdommer, alt godt videre i deres liv.

Sammendrag

Undersøkelsen har som målsetting å sette fokus på skolegangen for enslige flyktningsungdommer og noen forhold i deres livssituasjon som kan fremme en utvikling som leder frem til at de gjennomfører og tilslutt fullfører videregående utdanning. Hvor mange som rapporterer at de faktisk fullfører blir presentert og drøftet. I tillegg blir det drøftet faktorer som kan hemme mestring og deltakelse i skolesituasjonen for enslige flyktningsungdommer spesielt. Oppgaven synliggjør kompleksiteten rundt enslige flyktningsungdommers motivasjon for og gjennomføring av videregående skolegang. Familiebakgrunn og omsorgssituasjon (i fortid, men spesielt i nåtid) fremstår som viktige faktorer. I tillegg kommer forhold ved ungdommene selv og deres forhåpninger om en utdanning, som igjen vil påvirkes av og påvirke andre forhold.

For å få en helhetlig tilnærming brukes flere innfallsvinkler og tverrfaglig kunnskap om skole, migrasjon, flyktningsarbeid og barnevern. Forskning som omhandler andre elevkategorier inkluderes for å belyse tematet fra et overordnet perspektiv, men også fordi det finnes lite spesifikk forskning fra tidligere. Oppgaven skal sees som et bidrag til den pågående utforskningen av enslige flyktningsungdommers hverdag, oppvekst og sosialisering i det norske samfunnet.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
Innhold.....	6
1. Innledning	8
Bakgrunn for valg av tema	8
Problemstilling og målsetting	9
Oppgavens organisering og oppbygging.....	10
Begrepsavklaring	11
Hvem er de?	13
Hvordan tas de imot?	15
Førstegangsbosetting i kommunen.....	16
Norskopplæring og grunnskoleopplæring	17
2. Oversikt av relevant forskning og teori	18
Kunnskapssamfunnet.....	18
Motivasjon.....	19
Mestring som «motkraft» til marginalisering.....	23
Optimismehypotesen	24
Språkopplæring og forsinkelse i skolegangen.....	27
Skolen som en arena for utvikling, mestring og økt deltakelse	28
Ungdommenes oppgave i eksillandet	30
Økonomiske bekymringer	31
Beskyttelse og ivaretagelse i et integrasjonsperspektiv	32
Bo- og omsorgssituasjonen og nettverkets betydning.....	33
Stabil omsorg	34
Utvikling og endring.....	35
Støtte og motivasjon.....	37
Hvilke typer av bo- og omsorgsløsninger?	38
Fosterhjem og plassering hos slekt	39
Gruppeboliger.....	41
Oppsummering av overordnede perspektiv	42

3. Metode	43
Et innenfra perspektiv.	43
Beskrivelse av metodeavveininger.....	44
Hvilket kunnskapssyn ligger til grunn?.....	44
Valg av kvantitativ metode.....	45
Den kvantitative informasjonen	46
Utvalget	46
Utvalg 2010	47
Fremgangsmåte	47
Bearbeiding og bruk av data.....	48
Kodebok	49
Gjennomgang av datamaterialet	49
Statistiske metoder	50
«Kompetansegruppen»	52
Validitet.....	53
Reliabilitet.....	54
Er dette utvalget generaliserbart?	55
Forskningsetiske avveininger.....	55
4. Presentasjon og drøftelse av empiri	57
Fullføring av videregående skole	57
Bo- og omsorgstiltak og skolegang	64
5. Avslutning og oppsummering	75
Referanser.....	78

1. Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Skolen er, sammen med hjemmet, en av de viktigste oppvekstarenaene for barn og unges sosialisering. Både den obligatoriske skolegangen og videregående skole vurderes som nødvendig for å sikre unges deltakelse i samfunnet. Når deltakelse kobles til å være i arbeid, og arbeid i større grad forutsetter ulike former for høyere utdanning blir delmålet utdanning for alle etter grunnskole, naturlig (St.meld. nr 44 (2008-2009)). Samtidig er det få alternative veier ut til det åpne arbeidsmarkedet for ungdommer i Norge (NOU 2010:7; St.meld nr 16 (2006-2007)). Skolen blir også beskrevet som en ”marginaliseringsgenerator” for barn og unge som av ulike grunner er særlig sårbare. Utstøtingsprosessene fra skolen og fra samfunnets ulike arenaer forsterkes for elever som ikke fullfører videregående skolegang. En forutsetning for å lykkes i livet kan derfor se ut å være å fullføre skolegangen, uansett læringsresultat (Ringvoll & Jansen, 2011) og en begrunnelse for fokus på videregående skolegang er dennes avgjørende betydning som inngangsbillett til samfunn og arbeidsliv.

De siste tiårene har et økende antall barn og unge ankommet Norge som enslige, mindreårige asylsøkere. Hvem er de enslige flyktningbarna, hvorfor kommer de og hvordan går det med dem etter de første årene i Norge? Når slike spørsmål blir stilt, trekkes gjerne skolegang inn som et særlig viktig forhold. Enslige flyktningungdommer kan ha mye til felles med andre ungdommer som lever i vanskelige oppvekstforhold, men kan samtidig være sterkt motiverte og opptatt av å satse på skolen og et bedre liv i det nye landet. En kan forvente at de med litt hjelp, vil klare seg ganske bra. På den andre siden kan ungdommene vurderes å være traumatiserte, ensomme og sårbare. Og at de vil møte et mangfold av vanskelige utfordringer og barrierer i det nye landet.

Skolegang og utdanning får nesten alltid første prioritet når de kommer til et eksilland og de aller fleste ser på skolen som en viktig lærings- og utviklingsarena. Så hvordan blir deres videregående skolegang påvirket av at de kommer alene uten foreldre og som flyktninger til Norge? For å få en helhetlig forståelse av dette må vi bevege oss ut av de nære erfaringene og få et bredt og sammensatt bilde av skolen, før vi ser på hvilken betydelse spesielt bo- og

omsorgssituasjoner og nettverk kan ha på deres skolegang. Innenfor forskning om barn og unge og deres oppvekstvilkår er verdien av deres egen stemme en etablert tilnærming når vi skal prøve å forstå deres livssituasjon og forventninger (James, Jenks, & Prout, 1998). Av hensyn til at det fortsatt finns lite kunnskapsbasert litteratur rundt videregående skolegang for enslige flyktingungdommer, vil det være interessant at se på forhold og mekanismer som kan fremme og støtte skolegang generelt, men også hva som vil kunne skape barrierer, hemme eller medføre at enslige flyktingungdommer slutter på skolen i fortid.

Frem til nå er det etter min kjennskap bare publiserte noen få studier som nærmere utforsker skolegang for enslige flyktingungdommer og hvilke faktorer i deres livssituasjon som vil kunne ha betydning for at skolegangen opprettholdes og fullføres (Eide, 2000; Wade, Mitchell, & Baylis, 2005). Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) har startet forskningsprosjektet: Enslige mindreårige flyktninger i bosettings- og integreringsfasen – med fokus på utdannings- og skolesituasjonen (FUS), der det foreløpig er publisert et kapittel om skolegang i en fagbok (Pastoor, 2012). Det er derfor behov for mer kunnskap, slik at disse ungdommene kan få relevant bistand under de kritiske første årene etter bosetting i Norge. For utdanning kan bidra til at de får bedre muligheter til å inkluderes og delta som aktive borgere i det norske kunnskapssamfunnet.

Problemstilling og målsetting

Problemstillingen for denne oppgave formuleres på følgende måte:

Hvordan går det med enslige flyktingungdommer på videregående skole i Norge?

- Hvilke forhold ved bo- og omsorgssituasjon og nettverk, kan ha betydning at enslige flyktingungdommer fullfører videregående skole?

Ut ifra problemstillingen vil oppgaven se nærmere på de bosettinger som gjøres i ulike bo- og omsorgstiltak i kommunene, med utgangspunkt i den barnevernfaglige kunnskap som finnes om utsatte og marginaliserte barns erfaringer og behov (Kohli, 2007). Den generelle og

allmenne kunnskap om skole og oppvekstvilkår vil også sees opp mot denne spesifikke kategorien av ungdommer, for en utforskning av betydningen av å være minoritetslev, flyktning og separert fra sine foreldre.

Det er hevdet at forskning på flyktningbarn generelt og enslige flyktningbarn spesielt med fordel bør gjøres med en tverrfaglig tilnærming (Eide, 2005; Hessle, 2009; Kohli, 2007; Oppedal, Jensen, & Seglem, 2009; Rutter, 2006). Med denne problemstillingen, kan det også være hensiktsmessig med en slik bred tilnærming. Denne oppgaven er derfor til dels eksplorerende i sin form, der hensikten er å beskrive så bredt som mulig noe som er lite utforsket, men som likevel kan ha tilgrensende relevant kunnskap (Hellevik, 2002).

Oppgavens organisering og oppbygging

Oppgaven gir i kapitel 1 en innføring av begreper og hvem disse ungdommene kan være og hvordan de tas imot i Norge. Kapittel 2 gir en overordnet presentasjon av ulike teoretiske perspektiv og temaer. I kapittel 3 blir metodevalg og forarbeidet til undersøkelsen gjennomgått som så blir presentert og drøftet i kapittel 4. Undersøkelsen ser på deres bo- og omsorgssituasjoner, med målsetting om å fange opp det sammensatte livet til ungdommene. Kapittel 5 sammenfatter og oppsummerer oppgavens funn og gir noen videre forslag til utforskning.

UngKul utvalget og utvalg 2010

Forskningsprosjektet UngKul omtales her innenfor to forskjellige kontekster: Dels som et longitudinelt delprosjekt fra Folkehelseinstituttet; Sosialt nettverk, mestring og psykisk helse blant ungdom som har kommet til Norge som enslige mindreårige asylsøkere (Oppedal, Jensen, Brobakke Seglem, & Haukeland, 2011; Oppedal, Jensen, & Seglem, 2007; Oppedal et al., 2009). Dels som det empiriske datamaterialet som oppgavens undersøkelse bygger på. Dette vil bli omtalt som utvalg 2010. Informanter fra delprosjektet i UngKul (Oppedal et al., 2007; Oppedal et al., 2009) har besvart et første spørsmålsskjema og det anonymiserte materialet er overlevert meg i november 2010.

Begrepsavklaring

Denne oppgaven forholder seg først og fremst til det å være ungdom. De er uvanlige og vanlige, ligner og ligner ikke på hverandre og på deg og meg. Kategoriseringer vil slik ikke kunne gjenspeile en reell avgrensning eller fordeling i virkeligheten.

Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger – Enslige flyktningungdommer

Oppgaven omhandler primært ungdommer som har kommet til Norge ”uten å ha følge med foreldre eller andre som utøver foreldreansvar for dem” (Utlendingsdirektoratet, 2011), det vil si formelt definerte primære omsorgspersoner. Når de ennå ikke har fått avklart sin asylsøknad, kategoriseres de som enslige mindreårige asylsøkere. Etter innvilget oppholdstillatelse blir de definert som enslige mindreårige flyktninger av norske myndigheter.

De enslige mindreårige flyktningene vil her omtales som enslige flyktningungdommer. De er unge som vokser opp under ekstraordinære omstendigheter (Rutter, 2006), men som sjelden, etter mine egne erfaringer, opplever eller identifiserer seg selve som en gruppe, eller som ”enslige, mindreårige flyktninger”, for dette er på alle måter en mangfoldig og lite homogen samling av barn og unge. Begrep som brukes påvirker vår måte å tenke på og forstå barn og ungdom (Kohli, 2007) og dette blir særlig tydelig når vi ser på enslige flyktningbarn i et historisk perspektiv. De bør derfor ikke omtales som en gruppe, men som en kategori i et flyktningepolitisk system (Harsløf Hjelde, 2004). For ytterligere fordypning i dette temaet henvises det til sentrale forfattere innen feltet (Eide, 2005; Harsløf Hjelde, 2004; Hessle, 2009; Kohli, 2007; Ressler, Boothby, & Steinbock, 1988).

Flyktningbarn og -ungdommer

Med flyktningbarn og -ungdommer menes alle mindreårige som kommer som asylsøkere til et eksilland, enten de kommer alene eller sammen med primære omsorgspersoner. Litteratur om flyktningbarn har ikke alltid et klart skille mellom mindreårige som er sammen med foreldre

og de som er separert fra sine foreldre. Det er mange grunner til dette, ulike land registrerer ikke barn på samme måte og har heller ikke samme fokus på flyktningbarnas spesifikke behov. Uansett vil jeg etterstrebe å skille disse to kategoriene når dette er mulig, for å tydeliggjøre særlige forhold som enslige flyktningbarn og -ungdommer lever under. Dette er også noe som etter hvert har blitt mer vanlig innen litteraturen om flyktningbarn generelt (Rutter, 2006).

Minoritets elever og majoritets elever

Med minoritets elever menes elever som har to utenlandsfødte foreldre fra land i Asia, Latin-Amerika, Afrika og Øst-Europa. Tospråklige eller flerspråklige elever er andre måter å beskrive denne kategori. Minoritets elev kan likevel være et omdiskutert begrep, blant annet for at skolene ved registrering av elever kan inkludere for eksempel også de som har foreldre som er født i Norge. Begrepet minoritetsspråklige elev er vanlig innen forskning på elever med to utenlandsfødte, ikke-vestlige foreldre, også i offentlige dokument (NOU 2010:7). Jeg velger å bruke «minoritets elev» som felles betegnelse. Majoritets elever på den andre siden, omhandler elever som er født eller kommet til Norge, med to foreldre som er født i Norge, Vest-Europa, Nord-Amerika eller Oceania.

Norske barn og ungdommer

Det kan virke innlysende hva som menes når vi snakker om norske barn og ungdommer. Men hva mener vi med dette og hva avgjør at noen er «norsk»? Dette er problematisk, og handler om hvordan vi beskriver og kategoriserer hverandre (jf for eksempel minoritets og majoritetsperspektivet). Etnisitet og kultur kan forstås som noe essensielt, at det er som lukkede univers som bærer i seg noe grunnleggende eget og som statisk formidles videre fra generasjon til generasjon (Prieur, 2004; Skytte, 2001). Fokuset blir ofte at *de andre* ikke vil kunne bli del av det *vi* som majoritetsfellesskapet definerer, hvis ikke deres ”etnisitet og kultur” forsvinner. Etnisitet og kultur kan også forstås som noe dynamisk, foranderlig og kontekstavhengig i møter mellom minoritet og majoritet (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; Wigg, 2008). Da vil en ny form for fellesskap, et nytt *vi* kunne oppstå og utvikles. Når jeg bruker begrepet norsk i denne oppgaven er det for å omtale barn eller samfunnet i Norge

generelt. Særlig er dette relevant når jeg bruker kilder som fokuserer på alle elever som går på skole i Norge.

Botiltak eller omsorgstiltak

En større del av det utvalget som jeg forholder meg til i min undersøkelse bor på ulike måter alene, ikke alltid med oppfølging av voksne. Disse kan ikke forstås som omsorgstilbud i henhold til hvordan dette defineres i lov om barneverntjenester kapittel 4, særlige tiltak (Barnevernsloven, 1992). Jeg velger derfor å skille på å bo i botiltak og det å bo i omsorgstiltak. Å være i et omsorgstiltak innebærer en strukturering som inkluderer omsorgsbegrepet, i den betydning at man definerer hverandre som et familiefelleskap. Her menes den omsorg voksne omsorgspersoner gir barn og ungdommer de lever sammen med og den omsorg familiemedlemmer kan gi hverandre som kjærester, ektefeller eller søsken (Dencik, Schultz Jørgensen, & Sommer, 2008). Jeg vil bruke ulike benevninger etter som det passer med konteksten.

Hvem er de?

Enslige flyktningbarn er som tidligere nevnt, en sammensatt og mangfoldig kategori av barn og unge. Språk, religion, alder, etnisk og kulturell bakgrunn, deres egne og deres familiers erfaringer og opplevelser med blant annet krigssituasjoner og forfølgelse, vil kunne være meget forskjellige fra hverandre (Harsløf Hjelde & Stenerud, 1999; Hessle, 2009; Ressler et al., 1988; Wade et al., 2005). Det er egentlig bare to spesifikke forhold de har til felles; de har måttet forlate sine hjem og de har frivillig eller ufrivillig blitt separert fra sine foreldre eller omsorgsperson.

Det er estimert at mellom 100 000-200 000 enslige flyktningbarn oppholdt seg i Europa rundt 1998-1999 og at det ankommer omtrent 20 000 nye barn hvert år (Eide & Broch, 2010). Rundt 30 % av dem er jenter, men dette kan variere meget mellom ulike opprinnelsesland og i ulike perioder (UNHCR, 2004). Halvparten var 16 år eller yngre ved bosetting i en kommune i Norge i perioden 1996-2009 (Aalandslid & Walstad Enes, 2012). Ankomsttallene til Norge

viser en stor økning over de siste 14 årene, fra 1996 da færre enn 100 søkte om asyl, til 2009 da det ankom 2 500 barn og unge og 2010 da 892 enslige mindreårige asylsøkere ankom landet (Utlendingsdirektoratet, 2011). Men ikke alle blir innvilget opphold og av de som får opphold vil heller ikke alle bli boende i Norge over tid etter bosetting. For tidsperioden 1990 - 2005, ble to tredjedeler gjenfunnet etterpå som bosatte i kommuner av dem som har blitt registrert som enslige mindreårige asylsøkere ved ankomst (Allertsen, Kalve, & Aalandslid, 2007).

Barn som kommer til Europa som enslige asylsøkere kommer fra land som over lang tid har vært preget av krig og væpnede konflikter (Oppedal et al., 2009). I en studie gjennomført i Storbritannia med 100 enslige flyktningungdommer i alderen 12-18 år oppga over halvparten at drap av nær familiemedlem eller direkte forfølgelse av nær familie eller dem selv, var den primære årsaken til at de flyktet (Thomas, Thomas, Nafees, & Bhugra, 2004). Andre grunner for flukt var å unngå tvangsrekruttering til ulike rebellgrupper, krig i hjemlandet og menneskehandel (trafficking) med ulike former og grader for tvang. Hele 86 av dem beskrev erfaringer av vold rettet mot dem selv eller andre og 24 av jentene og seks av guttene hadde blitt voldtatt i forkant av eller under flukten.

Hopkins og Hill (2008), i deres studie av enslige flyktningungdom i Skottland, rapporterer at lignende årsaker flukt, men også at ungdommene ønsket å få en utdanning og en bedre fremtid. Rapporten viser at det ofte er kombinerte årsaker til å flukte. Foruten trygghet og sikkerhet er muligheten til utdanning og sjansen til et bedre liv (Hopkins & Hill, 2008). Oppedal (2009), finner at hele 74 % av 325 informanter forteller om opplevelser av krig på nært hold og i deres utvalg har 22 % blitt skadet i forbindelse med krigssituasjoner. En rekke ulike faktorer samvirker i fasen før utreisen og under flukten. Disse handler både om ytre forhold i landet eller i området der familier med barn oppholder seg, men også ønsker om et bedre liv og mulighet for sosial mobilitet. Ytre faktorer som familiene mener deres barn må komme vekk fra, forsterkes av håpet og ønsket om trygghet, utdanning og arbeid der det er fred, velstand og stabilitet (Øien, 2010).

Separasjonen fra deres foreldre og de erfaringer disse barn og unge har fra hjemlandet og under flukten, gir dem en økt sårbarhet og en dokumentert dårligere psykososial helse enn andre flyktningbarn (Bean, Derluyn, Eurelings-Bontekoe, Broekaert, & Spinhoven, 2006, 2007; Oppedal et al., 2009).

Kohli (2007) hevder at de unges ofte traumatiske fortid medfører at fagpersonell og forskere har en tendens til et ensidig fremtidsfokus. Når ikke fortiden kjennes eller kan berøres vil dette begrense mulighetene i det faglige arbeidet med de enslige flyktningbarna. Når en skal utforske deres skolegang vil først og fremst mangel på konkret informasjon om ungdommenes fortid skape faglige utfordringer. Dette gjelder også for de som arbeider direkte med de unge.

Hvordan tas de imot?

Det er i Norge etablert ordninger for flyktningbarn ved mottak og videre oppfølging som også inkluderer skolegang. Barn har rett til skolegang i henhold til FNs barnekonvensjon i artikkel 28 om utdanning, og dette er også særlig sårbare barn og unge (Utlendingsdirektoratet, 2011). I henhold til FNs barnekonvensjon (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 2003) er barns generelle sårbarhet knyttet til deres grunnleggende behov for utvikling, som er direkte avhengig av den beskyttelse de får, mulighet til deltakelse og ivaretagelse av deres grunnleggende behov (Barnekonvensjonens tre p-er: *Protection, participation og provision*). Beskyttelses og omsorgsoppgaver ivaretas vanligvis av barns foreldre, men når foreldrene er fraværende må det iverksettes tiltak av instanser i eksillandet som sikrer nødvendig beskyttelse og mulighet til utvikling.

Barna og ungdommene som kommer til Norge alene blir, i henhold til Utlendingsdirektoratets retningslinjer (Utlendingsdirektoratet, 2011) registrert som enslige mindreårige asylsøkere hos politiet. I Norge vil dette innbefatte også de barn og unge som kommer sammen med slektninger eller andre voksne, når disse ikke kan dokumentere et formelt foreldreansvar for barnet.

Barn som vurderes å være opp til 15 år når de ankommer Norge får tilbud om opphold og omsorg på et statlig omsorgssenter. Omsorgssenteret skal, på vegne av den regionale statlige barnevernmyndighet; Barne-, ungdoms og familieetaten (BUFetat) ha ansvaret for den daglige omsorgen av barnet i henhold til Kap 5A, Lov om barneverntjenester av 1992 (Barnevernsloven, 1992). Ungdommer som ankommer Norge og blir vurdert til å være over 15 år, får som regel tilbud om opphold på egne avdelinger for enslige mindreårige på statlige asylmottak. Disse skal være adskilt fra avdelinger for voksne asylsøkere. På noen få steder i Norge er det opprettet spesielle asylmottak for enslige flyktingungdommer.

Noen barn og ungdommer bosettes også direkte i kommuner, etter initiativ fra offentlige myndigheter, slektninger/nettverk eller av eget valg. Disse vil kunne søke om skoleplass på vanlig måte i aktuell kommune og i henhold til rådende retningslinjer, uavhengig av om kommunen har samtykket til bosettingen eller ikke.

Førstegangsbosetting i kommunen

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) har ansvaret for bosetting i kommunene etter innvilget oppholdstillatelse for ungdommer over 15 år. Ansvaret for bosetting av barn opptil 15 år er fordelt mellom IMDi og Barne- ungdoms og familieetaten (BUFetat).

I henhold til § 3-4 (Barnevernsloven, 1992), har bosettingskommunen ansvaret for å ”foreta en vurdering av den enkeltes behov og på denne bakgrunn tilby egnet botiltak”. Det betyr at det ikke bare er barneverntjenesten som gjennomfører slike vurderinger, heller ikke at det må opprettes undersøkelse, hjelpetiltak eller andre omsorgstiltak i henhold til lov om barneverntjenester. En vurdering om barneverntjenesten skal involveres skal gjøres hvis kommunen i henhold til § 3-4, ”finner rimelig grunn til å anta at det foreligger forhold som kan gi grunnlag for tiltak etter kapittel 4” (Barnevernsloven, 1992). Det er opp til hver enkelt kommunes organisering, fortolkning av barneverntjenestens lovverk, samt den individuelle vurderingen som gjøres ovenfor hvert enkelt barn, som blir avgjørende for hvilken kommunal instans som vil ta hovedansvaret for barnet ved kartlegging, vurdering og oppfølging etter

bosetting i kommunen. Vanligvis er det behov for kartlegging og oppfølging også etter bosetting og nødvendigheten av dette drøftes i en rapport som sammenlignet boløsninger mellom to bykommuner i Norge (Svendsen, Thorshaug, & Berg, 2010). Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) presiserer også i sin strategiplan for 2010 at kommunene ved valg av omsorgstilbud til enslige flyktningbarn skal gjøre en grundig vurdering rundt alle forhold og hensyn knyttet til de unge, der også skolegangen skal være en sentral faktor (IMDi, 2010).

Norskopplæring og grunnskoleopplæring

Barn og ungdom under 16 år (opplæringspliktig alder), som skal oppholde seg lenger enn tre måneder i landet har rett til særskilt norskopplæring, jf § 2-8, (Opplæringsloven, 1998). De har samtidig rett og plikt til grunnskoleopplæring, § 2-1 (Opplæringsloven, 1998) til og med fullført tiende klasse, uavhengig av status for oppholdet. Denne undervisning har den enkelte kommune ansvar for, først den kommunen der barnet oppholder seg i asylmottak eller omsorgssenter, deretter den kommunen der barnet er bosatt.

Etter innvilget oppholdstillatelse (uavhengig av hvilken type) og førstegangsbosetting i kommunen, har enslige flyktningbarn og ungdom opp til 16 år fortsatt rett og plikt til grunnskoleopplæring. De som kan dokumentere fullført tiende klasse eller tilsvarende, skal videre få tilbud om plass i videregående skole hvis de ønsker å søke om dette (Opplæringsloven, 1998). Noen ganger vil de fortsette med norskopplæring i det som kan kalles ”mottaksklasse” eller ”innføringsklasse” i bosettingskommunen, inntil de vurderes ha tilstrekkelige kunnskap i norsk til å kunne følge den vanlige undervisningen i skolen.

Ungdom over 16 år havner juridisk og praktisk i en gråsoner, både i asylofasen og etter bosetting i kommuner. De har ikke lenger skoleplikt, men kan ha rett til inntak til videregående opplæring etter § 3-1 i opplæringsloven. I asylofasen, før de er innvilget opphold vil de ikke ha rett verken til grunnskoleopplæring for voksne i henhold til opplæringsloven § 4A-1/4A-4 eller rett til videregående opplæring, men vil kunne få en slik opplæring hvis

fylkeskommunen/kommunen tilbyr dette (Aaboen Sletten & Engebrigtsen, 2011; Odelsting proposisjon nr 44, 1999-2000). Etter innvilget oppholdstillatelse eller asyl, inntreer retten til grunnskoleopplæring for voksne etter § 4A-1/4A-4 i opplæringsloven dersom de ikke har rett til inntak til videregående opplæring etter § 3-1. Grunnskoletilbudet til de over 16 år, varierer dermed mellom fylker/kommuner i asylfasen, men også etter bosetting fordi grunnskoleopplæringen for ungdom/voksne organiseres forskjellig i ulike kommuner (Aaboen Sletten & Engebrigtsen, 2011; Pastoor, 2012).

Utfordringer knyttet til forsinkelser i skolegangen er vanlig for flyktningsungdommer, både fordi de trenger opplæring i norsk for å kunne nyttiggjøre seg vanlig skoleundervisning og fordi mange, kanskje de fleste, har mangelfull eller ingen skolegang fra sitt hjemland (Pastoor, 2012 ; Valenta, 2008). Begge disse utfordringene vil være vanlige for enslige flyktningsungdommer som ankommer Norge.

2. Oversikt av relevant forskning og teori.

Vi vet relativt lite om hvordan enslige flyktningsungdommer faktisk klarer seg gjennom ulike utdanningsnivåer og erfar møtet med skolen. Første delen av dette kapitlet tar for seg teorier og forskning som omhandler norske elever, men også studier som har sett på minoritets elever. Forskning på grunnskole, ungdomsskole og videregående skole inkluderes og drøftes med utgangspunkt i enslige flyktningsungdommer og deres livssituasjon. Fremstillingen vil søke å vise at teori og forskning på utdanning gjennomføres av to ulike perspektiv. På den ene siden forståelsen av skolen som et sted for muligheter og utvikling. På den andre side skolen som et sted med barrierer, som sårbare og utsatte ungdommer må forsere når de ønsker å bli selvstendige og selvhjulpne i samfunnet.

Kunnskapssamfunnet

I dag stilles det annerledes krav til ungdom enn tidligere, for fullt ut å kunne bli selvstendige og selvhjulpne deltakere i samfunnet. Et av dem er å lykkes på skolen. Endringene handler

blant annet om endringer av skolens plass i samfunnet. Det kan illustreres ved at alle barn i Norge i dag, «formelt sett fullfører grunnskolen» (Frønes & Strømme, 2010, s. 27). Samtidig har den videregående skole gått fra å være et frivillig utdanningstilbud for et mindretall, til å bli en skole som rundt 96 % av alle elever i tiende klasse søker om opptak til (Svendsen et al., 2010), og omtrent en tredje del fullfører (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008). I et kunnskapssamfunn vil utdanningssystemet på den måten også i langt større grad være med på å definere barn og unges problemer (Frønes & Strømme, 2010). Dette betyr at elevers manglende motivasjon for skolegang eller deres ulike atferdsproblemer som viser seg på skolearenaen, vil bli formulert som et skoleproblem. Utfordringene med dette er at barn og unges problemer kan ha helt andre, bakenforliggende årsaker. Som slik vil igangsette og forsterke marginaliseringen av de unge innenfor skolen, og så sett vil utdanningssystemene bli «marginaliseringsdynamikkens generator» i kunnskapssamfunnet (Frønes & Strømme, 2010, s. 29).

Forventninger om utdanning og kompetanse er i langt større grad formalisert enn for bare noen tiår tilbake. I overgangsfasen fra utdanning til det voksne arbeidslivet vil også risikoen øke for at ungdommer ikke får ordentlig fotfeste i det åpne arbeidsmarkedet. Noen hevder at manglende utdanning i dag er blitt en av hovedkildene til marginaliseringsprosesser også for arbeidslivet og slik øker de unges sårbarhet (Frønes & Strømme, 2010; Øia & Fauske, 2006). Stortingsmeldingen, "...Og ingen sto igjen" (St.meld nr 16 (2006-2007)) peker på hvordan endringer i forhold til forventninger om og krav til formell utdanning medfører økt risiko for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv hvis de unge voksne ikke fullfører videregående skole. Voksne med svake leseferdigheter og dårlig tallforståelse får problemer med å fungere i arbeids- og samfunnsliv, og en økt sårbarhet for utstøting ved omstillinger. Samtidig som forventninger til datakunnskap og endrings- og tilpasningsferdigheter har forrang innen arbeidsliv og i samfunnet generelt.

Motivasjon

Tormod Øia publiserte våren 2011 rapporten "Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater" (Øia, 2011). Den er basert på datamateriell fra Ung i Norge 2010, som omfatter

elever fra ungdomsskoletrinnene samt et mindre utvalg fra 1. og 2.videregående trinn. Ung i Norge 2010 er en oppfølging av prosjektene Ung i Norge 1992 og Ung i Norge 2002. Totalt 4 160 ungdomsskoleelever besvarte spørreskjemaet. Dette brede, generelle utvalget består av alle typer av ungdommer som enhver ungdomsskole kan ha som elev, kanskje også noen enslige flyktingungdommer. Fokuset i undersøkelsen er å fange bredden og de store generelle trekk ved ungdomselever i Norge i dag. Interessant i denne sammenheng er rapportens beskrivelse av elevenes motivasjon for å gå på skolen og å lære. Øia kobler i rapporten skolemotivasjon til elevene selv og deres holdninger, de opplevelser de har av skolen og skolegang og deres fremtidige utdanningsplaner.

Motivasjon (av det latinske *movere*: bevege) er et sammensatt og komplekst begrep og kan forstås som selve drivkreftene bak en (mer eller mindre) viljestyrt handling. Drivkraften i motivasjonen blir i Øias forståelse de positive holdninger til utdanning som familie og eleven selv har og får, opplevelse av relevant, meningsfull undervisning med tilbakemeldinger og vurderinger, tilpasset opplæring ved behov samt trivsel i undervisningssituasjonen (Øia, 2011). Øia minner om at motivasjon tidligere ofte ble sett på som noe statisk, nærmest et personlighetstrekk hos eleven. Motivasjon må nå forstås i et prosessperspektiv, som kan sette i gang og opprettholde målrettede handlinger, samtidig som tidligere og pågående erfaringer og forventninger påvirker prosessen. En annen måte å definere skolemotivasjon på, kan være om elevene viser interesse i å lære på skolen, om de gjør lekser, følger med og hører etter hva læreren sier og hvor godt de sier at de liker skolearbeidet (Øia, 2011). Dette handler om hva elevene mener og gjør, men tar ikke med skolens, familiens eller nettverkets samspill i prosesser der motivasjonen gjenskapes og opprettholdes. Faktorene Øia refererer til tar heller ikke høyde for at mange minoritets elever, vil kunne være omgitt av og selv ha meget positive forventninger og holdninger til utdanning generelt og mange rapportere også om god trivsel på skolen. Samtidig kan det stilles spørsmål ved i hvilken grad de erfarer undervisningen som relevant eller meningsfull, i betydningen av at de gjenkjenner og kan forstå det som presenteres av læreren (Pastoor, 2012). Omfanget og formen på tilpasset læring for de svakere og mer utsatte elever kan også være mangelfull, særlig på grunnskoleopplæring for flyktingungdommer over 16 år, og vil derfor heller ikke være med på hverken å styrke motivasjonen eller læringen hos de samme elevene (Aaboen Sletten & Engebriksen, 2011).

Så, hvilke andre forhold enn dem som Øia her presenterer, kan ha betydning for minoritetselevs motivasjon, og særlig for enslige flyktingungdommer?

Push- og pulleffekter kan være nyttige begrep å bruke for å forstå hva som kan påvirke motivasjon (Gambetta, 1987; Lødding, 2009a, 2009b; Markussen et al., 2008). Pushfaktorer handler om forhold som påvirker elever ved at de ikke ser eller har andre muligheter enn skolegang. De unge ”dyttes” med andre ord videre i skolesystemet i mangel på alternativ. Her vil holdninger i det nære nettverket om at skole er det eneste alternativet, være viktig. Med pullfaktorer menes de prosesser som legger vekt ved verdien og nytten ved utdanning, de muligheter utdanning kan gi (Lødding, 2009b), og kanskje også at elever opplever undervisningen som interessant og morsom. Slike faktorer kan vanligvis være til stede samtidig, og i henhold til Lødding er dette særlig tydelig når man spør minoritetselever. Lødding bemerker også at minoritetselever i mindre grad gir uttrykk for at de forventer å kunne få arbeid uten utdanning, det vil si at utdanning oppfattes som avgjørende for fremtidige jobbmuligheter. Her kan vi se hvordan faktorer som skaper pull- og pusheffekter sammenflettes og fremtrer samtidig. Lødding mener at dette støtter opp om en optimismehypotese (Bakken, 2003). Denne vil bli utdypet seinere i kapitlet, men kan her sammenfattes ved at minoritetselever ser ut å ha høye ambisjoner og er skolemotiverte. Dette på tross av faglige barrierer og utfordringer som språk og at de har en til dels annerledes erfarings- og kunnskapsbakgrunn enn majoritetselevene (Lødding, 2009b).

De muligheter som utdanning kan gi kan også beskrives som ønske om sosial mobilitet, det vil si ønsket om å endre og forbedre sin livssituasjon og status. Her kan Chan og Goldthorpes (2007) forståelse av begrepene sosial klasse og sosial status være interessante, når de skiller mellom kategoriene sosiale klasser på den ene hånd, der ansettelsesforholdene er avgjørende, og sosial status på den andre hånd. Sosial status forklares som en sosial struktur av relasjoner der forventede og delvis aksepterte betydninger av sosial forrang, likeverdige eller underordnede posisjoner ordnes mellom enkeltindivider eller grupper. Dette reflekterer ikke personlige kvaliteter, men forventninger knyttet til en «sosial rangordning» tilskrevet spesifikke attributt som etnisitet og kjønn, og dessuten posisjonelle attributt som å være

ressursperson/lederfigur i et nettverk (Chan & Goldthorpe, 2007). Også i det moderne samfunnet der forståelse av begreper som samfunnsborgere og likestilling har fått gjennomslag vil sosial status opprettholdes og være til stede i prosesser der kulturell og sosial kapital utvikles og opprettholdes, men mer implisitt og uformelt. Et eksempel på et ønske om økt sosial status kan være når halvparten av alle minoritets elever allerede på ungdomsskolenivå har utdanningsplaner om å få høystatusyrker som lege, ingeniør eller jurist, sammenlignet med majoritets elever, der bare tre av ti har samme type av planer (Bakken, 2003).

Når familier ønsker sosial mobilitet for sine ungdommer og ungdommene ønsker det for seg selv, inkluderer dette endring av både sosial klasse og sosial status. Den tydeligste og sannsynligvis mest effektive veien går gjennom utdanning. Man må kunne anta at det ikke bare vil begrense seg til det vi kan kalle «norske» føringer for hvem eller hva som gir sosial status i det nære nettverket, eller i samfunnet generelt. Når for eksempel en afghansk gutt absolutt ønsker å begynne på Teknikk og produksjon på videregående skole, med mål om å bli bilmekaniker, kan det bak dette ligge andre beveggrunner og en annen forståelse av sosial klasse og status enn de som tillegges yrke, arbeidsfelt og arbeidsoppgaver i en «norsk» sammenheng. Kompleksiteten og utfordringene som ønsket om sosial mobilitet innebærer, understreker den styrke som ligger i et slikt ønske som en grunnleggende motivasjonsfaktor. Det er her begrepene push- og pulleffekter kan fange opp hvordan prosessuelle forhold samspiller, med en innenfra og utenfra kommende påvirkning.

Forståelsen hos minoriteter at arbeid i Norge forutsetter utdanning, vil ikke nødvendigvis gjenfinnes like klart hos enslige flyktingungdommer, Muligens kreves det en viss erfaring med det norske arbeidsmarkedets ekskluderingsstrategier for å se denne sammenheng. En kan likevel anta at enslige flyktingungdommer knytter forventninger til utdanning til deres fremtidige arbeidsmuligheter i Norge.

Mestring som «motkraft» til marginalisering

Motivasjonen påvirkes altså av elevens og dennes nettverks holdninger til skolen og deres opplevelse av nytten ved skolegang. Når elever erfarer at de ikke klarer tilpasse seg skolens forventninger, vil dette forsterke risikoen for prosesser av marginalisering som ytterligere hemmer elevens inkludering i skolen. Marginaliseringsprosesser på skolearenaen og i samfunnet for øvrig kan være pågående og noen ganger vedvarende hindringer for utsatte ungdommers skolegang. Marginalitet må likevel ikke forstås som en tilstand, men som bevegelige og dynamiske prosesser av sosial utstøtning og ekskludering vil prosessene for flyktningsungdommer også preges av at de er i en endrings- og utviklingsfase (Heggen, 2004). Undersøkelsen i denne oppgaven vil primært beskrive forhold knyttet direkte til ungdommene og deres nettverk, for å prøve å belyse hvordan de unge opprettholder og fullfører skolegangen. Det vil si, hovedsakelig en individfokuset forklaringsmodell for hvordan mestringen forsterkes og opprettholdes. Også andre perspektiv vil kunne være viktige når marginaliseringsprosesser oppstår. Som et strukturelt perspektiv der forhold ved samfunnet og skolen vil stå i fokus, eller kulturforklaringer hvor vekten legges på hvordan normer, verdier og holdninger skaper forståelsen av marginalisering (Heggen, 2004).

Frønes og Strømme (2010) er også opptatt av hvordan mestring for utsatte elever på skolen innvirker på marginaliseringsprosessene. Frafall fra videregående skole kan i dette perspektiv sees som sluttpunktet på en prosess som startet tidlig i de unges liv og som bygger på en forståelse av skolen som del av et livsløp. De peker på at en økning av elevers mestring også vil kunne forbedre deres status på skolen og at dette vil kunne gi dem bedre trivsel. Mestringsprosesser, her forstått som et overordnet begrep men med utgangspunkt i den enkeltes reelle opplevelse, kan slik bli «motkrefter» til marginalisering, hevder også Øia (2011).

Foreldre og omsorgspersoner har en dokumentert betydning for elevers skolegang og deres mestring på skolearenaen, og særlig er betydningen av foreldrenes utdanningsnivå viktig (Øia, 2011). Dette kobles gjerne til det man kaller for kulturell kapital (Chan & Goldthorpe, 2007; Støren, 2005b), forstått som den teoretiske og kognitive kunnskap omsorgspersoner innehar.

det å ha eksamenspapir og en «dannelse» i vid betydning, knyttes også til begrepet, i tillegg til kompetanse om kultur og utdanning i samfunnet som helhet.

Optimismehypotesen

Dette leder oss over til det som ofte blir omtalt som «reproduksjonsteorier» innenfor skoleforskning. For utsatte og sårbare grupper av elever blir skolerresultat gjerne forstått ut fra de barrierer de må overkomme, for elever med minoritetsbakgrunn ofte beskrevet som språklige og sosiale barrierer (Bakken, 2003), og der foreldrenes lave utdanningsnivå (mangel på kulturell kapital) er et gjentakende og sentralt tema. Det som skjer styres av reproduksjonsprosesser basert på de muligheter barnas familiesituasjon og bakgrunn gir dem. Barnas sosiale arv blir slik forstått som helt avgjørende for hvor lang skolegang et barn til slutt vil gjennomføre (Gambetta, 1987). Begrep som sosial bakgrunn, risiko, marginalisering og sårbarhet er sentrale for å forklare hvordan slike prosesser opprettholdes og forsterkes. Marginaliserende forhold ved videregående skole vil her samvirke med og forsterkes av foreldres, omsorgspersoners og ungdommenes egen manglende kulturelle og sosiale kapital i form av lav utdanning og sosioøkonomiske situasjon. Dette vil påvirke elevens prestasjoner på skolen, som igjen påvirker de forventninger eleven får om å fullføre skolegangen. Denne forståelse kobles i dag ofte til minoritetsfamilier som vil kunne skåre lavt i forhold til deres «ikke-norske» hjemkultur og mangel på relevant «norsk» kunnskap. Det å ikke mestre norsk språk i god nok grad og ikke inneha den «rette» kulturelle kapital, begrenser i henhold til dette perspektivet mulighetene til å fullføre skolegangen (Bakken, 2003; Frønes & Strømme, 2010; Lødding, 2009b; Markussen et al., 2008).

Nyere studier fokuserer på at bildet er mer sammensatt enn som så, og noen undersøkelser viser at minoritetslever til en viss grad ser ut til å overvinne sosiale barrierer og slik klare å fullføre skolegangen, til og med oftere enn majoritetslever med lik sosial bakgrunn (Jakobsen & Liversage, 2010). Minoritetslever generelt og kanskje særlig førstegenerasjonen av minoritetsbarn og unge, kan derfor se ut å ha høyere ambisjoner og være mer skolemotiverte, på tross av faglige barrierer og utfordringer som språk og den til dels

annerledes erfarings- og kunnskapsbakgrunnen (Lødding, 2009b). Dette omtales som «optimismehypotesen» (Bakken, 2003).

For å forstå en optimismehypotetisk tilnærming må man gjøre den antakelsen at elever og deres familie/nettverk også er rasjonelle aktører og at de i noen grad kan velge hvordan de forholder seg til sin livssituasjon, sosiale bakgrunn og status når familiene ønsker å oppfylle ambisjoner på egne eller barnas vegne gjennom utdanning (Gambetta, 1987). Slik kan man utvikle strategier for hvilke ekstra innsatser som trengs for å kompensere og delvis overvinne språklige og sosiale barrierer man møter i hverdagen. Dette basert på forventninger om at først og fremst utdanning vil gi flest muligheter til sosial mobilitet innenfor samfunnet (Bakken, 2003). Dette sterke ønsket (eller «drivet») mot sosial mobilitet viser seg blant annet i betydelig mer tid brukt på lekser enn hos majoritetsungdom. Uten denne strategien ville nok prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever vært ennå større, hevder Bakken (2003). I et optimismehypotetisk perspektiv vil også kort botid i Norge være en avgjørende hemmende faktor for høyere skoleutdanning (Støren, 2005a, 2005b). Perspektivet trekker frem begrep som utholdenhet og aspirasjonen hos elevene og deres familier for å oppnå endring av livssituasjon til et bedre liv, gjennom de muligheter et fredfullt land og utdanning gir dem.

Minoritets elever presterer fortsatt dårligere enn majoritets elever på ungdomsskolen og videregående skole, konkluderer Bakken, men i følge Støren (2005a) ville karakternivå og fullføringsgrad mellom de to elevkategoriene vært enda større hvis ikke minoritets elever hadde lagt inn så mye innsats som de gjør. I en seinere studie bekreftes denne trenden ytterligere, men også at foreldres utdanningsnivå fortsatt har stor betydning for elevenes læringsresultater, når man sammenligner med andre faktorer som ulike skoler, kjønn og minoritetsforskjeller (Bakken, 2009). Foreldre i arbeid fremmer også ungdommenes fullføring av skolegang, mens arbeidsledighet slår sterkere ut som en hemmende faktor for majoritets elevs skolegang (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007). Det å ha foreldre i arbeid er derfor en sterk pulleffekt for alle elever (Støren et al., 2007). Tydeligvis er det noen ulikheter i seleksjonsmekanismene, som altså kan se ut å medføre at sosial bakgrunn får en sterkere

hemmende påvirkning for majoritets elever enn for minoritets elever (Støren, 2005a, 2005b). Man kan anta at noen av disse seleksjonsmekanismene også ville samsvare med erfaringene til enslige flyktningsungdommer.

Ulikhet i seleksjonsmekanismene viser seg også når man sammenligner elever på studieforberedende kurs på videregående skole, der foreldre har fullført ungdomsskole eller lavere nivå. Når mor er hjemmeværende mens far er i arbeid har elever med minoritetsbakgrunn generelt høyere grad av fullført videregående opplæring enn majoritets elevene med samme bakgrunn (Støren et al., 2007).

Noen studier finner dessuten overraskende få forskjeller mellom minoritets gutter og -jenter, særlig når man ser på utdanningsforløpet sammenlignet med ulikheter mellom gutter og jenter med majoritetsbakgrunn. Mer markerte kjønnsforskjeller ser ut å være mellom gutter generelt og minoritetsjenter, på spesielt yrkesfaglig opplæring der minoritetsjentene har en vesentlig høyere sannsynlighet for å fullføre studiene enn guttene, enten disse hadde minoritets- eller majoritetsbakgrunn. (Bakken, 2003; Jakobsen & Liversage, 2010). Dette kan tyde på at årsaksforhold og påvirkningsprosesser er mer sammensatte og komplekse enn hva noen undersøkelser klarer å fange opp (Bakken, 2009). Bakken mener at hans undersøkelser ikke svekker antakelsene om at det først og fremst er i møtet og samspillet mellom forhold som kjønn, klasse og etnisitet at de sentrale «ulikhetskapende» prosessene oppstår og så må fortolkes. Fortolkninger og derfor også betydninger av for eksempel kjønn vil slik variere mellom majoritets- og minoritetsfamilier, men også mellom arbeiderfamilier og akademikerfamilier og familier med ulik etnisk bakgrunn (Bakken, 2009). Et lignende bilde med spesielt fokus på etnisk bakgrunn gjenfinner man også i statistikk over graden av sysselsetting for enslige mindreårige flyktningsungdommer (Aalandslid & Walstad Enes, 2012).

Bakken (2009) peker på de utbredte forestillingene i Norge om forskjeller i oppdragelsespraksis mellom jenter og gutter i minoritetsfamilier. Engebrigtsen og Fuglerud (2007) drøfter også hvordan jenter med minoritetsbakgrunn ut fra norske kulturelle standarder

ofte blir beskrevet som kontrollert av foreldrene, samtidig som de oppmuntres, og kanskje også selv føler en sterk forpliktelse, til å satse på utdanning og skolegang. Minoritetsgutter derimot, i følge Bakken, blir gjerne beskrevet som mer fristilte når det gjelder familie og skole. Dersom dette var en relevant beskrivelse av minoritetsgutter og -jenter, burde det gi grunnlag for betydelige kjønnsforskjeller i studieprestasjoner (Bakken, 2009). Når forskjellene likevel ikke er så store, kan det styrke antagelsen at forholdet mellom jenter og gutter med minoritetsbakgrunn er sammensatt. Når vi retter fokuset på alle minoritetsjenter som er sterkt motiverte og flinke, med høye utdanningsambisjoner som vi møter i skolen, kan vi miste av syne de minoritetsjentene som sliter på skolen på tross av mye strev og innsats (Bakken, 2009). Likeledes vil de stereotype forestillingene om marginaliserte gutter med innvandrerbakgrunn kunne få oss til å overse at flertallet av minoritetsguttene har høye yrkes- og utdanningsambisjoner, og at de også trolig legger ned en betydelig innsats for å leve opp til egne og foreldres ambisjoner om sosial mobilitet, helt i tråd med perspektivet til en optimismehypotese. Dette bekreftes delvis også for enslige flyktninger mellom 18 og 29 år der en nær lik andel er sysselsatte uavhengig av kjønn, og den noe høyere andel sysselsatte kvinner skyldes at flere av disse er i utdanning (Aalandslid & Walstad Enes, 2012).

Språkopplæring og forsinkelse i skolegangen

Det er tidligere nevnt at forsinkelser i skolegangen kan være et problem for flyktningsungdommer, som vil kunne virke hemmende på skolegangen. Hele 31,5 % av alle elever som var over 16 år da de for første gang begynte i videregående opplæring, var førstegenerasjonsinnvandrere født i ikke-vestlig land (Støren et al., 2007). Sannsynligvis som en følge av denne forsinkelsen har elever med minoritetsbakgrunn som er eldre enn andre i klassen en markert redusert sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Støren et al., 2007). Når enslige flyktningsungdommer som ankommer Norge er i aldersgruppen fra 15 år og eldre, tilsier dette at de vil få forsinkelser i sin skolegang, blant annet på grunn av at de trenger grunnleggende språkopplæring og grunnskolefag, før de kan begynne på aldersrelevant skolenivå (Aaboen Sletten & Engebrihtsen, 2011; Valenta, 2008). På tross av dette vil det å lære norsk godt nok til at det kan brukes til å lese og forstå lærebøker, produsere skriftlige skoleoppgaver eller til å forstå og delta i klasserommets muntlige undervisning, kunne ta flere år enn det tilbudet ungdommene får i dag med språkopplæring og

grunnskole (Pastoor, 2012). Norsk er, til forskjell fra for eksempel engelsk, et språk ungdommene som regel ikke har et forhold til fra tidligere, dette bidrar også til en langsommere innlæring (Harsløf Hjelde & Mock-Munoz de Luna, 2007). Språklige utfordringer vil etter overgangen til videregående skole være store for den enkelte ungdommen. Årsaksmessige sammenhenger er fortsatt sammensatte, vi vet for eksempel ennå lite om språkutviklingen for enslige flyktingungdommer som har ulike bo- og omsorgstiltak.

Skolen som en arena for utvikling, mestring og økt deltakelse

Skolesystemet i Norge skal i henhold til stortingsmelding nr. 16/2006-2007 tilrettelegges slik at alle får lik mulighet til å utvikle seg og delta innenfor opplærings- og utdanningssystemet. Målsettingen er en utjevning av økonomiske og sosiale ulikheter mellom samfunnsborgere, og slik skal ingen hindres fra å delta i det man omtaler som kunnskapssamfunnet. I en seinere rapport, «Mangfold og mestring» (NOU 2010:7), drøftes betydningen av levekår og sosial bakgrunn for spesielt minoritetsspråklige elever og hvordan skolesystemet skal forbedre inkluderende prosesser for disse. Denne oppgaven legger til grunn at for alle barn vil et vellykket utdanningsforløp være den viktigste nøkkelen for å få innpass i samfunnet. Der skolen vil virke som «den mest sentrale faktoren når det gjelder å sette i gang en positiv spiral for plasserte barn og unge» (Backe-Hansen, Egelund, & Havik, 2010, s. 33), det vil si også flyktingungdommer som ikke bor sammen med sine foreldre.

I det følgende vil teorier og forskning som omhandler barnevernsbarn og minoritets- og flyktingbarn presenteres sammen med, og som et komplement til, det som per dags dato finnes spesifikt om enslige flyktingungdommers livssituasjon og skolegang. Temaer som omhandler de unges alder og deres botid i Norge, skolen som mulighetenes arena og hva «et sted å være» kan bety for ungdommene (Pastoor, 2012), vil behandles. Betydningen av de nære nettverk og økonomiske forhold som setter rammer for enslige flyktingungdommer sin skolegang vil bli trukket spesielt frem. Dessuten vil begrep som omsorg, familie og fosterhjem drøftes.

Man kan hevde at skolearenaen er det stedet hvor barn og unge har mulighet til å utvikle den autonomi og kompetanse som kreves av deltakerne i samfunnet i dag (Frønes & Strømme, 2010). Foruten den rent faglige læring barna tar del i, vil den sosialisering som skjer på skolearenaen sett i sin helhet gi mulighet til å bli delaktig i både skolekulturen og jevnalderskulturen (Øia, 2011). Dette vil dessuten fremme prosesser for inkludering og integrering, som en ekstra fordel for minoritetsungdoms utvikling og deltakelse i det samfunn der de vokser opp (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

Ketil Eide gjennomførte en levestandardundersøkelse av totalt 511 barn og ungdommer bosatt i Norge mellom 1989 og 1992 (Eide, 2000). Med hjelp av registerdata fra Statistisk sentralbyrå på alle enslige flyktningbarn bosatt disse årene ble det laget en oversikt over levestandard for barna, omtrent ti år etter deres bosetting. Han gjennomførte også dybdeintervju av 25 informanter fra hovedutvalget, som blant annet tar opp informantenes utdanningskarriere. I 1998 var det 30 % som hadde fullført første året på videregående skole, og 44 % som hadde fullført treårig videregående skole, ytterligere 5 % hadde dessuten høyere utdanning, som universitet, høyskole og forskerutdanning. (Eide, 2000, s. 85). Ungdom i Norge som har fullført grunnskole har rett til tre års videregående opplæring i inntil 5 år etter fullført grunnskole, men seinest til de fyller 24 år. Tidsberegningen starter når man begynner på videregående skole, eller når man fyller 19 år (Utdanningsdirektoratet, 2011). Av de 30 % som i Eides utvalg hadde fullført et års videregående skole, vites ikke hvor mange som tilslutt fullførte utdanningen. Eide kommenterer i rapporten at det må vurderes som et bra resultat, alt tatt i betraktning.

Hvilken betydning har da skolen for enslige flyktningungdommer? Her menes betydningen både av det å gå på skole og å fullføre et slags minimumsnivå av skolegang, som i dag betyr fullført videregående skole. Det er som tidligere hevdet at noen forhold ved skolen vil ha spesifikk betydning for enslige flyktningungdommer. I litteratur om flyktningbarn omtales i en større kontekst skole og utdanning som en beskyttelsesfaktor (Ressler et al., 1988). I selve fluktfasen, i flyktningleir og transittleir i eller utenfor konfliktområdet og i eksillandet blir skolen beskrevet som en oase, et fristed, der barna og ungdommene kan få lov til *bare å være*,

der de for noen timer kan glemme hverdagen og være bare vanlige barn og ungdommer (Gustafsson, Lindkvist, & Böhm, 1989). Skolen kan være en arena preget av forutsigbarhet men også avveksling og sosialisering og mulighetene er mange for forebyggende og helsefremmende aktiviteter. Der de unge kan begynne å lære hvordan de kan forholde seg til fortidens opplevelser og traumer og nåtidens skjøre usikkerhet. Dette er grunnleggende verdier ved skolens betydning for disse barn og unge (Baan, 2007; Chase, Knight, & Statham, 2008; Hek, 2005; Ingleby & Watters, 2002; Pastoor, 2012), og slik blir skolen ikke bare en arena for læring men også for utvikling. Mulighetene til å realisere ønsker og behov, ikke bare som handler om selve skolen, men også i samfunnet og for deres fremtid ligger der (Eide, 2000; Harsløf Hjelde & Stenerud, 1999).

Det er dessuten verdt å merke seg det sterke ønsket om å lære seg det nye språket snarest mulig, som de fleste enslige flyktningbarn og ungdommer gir uttrykk for når de ankommer eksillandet (Eide, 2000; Hek, 2005; Hopkins & Hill, 2010; Kohli, 2007) Også av denne grunn er skolen et særlig attraktivt sted for ungdommene.

Ungdommenes oppgave i eksillandet

For enslige flyktningungdommer vil det bak ønsket om en rask utvikling av språkkunnskaper og fremdrift vedrørende skolegang kunne finnes en opplevelse av å stå i gjeld til sine foreldre, og at de av respekt for foreldrene er forpliktet til å prøve å leve opp til forventninger om utdanning og karriere (Engebriksen & Fuglerud, 2009; Jockenhövel-Schiecke, 1990; Prieur, 2004). Enslige flyktningungdommer kan også fortelle at de opplever en skyldfølelse over at det bare er dem som har kommet i trygghet, mens andre familiemedlemmer ennå lever under dårlige vilkår, med forfølgelse eller er forsvunnet i hjemlandet (Brendler-Lindqvist, 2004). Blant andre årsaksforhold vil dette kunne påvirke barn og unges tidsbruk og innsats på skole og leksearbeid.

Når enslige flyktningungdommer forteller om at oppgaven som de har, handler om å få et bedre liv og en bedre fremtid i deres nye land, kan dette bidra til at de oppfatter seg selv som

en viktig person for familiemedlemmer som lever under vanskeligere levevilkår enn dem selv i hjemlandet. Dette fremkommer blant annet i den tidligere omtalte undersøkelsen av Øien (2010). Oppgaven kan oppleves belastende og som en tung byrde, men ansvaret kan også gi en opplevelse av stolthet og mening med livet de lever i eksillandet og vil kunne styrke motivasjonen for å fullføre utdanning. Erfaringer med å prøve å innfri oppgaven vil kunne bekreftes og forsterkes gjensidig i relasjoner med nære voksne og jevnaldrende når disse støtter og veileder den unge. Opplevelsen av å ha en oppgave bør også forstås i et kryssforhold med de andre forholdene: De unges eventuelle opplevelse av å stå i gjeld til sine foreldre og sin familie, og opplevelsen av skyldfølelse for å være i trygghet.

Økonomiske bekymringer

I sin studie finner Eide (2000) i intervjuene med de 25 ungdommene og unge voksne informantene at flere hadde revurdert beslutningen om fortsatt skolegang. En grunn var at det å arbeide og tjene penger ble vurdert som viktigere enn utdanning. En annen grunn til ikke å fullføre skolegangen var opplevelsen av manglende tilhørighet og inkludering på den videregående skolen på grunn av ekskluderende og negative holdninger fra medelever og lærere.

Også andre undersøkelser fremhever økonomiske bekymringer som et gjentakende forstyrrende tema for skolegangen (Oppedal et al., 2009; Rutter, 2006), som for den enkelte ungdom vil være en konkret, hemmende faktor. Belastningene og usikkerheten ved ikke å ha stabil og nok inntekt fra eget arbeid eller gjennom økonomiske ytelser fra instanser som Statens Lånekasse, barneverntjenesten eller introduksjonsprogram, vil kunne bli for stor.

Økonomiske problemer som faktor for usikkerhet hos ungdommene, vil forsterkes av en opplevelse av håpløshet på grunn av forsinkelser i skolegangen og bekymringer for familiemedlemmer i hjemlandet. Forsinkelser i skolegangen vil også medføre andre utfordringer som enslige flyktningungdommer møter. Eldre ungdom, men noen gang også yngre, vil forventes å bidra i forsørgelsen av slekt eller familie. Et mangfold av forhold vil her

påvirke forventningene, blant annet knyttet til familiens materielle og helsemessige behov og i hvilken grad og hvordan disse kan ivaretas der de oppholder seg. Kostnadene for reisen til Norge betyr for noen ungdommer dessuten at de har pådratt seg økonomisk gjeld allerede når de ankommer landet. Problem kan oppstå i forhold til størrelsen på gjelden, men også hvor raskt og til hvem gjelden forventes bli nedbetalt.

Et helt annet tema, som kanskje særlig er relevant for eldre ungdommer, kan dessuten være ønsket, men også forventningene, om å stifte egen familie, der særlig spørsmål knyttet til økonomi kan bli en konkret utfordring.

Beskyttelse og ivaretagelse i et integrasjonsperspektiv

Fravær av eller ustabil beskyttelse og støtte fra nære omsorgspersoner vil være spesifikke forhold ved det å være enslig flyktingungdom som kan innvirke på selve skolesituasjonen. Blant annet oppgir 29 % av de enslige flyktingungdommene som går på skole i UngKul prosjektets undersøkelse at de har vansker med å konsentrere seg på skolen (Oppedal et al., 2009). Samtidig viser undersøkelsen fra Ung i Norge at hele 38,8 % av alle ungdomsskoleelever generelt rapporterer at de jevnlig er så ukonsentrerte at de ikke klarer å følge med på hva læreren sier (Øia, 2011).

Det kan være flere grunner til at elever opplever ukonsentrasjon på skolen. En vil kunne anta at bekymringen for familien er større for enslige flyktingungdommer enn hos andre grupper barn, som lever sammen med sin familie. Dette blir bekreftet når 53 % av informantene i UngKuls undersøkelse svarer at de ofte har vært urolige for forhold i hjemlandet. Hele 65 % rapporterer at de ofte har vært urolige for familiemedlemmer det siste året (Oppedal et al., 2009). I et annet delprosjekt av UngKul med minoritetsungdommer som bor i Norge sammen med sine familier og som også har opprinnelse fra land med krig (Afghanistan, Irak, Somalia og Sri Lanka), skårer kontrollgruppene betydelig lavere på både uro for forhold i hjemlandet og gjentagende uro for familiemedlemmer. Dette kan fortolkes som at det kan være et tosidig hemmende forhold ved separasjon fra familien; På den ene siden opplevelse av ikke å bli

ivaretatt ved å kunne få beskyttelse, støtte og trøst av nærmeste familie her og nå, og på den andre siden mer belastninger, uro og opplevelse av stress på grunn separasjonen fra familie og uvisshet rundt deres videre livssituasjon.

I barn og unges behov for beskyttelse og ivaretagelse ligger også deres behov for å bli inkludert og integrert i samfunnet der de lever. Mange år har det vært fokus på hvordan en skal få til bedre integrering av innvandrere og flyktninger i Norge. Integrering kan likevel være et vanskelig begrep å omsette i praksis. Integrering og inkludering bør alltid forstås ut fra barn og unges egen virkelighet og hverdag, og en slik forståelse må fremheve barnets kulturelle kompetanseutvikling, helt konkret i det enkelte barns hverdagsliv «i bestemte mikro-kulturelle nicher, som fx familie, daginstitution og skole» (Skytte, 2002, s. 40). Først da kan man begynne å forstå endringer av verdier og den enkelte ungdoms opplevelse av identitet med en bevissthet om at deres bakgrunn medfører en ”kulturpendling” som må til etter bytte av hjemsted og hjemland. Sosial integrasjon handler om barn og unges kompetanseutvikling som med omsorgspersonenes støtte kan gi dem mulighet til selv å håndtere egne sosialt aksepterte behov og realisere «et meningsfylt liv i et bestemt samfunn og i en bestemt kultur» (Skytte, 2001, s. 152). Sosial integrasjon kan dermed forstås som en generell sosialisering som alle barn og unge tar del i gjennom sin oppvekst, i hjemmet, på skolen og i fritiden. Sosialiseringen skjer når eleven lærer å mestre forventninger knyttet for eksempel til skolegangen (Dencik et al., 2008). Men uten reelle praktiske strategier for inkludering i fellesskapet, der de unge opplever å bli invitert til å være unike deltakere både der de bor og i samfunnet for øvrig, vil sosialiserings- og derav også integrasjonsprosessen kunne bli skadelidende (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Mulighet til sosial integrasjon blir i dette perspektivet altså en viktig del av det omsorgsansvar som ligger hos omsorgsgivere ovenfor enslige flyktningsungdommer.

Bo- og omsorgssituasjonen og nettverkets betydning

Det har inntil nå vært lite fokus på sammenhengen mellom valg av botiltak og hva som vil hemme eller fremme videre skolegang og utdanning, når norske barn og ungdommer blir plassert utenfor hjemmet av barneverntjenesten (Holtan, 2002). I rapporten Barn i fosterhjem

– en kunnskapsstatus (Backe-Hansen et al., 2010) konkluderes det med at «fosterbarn og utdanning bør være et sentralt tema for norsk fosterhjemsforskning framover» (2010, s. 72). Det framheves behov for grunnleggende kunnskap som kan forklare hva som hindrer eller bedrer skoleprestasjoner og som kan bidra til å utvikle mer effektive og treffsikre tiltak. Når det finnes behov for mer kunnskap om vurderinger og effekter av tiltak etter plassering i omsorgstiltak av barneverntjenesten, kan man anta at dette også inkluderer enslige flyktningbarn og -ungdommer etter bosetting i kommuner i Norge (Pastoor, 2012 ; Svendsen et al., 2010). En kan her merke seg at allerede i en av de tidligste internasjonale rapportene som spesifikt tar for seg flyktningbarn og enslige flyktningbarn, framheves betydningen av stabile omsorgssituasjoner for å fremme skolegang. Rapporten bygger på en sammenstilling av et flertall studier av flyktningbarn i Europa, i tiden under og etter annen verdenskrig (UNESCO, 1952).

Stabil omsorg

Slik som alle ungdommer vil også enslige flyktningungdommer bevege seg mellom ulike sosiale arenaer og møter med ulike verdier, regler og forventinger. En kan forvente at mange til en viss grad er habile «navigatører» i den sosiale hverdagen (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; Prieur, 2004). Det kan samtidig se ut som tidligere erfaringer med ivaretagelse og tilknytning, samt de læringsstrategier de har tilegnet seg og i hvilken grad de har mulighet til å være reelle deltakere i sine liv både hjemme og på andre arenaer, får betydning for hvordan de klarer å utvikle ny kompetanse i sitt nye liv i Europa og Norge. Det nye livet må dessuten settes i en større sammenheng, da ungdommene vil fortsette å ha tilknytning til andre hjem og familiemedlemmer, i hjemlandet eller spredt over flere kontinenter. Salman Rushdie blir tilskrevet sitatet «mennesker har ikke bare røtter, men også føtter», og dette gjelder i høyeste grad for enslige flyktningungdommer.

Som tidligere nevnt er det to fellestrekk alle enslige flyktningungdommer deler: at de har blitt separert fra sine foreldre og omsorgspersoner og har måttet forlate sine hjem og sitt hjemland. Deres opplevelse av sin nye bosituasjon vil bære preg av dette, for det hjem dem har måttet forlate fysisk har ikke nødvendigvis sluttet å oppleves som det reelle *hjemmet*. Samtidig må

man ta utgangspunkt i deres opplevelse av tilhørighet til det sted og de mennesker de deler hverdagen med her og nå, enten det er jevnaldrende venner, voksne ansatte i et bofellesskap eller omsorgspersoner i et privat hjem. Omsorgen de får i de nære relasjonene kan beskrives og forstås ut fra den *oppmerksomhet* som rettes mot ungdommen, relasjonen der noen bryr seg, og der noen har omtanke for og er orientert rundt den unges velferd. Omsorgsrelasjoner må dessuten inkludere en dimensjon av handling ovenfor den andre, for å dekke behov, påvirke utvikling og formidle verdier og normer, det som også kan betegnes som oppdragelse (Dencik et al., 2008; Nygren & Thuen, 2008). Her vil forventninger og holdninger fra hjemmet og nettverk kunne få innflytelse for å lykkes og gjøre det bra på skolen. Hvilken betydning omsorgen får, hvilken form den tar og hvordan dette utspiller seg for den enkelte ungdommen, vil derimot variere.

Betydningen av stabile og trygge omsorgssituasjoner for mestring på skole påpekes i en studie fra Storbritannia (Wade et al., 2005) og fremhever som viktige utover stabiliteten i plasseringene, også faktorer som beskyttelse, støtte og oppmuntring spesifikt rettet mot ungdommenes skolegang. I en rapport som baserer seg på en oppfølging av det første året i et nyetablert, kommunalt drevet asylhjem i Skellefteå kommune i Sverige (Brendler-Lindqvist, 2004) var det seks ungdommer som hadde en meget god mestring på skolen, de gjennomførte blant annet svenskopplæringen på et halvt år før de gikk videre på grunnskoleopplæring. Flertallet av de andre fikk en utvikling som var bedre enn forventet på skolen. Rapporten konkluderer med at stabilitet i bo- og omsorgssituasjonen medvirket til den positive utviklingen for ungdommene (Brendler-Lindqvist, 2004).

Utvikling og endring

Å plassere ungdommer fra 15 år og eldre i botiltak eller omsorgsløsninger vil på flere måter være annerledes enn plassering av yngre ungdommer og barn. Ulikheter vedrørende behov for omsorg og ivaretagelse vises blant annet i en studie gjennomført av Bean et al. (2007). Studien bestod av enslige flyktingungdommer som alle bodde i Nederland, samt to kontrollgrupper av ungdommer både fra Nederland og Belgia (flykting- og immigrantungdom og andre ungdommer med familie), totalt 3273 ungdommer i alderen 12 til

18 år. Her rapporterte eldre ungdommer signifikant høyere verdier for traumatiske stressreaksjoner og stressfulle livshendelser enn de to kontrollgruppene. Alderen hos de enslige flyktningungdommene ble i større grad knyttet til den signifikant høyere skåringen enn kontrollgruppene. Dette antar man beror på at eldre enslige flyktningungdommer har opplevd langt flere stressfulle hendelser i sitt liv, som kan ligne på det mønster som gjenfinnes hos norske, eldre ungdommer med en oppvekst preget av omsorgssvikt (Clausen & Kristofersen, 2008).

Barn og unge vokser og får stadig flere erfaringer som innvirker på deres mestring og utvikling. Fra et utviklingsperspektiv vil enslige flyktningbarn opp til en viss alder i større grad være mentalt forberedt på at det å være barn og ungdom medfører endring, og de vil i større grad forvente å få støtte og beskyttelse fra voksne omsorgspersoner. Barndommen og ungdomstiden må slik forstås i et livsløp, der den enkelte formes av sine «medvandrere» innenfor de rammer som settes av kultur, struktur og kontekst (Heggen, 2004). Barndommen og ungdomstiden er også i kulturer rundt om i verden på ulike måter forstått som en spesiell overgangs- og/eller utviklingsfase (Harsløf Hjelde, 2004). Sentrale temaer for denne utviklingen er komplekse prosesser for sosialisering og identitetsutvikling for å lære å mestre sosiale arenaer og situasjoner som barndommen og voksenlivet fører med seg. I det moderne kunnskapssamfunnet vil sosialiseringen for eksempel vanligvis handle om å lære seg å bevege seg horisontalt, det vil si mellom ulike sosiale kunnskapsarenaer, heller enn vertikalt i en tradisjonell utvikling fra lærling til mester (Carugati, 2004; Dencik et al., 2008).

Betydningen av alder og utvikling ser man når yngre enslige flyktningbarn, vanligvis blir plassert av den kommunale barneverntjenesten i fosterhjem enten hos slekt og nettverk eller hos familier barnet ikke tidligere kjente. (ECON, 2007; Oppedal et al., 2009). Formelt godkjente fosterhjem kan forvente oppfølging og støtte i form av veiledning og økonomisk utgiftsdekning av barneverntjenesten. Yngre barn vil av denne grunn kunne ha økt sannsynlighet for en stabil omsorgssituasjon med bistand fra barneverntjenesten. Barn opp til 16 år har dessuten skoleplikt og kan begynne i ordinær barne- eller ungdomsskole på det alderstrinn de tilhører. De vil fortsatt få utfordringer i sine nye hjem og oppleve barrierer på

skolen og i samfunnet. Ungdommer over 16 år, som bosettes i en kommune kunne aldersmessig påbegynne videregående skolegang, men må nesten alltid fullføre andre skoleopplegg først, som norskopplæring og grunnskoleopplæring. De kan ut ifra et endrings og utviklingsperspektiv forventes å få flere komplekse utfordringer, som blant annet kan forsterkes av vanligvis mer ustabile bo- og omsorgssituasjon i kommunene. Samtidig kan de få et mindre tilrettelagt skoletilbud (Aaboen Sletten & Engebriksen, 2011; Wade et al., 2005).

Undersøkelsen av Clausen og Kristoffersen (2008), kan her være nyttig å se nærmere på. Dette er en longitudinell studie, basert på registerdata, av alle barn som har mottatt en eller flere typer av tiltak fra barneverntjenesten i Norge for årene 1990 til 2005. Flere funn vakte interesse, men her nevnes blant annet at funn viste at bare 27 % av tidligere barnevernsbarn hadde fullført videregående skole opp til 13. eller 14. trinn. De som hadde vært plassert i fosterhjem fikk en mer positiv karriere definert ut fra utdanning, inntekt, arbeidsledighet og behov for sosialhjelp, enn de som ble plassert på institusjon. Når man ser på barn plassert utenfor hjemmet og type plasseringer, hadde 34 % av fosterhjemsbarna fullført høyere utdanning etter videregående skole. Av de som ble plassert på barne- og ungdomshjem eller andre typer av institusjoner hadde bare 23 % fullført utdanning over 10., 11. eller 12.trinn. Flere av de tidligere barnevernsklientene som mottok ettervern i form av frivillig hjelpetiltak etter fylte 18 år, hadde en vellykket karriere sammenlignet med dem som ikke fikk ettervern. Det bør her bemerkes at i arbeidet med enslige flyktingungdommer vil tilbud om ettervern fra barnevernet være svært viktig for mange av de unge, særlig med tanke på deres alder ved bosettingen.

Støtte og motivasjon

Bo- og omsorgstiltak og nettverk forventes å ha betydning gjennom den oppfølging og støtte omsorgspersoner, ansatte og andre voksne i nærmiljøet og nettverk gir de unge i forhold til skolegangen (Wade et al., 2005). Når informantene i UngKul-prosjektet som tilhører kategorien enslige flyktingbarn og unge rapporterer om signifikant større forventninger om å lykkes på skolen og ellers (Oppedal et al., 2009), kan dette underbygge teorien om at mange av disse ungdommene opplever at de har ”en oppgave”, som direkte eller indirekte er blitt gitt

dem og som de i stor grad prøver å fullføre etter beste evne. Dermed vil oppfølging og støtte som gis av andre samspille med ungdommenes egne planer og aspirasjoner. Her kan man se konturene av hvordan motivasjon blir initiert og styrket både av ytre påvirkning og av den individuelle forståelse som ungdommen har av sin oppgave, og at dette vil kunne samvirke som push- og pulleffekter for ungdommenes skolegang (Lødding, 2009a).

Relasjoner med jevnaldrende venner vil også i stor grad påvirke ungdommenes skolegang. Blant annet har Hek (2005) beskrevet hvordan flyktningbarn opplever at støtte fra deres venner skaper tilhørighet på skolen, som igjen fremmer trivsel og mestring. Nære og gode venner kan på den måten bli avgjørende for at enslige flyktingungdommer klarer å holde fast ved målet om en fullført utdanning. Venner og skole kan også få en sterk forbindelse i og med at skolen er det sted der mange flyktningbarn og unge har mulighet til å få nye venner og å opprettholde kontakten med sine venner (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007). For ungdommer med få eller ingen nære og stabile voksenrelasjoner, vil sannsynligvis de viktige relasjonene etableres med jevnaldrende venner. Dette kan gjøres allerede i hjemlandet, under flukten og på asylmottaket, og kan bli en utfordring for ungdommene, når deres jevnaldrende venners innflytelse også preges av deres begrensede erfaring og modenhet (Oppedal et al., 2009). I UngKul prosjektets undersøkelse forteller ungdommene om en markant større grad av bekymring for sine venner enn ungdommer i kontrollgruppene. Dette styrker antakelsen om jevnaldrende venners særlige betydning (Oppedal et al., 2009). Nettverket til de enslige flyktingungdommene vil dermed, i fraværet av deres foreldre og nære familie, både kunne få en hemmende innvirkning på skolegangen, men kan også, preges av omsorg og støtte.

Hvilke typer av bo- og omsorgsløsninger?

Fosterhjem er det mest brukte omsorgstiltak for barn i Norge som trenger å plasseres utenfor hjemmet av barneverntjenesten (Bufetat, 2011). Det var også et uttalt mål ved opprettelse av den statlige barneverntjenesten at man skulle drive et målrettet arbeid med å utvikle kvaliteten og øke bruken av fosterhjem når barn plasseres i omsorgstiltak. Forhenværende statsråd Tora Aasland bekrefter denne målsettingen i fagtidsskriftet Fontene, 3/11: «Det er fortsatt et klart mål for regjeringen at institusjonene skal bygges ned. Barn har det best med en familie rundt

seg» (s. 27). Samtidig viser Statistisk Sentralbyrås tall fra 2005 at 46 % av alle enslige flyktningbarn som var plassert av barnevernet, bodde på hybel eller i bokollektiv, uavhengig av alder. Av de resterende ble 40 % plassert i fosterhjem av ulike typer og 14 prosent på institusjon (Allertsen et al., 2007). Et dilemma som fremkommer er ønsket om å vektlegge kontinuitet ved plasseringer og hensynet til kulturell bakgrunn på den ene siden, og ønsket om og behovet for raskest mulig bosetting og integrering i det nye eksillandet på den andre siden (Hessle, 2009; Ressler et al., 1988).

ECON-rapporten om enslige flyktningbarn fra 2007 hevder at den mest brukte omsorgsløsningen er hybel (der ungdommen bor alene). Det nest vanligste er bofellesskap som ikke er godkjent som barneverninstitusjon. Deretter kommer plassering hos slekt og i fosterhjem. Trenden over tid kan se ut å ha gått fra omsorgsløsninger hos familier, men uten barnevernstiltak, mot tiltak som hybel eller gruppeboliger med mer oppfølging fra offentlige instanser. De økonomiske kostnadene for kommunene har samtidig generelt økt (ECON, 2007).

I dette perspektivet er det interessant at det i dag prøves ut ulike ordninger med direkte plassering og bosetting i kommuner og at Bufetat region Sør ønsker en kursendring i forhold til bruk av plassering i omsorgssenter for enslige flyktningbarn under 15 år, slik at man nå i større grad prøver ut fosterhjem for de yngste barna i asylfasen (Fontene, 2011). Dette kan sees som et tegn på en generell endring av fokus for enslige flyktningbarn (og etterhvert ungdommer) og deres bo- og omsorgssituasjon etter bosetting i kommuner.

Fosterhjem og plassering hos slekt

Det trengs fortsatt mer kunnskap om hvilke opplevelser enslige flyktningbarn og -ungdommer har med å bli plassert i fosterhjem eller i andre bo- og omsorgstiltak (Wade et al., 2005). Den forskning som finnes har primært hatt fokus på hvordan separasjonen fra deres foreldre påvirker deres psykiske helse (Luster et al., 2009). Rädde Barnen i Sverige (Brendler-Lindqvist, 2004) har rettet oppmerksomhet mot dette teamet, og bemerker at de som vokste

opp hos slekt eller i gruppeboliger med et etnisk fellesskap, i større grad enn i svenske fosterhjem virker å ha fått ivaretatt sin kulturelle og religiøse bakgrunn, med felles språk, historie og kultur. Også andre framhever verdien av kontinuitet i form av gjenkjennelse, språk og slektskap som en viktig faktor for gode omsorgsplasseringer for de unge (Ressler et al., 1988; Wade et al., 2005), slik også studier av plasserte norske barnevernsbarn bekrefter. Samtidig bemerker noen studier at valg av omsorgsløsning særlig for eldre ungdommer må påvirkes av balansegangen mellom deres avhengighet av omsorg og støtte, og deres behov for å bli eller fortsette å få være selvstendige (Oppedal et al., 2009; Svendsen et al., 2010).

I en studie av 212 enslige flyktningbarn og ungdommer i Storbritannia fant man at fosterhjems plasseringer og plassering hos slekt var det foretrukne omsorgstiltaket av de lokale myndighetene, særlig for yngre barn og noen av de eldre jentene. Ungdommene og familienes opplevelser av å passe sammen (god «matching») og det at plasseringen for øvrig fungerte godt, samt når ungdommene opplevde trygghet og støtte fra familien, slik klarte de å etablere nære relasjoner med sine nye omsorgspersoner (Wade et al., 2005). Dette kan være viktigere faktorer å fokusere på enn felles språk, religion eller etnisk bakgrunn, men ikke nødvendigvis. Samme studie fant at plasseringer hos slekt eller i andre typer fosterhjem, når de fungerte godt, ga de unge stabile og familielignende omsorgssituasjoner, med mer støtte til deres skolegang som også ville øke sannsynligheten for at de unge fortsatte i utdanning, enn mer selvstendige boformer. Samtidig var mangelfulle vurderingsrutiner fra bosettingsinstansen og lite eller ingen oppfølging mer vanlig etter plassering hos slekt.

Bruk av slekt- og nettverks plasseringer problematiseres blant annet ved å trekke frem utfordringer med vedvarende konflikter og derpå brudd i omsorgssituasjonen (Eide, 2000). Konflikter og påfølgende utilsiktede flyttinger vil kunne påvirke skolegangen negativt på grunn av bytte av skole og fordi det påvirker konsentrasjonen for den enkelte ungdom (Oppedal et al., 2009).

Luster et al. (Luster et al., 2009) gjorde en oppfølgingsstudie av en gruppe på 18 enslige, sudanske flyktningsungdommer og deres amerikanske fosterforeldre, der hver ungdom og dennes fosterforeldre ble intervjuet syv år etter bosetting i USA. Disse ungdommene hadde i før de kom til USA bodd i flyktningleir i grupper sammen med andre barn og unge fra Sudan, med lite stabil voksenoppfølging. Nesten alle ungdommene fortalte om konflikter med sine fosterforeldre, og omtrent halvparten av ungdommene opplevde en eller flere flyttinger til nytt fosterhjem. På tross av dette forteller 15 av de 18 at de syv år etterpå fortsatt har gode relasjoner med minst én av sine tidligere fosterforeldre, og at dette har en positiv innflytelse på deres øvrige livssituasjon. Både ungdommene selv og fosterforeldrene forteller om flere ulike grunner til at ungdommer måtte bytte fosterhjem eller flytte til andre boformer. Studier fra Storbritannia og USA viser at enslige flyktningsbarn og ungdommer kan ha svært positive erfaringer ved såkalte «krysskulturelle» plasseringer (Chase et al., 2008; Luster et al., 2009). Alternativene begrenses ikke til at minoritetsbarn plasseres i majoritetsfamilier, men også i minoritetsfamilier fra andre etniske grupper enn det barnet tilhører.

For at plasseringene skal bli vellykkete, er det altså flere forhold som må «matche» med barnets behov, i tillegg til at familiene må få god nok oppfølging, der kunnskap og forskning på barnevernsbarn og bruk av fosterhjem generelt inkluderes. Et viktig moment kan her være kunnskap om utilsiktede flyttinger, et begrep som brukes i barneverntjenesten når barn eller ungdom flytter fra en plassering uten at dette var planlagt og at flyttingen derfor skjer uforutsett. Tall kan tyde på at man kan forvente at mellom en femtedel til cirka halvparten av alle fosterhjems plasseringer ender med en utilsiktet flytting i løpet av de første månedene og opp til to år etter plassering, hvis ikke spesielle tiltak settes inn, som veiledning, kursing av fosterforeldre, avlastning og så videre. (Backe-Hansen, 2009). Samtidig ser man et økende fokus i barneverntjenesten og samfunnet for øvrig på at barn og unge skal være aktive deltakere, og må høres når det gjelder beslutninger om deres liv.

Gruppeboliger

For unge enslige flyktningsungdommer i Norge er det, som tidligere vist, vanlig å bo i gruppeboliger (bofelleskap eller bokollektiv) eller alene. Ressler et al. (1988) skriver om

gode erfaringer med gruppeboliger for ungdommer. Brendler-Lindqvist (2004) og Svendsen et al.(2010) trekker også frem fordeler ved bruk av gruppeboliger. Tanken er blant annet at ungdommene i en gruppebolig vil få et fellesskap med jevnaldrende og voksne, samtidig som de i noen grad vil kunne regulere nærhet i relasjonene med de andre ungdommene og de voksne. På den måten vil blant annet balansegangen mellom deres avhengighet og behov for selvstendighet kunne ivaretas.

Den tidligere omtalte UNESCO-rapporten fra 1952 kan være interessant her. Rapporten bygger på erfaringer med komplekst traumatiserte ungdommer som over mange år har overlevd enten i konsentrasjonsleir, i skjul i skogen, kjellere, eller under falsk identitet hos vennligsinnede familier. Den sistnevnte gruppen blir beskrevet som å klare seg best etterpå, dersom de hadde kontakt med voksne som ville dem vel. Samtidig bemerker rapporten at eldre ungdommer kan ha erfaringer med trygge og stabile familie- og oppvekstforhold fra deres tidligere barndom som vil hjelpe dem når de skal tilpasse seg en ny og mindre truende hverdag. Enslige flyktningungdommer som ankommer Norge i dag kan ha levd under usikre og truende forhold, ofte over lang tid. Med den omfattende kunnskap vi har om betydningen av tilknytning for barn og unge under oppveksten vil dette måtte vurderes som kritiske risikofaktorer for deres videre utvikling. Vi vet at barns selvregulering og evne til mentalisering, det vil si å forstå sitt eget og andres sinn, vil bli sterkt formet av kvaliteten på relasjoner og tilknytning i deres oppvekst (Nygren & Thuen, 2008), og som vil være deres ballast videre når nye relasjoner skal etableres. For noen av disse ungdommene vil en gruppebolig med en planlagt og videreført bosetting alene på sikt, kunne fungere bedre enn plassering i fosterhjem.

Oppsummering av overordnede perspektiv

Flere, til dels kryssende perspektiv er belyst for å bedre synliggjøre kompleksiteten i de enslige flyktningungdommenes livssituasjon og oppvekstsvilkår og hva som fra dette kan påvirke akkurat disse unge og deres skolegang. Målsetting har vært å utforske tilgrensende kunnskap som kan være relevant for temaet. I det følgende skal noen teoretiske perspektiv oppsummeres før vi i kapittel 3 går inn i den empiriske undersøkelsen.

To teoretiske perspektiv har blitt presentert fra forskning på minoritets elever i videregående skole. På den ene side reproduksjonsperspektivet, med teorier om hvordan sosial klasse og status reproduseres gjennom generasjoner. På den andre siden et optimismehypotetisk perspektiv, som fremhever at enkelte av disse reproduserende faktorene virker å få mindre gjennomslagskraft blant minoritets elever enn hos majoritets elever (Lødding, 2009a, 2009b; Støren, 2005a, 2005b). Samtidig er foreldres skolebakgrunn en sentral faktor, også andre forhold knyttet til ungdommens oppvekst før flukten vil kunne forventes å ha grunnleggende innflytelse på ungdommens videre skolegang (Rutter, 2006). I et optimismehypotetisk perspektiv vil likevel et ensidig fokus på enslige flyktningungdommers sårbarhet og marginalisering, samt deres identitet som flyktning eller minoritet, være mindre hensiktsmessig. Isteden må disse begrepene sees i sammenheng, eller «krysses», med fokus på hvordan skape og opprettholde utholdenhet og motivasjon ut fra en helhetlig forståelse av ungdommenes opplevelse av å ha en særlig oppgave, deres forhold til andre i nære relasjoner, deres omsorgssituasjon og aspirasjon i sitt eget liv både i fortid, nåtid og for fremtiden. Begrep som push- og pulleffekter kan være viktige i denne forståelsen. Hva er det i deres bo- og omsorgssituasjon som «skyver ungdommen frem» gjennom skolegangen?

3. Metode

Et innenfra perspektiv.

Jeg er først og fremst en praktiker, med erfaring fra barnevernsarbeid og arbeidsfeltet enslige mindreårige flyktninger. Å ta et «indenfra-forskerperspektiv» (Skytte, 2002), kan hjelpe en å se nærmere på en virkelighet der en selv beveger seg, innenfor kunnskapsfelt og fenomen som fra en praktikers ståsted allerede kan synes å ha være forstått og integrert. Som forsker må en prøver å innhente og bearbeide kunnskap som kan utprøves både teoretisk og empirisk. Slik kan studerte fenomen bli tydelig teoretisk og empirisk valide. Erfaringer vil en måtte ta med som en del av utforskningen og systematiseringen.

Min praktiske bakgrunn innebærer erfaringer med kunnskapsbehov som finnes i praksisfeltet. En ulempe kan være en mindre grad av oversikt over hva som forskningsmessig er interessant å studere. En vil likeledes risikere å miste (eller aldri oppnå) distansen til det materiale som utforskes, at tidligere teori og forskning ikke skal få nok innpass eller at en tilstrekkelig kritisk holdning ikke oppnås. Antagelser basert på «min lange praksis» vil farge og tåkelegge utforskningen. Nærhet til det tema som skal forskes på kan altså ha sin pris i form av en «biased view-point effect» (Ringdal, 2007, s. 227), eller en fordreid innfallsvinkel. utfordringer ved ikke å la foretrukne fremstillinger styre forskningsprosessen, vil sannsynligvis likevel være tilstede i all forskning og for alle som forsker.

Beskrivelse av metodeavveininger

Hvilket kunnskapssyn ligger til grunn?

Som forrige avsnitt beskriver kommer ingen «idemässig tomhänt til en forskningsprocess» (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 31). Det man observerer og erfarer, fortolkes og skaper et konstruert bilde som preger samhandling og påvirker atferd. Den sosiale konstruksjonismen kan gi et bilde av en sosial verden åpen for fortolking. Der man vil kunne hevde at ikke noe kan forstås som helt ”sant”, men heller ikke helt ”falskt”, siden nye fortolkninger alltid vil være mulige. Empirien, det vil si observerbare sosiale fenomen, kan i dette paradigmet mer radikale form derfor miste sin betydning og lede til en relativistisk forståelse (Ringdal, 2007).

Et annet kunnskapssyn eller paradigme, er positivismen, en virkelighetsforståelse med utspring i den naturvitenskaplige tradisjonen. I en rendyrket form av dette paradigme eksisterer virkeligheten fullstendig uavhengig menneskene og vår fortolkning av verden. I en slik virkelighet vil vi erverve kunnskap ved å samle inn fakta basert på hypoteser om sammenhenger ved hjelp av observasjon eller ved å eksperimentere (manipulere) med virkeligheten. Kunnskapen sees her som noe kumulativt, og vi får mer og mer kunnskap i en stadig utvidende forståelse av omverden, der gammel kunnskap blir erstattet med ny (Chalmers, 2003). Samfunnsvitenskapelig forskning med en kvantitativ metodetilnærming vil ta utgangspunkt i en positivistisk forståelse av virkeligheten, for å studere regelmessigheter som ser ut til å strukturere samfunnet og vår samhandling. Denne vil også kunne inkludere

forståelsen av at valg av teoretisk innfallsvinkel, verdispørsmål og den historiske konteksten vil prege utforskningen på et overordnet nivå (Ringdal, 2007).

De to perspektivene eller paradigmenes er grunnleggende innenfor vitenskapelig forskning, og moderne samfunnsvitenskaper tar ofte utgangspunkt i en middelvei mellom disse to, blant annet for at vi bedre skal klare å favne kompleksiteten i det som skal beskrives (Ryen, 2002). En rent kvantitativ tilnærming, som kan forutsette mer lineære årsaksforklaringer, kan slik bli begrensende i en kompleks virkelighet, særlig når vi skal studere sosiale forhold (Ringdal, 2007).

Valg av kvantitativ metode

Datamaterialet fra delprosjektet fra UngKul og problemstillingens utforming påvirket valget av metode og forskningsstrategi. Et forsøk på årsaksforklaring kunne være hensiktsmessig, da delspørsmål i problemstillingen kan spores til antagelser om hva som kan påvirke de unges skolegang (Ringdal, 2007). Det kunne derfor være interessant å finne ut om noen grunnleggende forestillinger kunne styrkes eller avkrefte.

Et hensyn som påvirket metodevalget i oppgaven handler også om enslige flyktningsbarns erfaringer med utspøringer, ønsket var å unngå ytterligere intervjuing eller datainnsamling fra de unge selv. Målsettingen om å bruke data og informasjon som allerede fantes tilgjengelig ville kunne ivaretas med Folkehelseinstituttets forskningsprosjekt Ungdom, Kultur og mestring (Oppedal et al., 2011; Oppedal et al., 2007; Oppedal et al., 2009; Seglem, Oppedal, & Raeder, 2011). Det syntes hensiktsmessig å supplere dette med en kvalitativ tilnærming, der en «kompetansegruppe» bidrar med sine erfaringer, som kan synliggjøre kompleksiteten i ungdommens hverdag, en kompleksitet som ofte innebærer kryssende dilemmaer.

Den kvantitative informasjonen

Den kvantitative delen av denne studien er basert på informasjon fra deltakere i en del-studie om enslige flyktningbarn til forskningsprogrammet Ungdom, Kultur og Mestring, UngKul, ved Folkehelseinstituttets Divisjon for psykisk helse (www.fhi.no/ungkul). Delprosjektet «Sosiale nettverk, mestring og psykisk helse blant ungdom som har kommet til Norge som enslige mindreårige asylsøkere» samler både kvalitativ og kvantitativ informasjon, og har en longitudinell design. Målsettingen er å få kunnskap om tilpasning, sosial integrasjon og psykisk helse blant enslige flyktningbarn i årene etter asylsøknaden er godkjent og de er bosatt i Norge. Prosjektet er godkjent av Datatilsynet og Den regionale forskningsetiske komité for helse og medisin (REK).

Utvalget

Målgruppen består av de enslige flyktningbarn og -ungdommer som ankom og bosattes i Norge i perioden år 2000 til 2010. Det var totalt 8 875 som ankom og ble registrert som enslige mindreårige asylsøkere i denne tidsperioden (Utlendingsdirektoratet, 2011), men som tidligere er beskrevet vil en del usikkerhet knyttes til hvor mange som til slutt bosettes i en kommune, og for registrerte ankomne i tidsperioden 1996-2010, fant man 3 159 stykker boende i en kommune i Norge, pr 1.1.2010 (Aalandslid & Walstad Enes, 2012).

Av økonomiske grunner har det ikke vært mulig å inkludere hele denne gruppen i UngKul prosjektet. Men for at deltakerne i prosjektet skulle være mest mulig representative for totalgruppen, har man prioritert å få så mye spredning på bosettingskommunene som mulig, og at det skulle være deltakere både fra by- og landkommuner, innland og kyst i alle fire landsdeler av Norge. UngKul har rekruttert deltakere i disse kommunene årlig, fra 2006 til og med 2011. Ungdommene som informasjonen i denne studien er basert på, var bosatt i til sammen 28 kommuner, og hadde deltatt i prosjektet første gang fra november 2006 til desember 2010. Av ungdommene som var bosatt i disse kommunene var det 62 % som deltok (Seglem et al., 2011). Bare 8 % avviste aktivt deltakelse. Frafallet skyldtes at ungdommene var forhindret fra å komme til datainnsamlingen som avtalt, i tillegg til at man ikke fikk kontakt med en stor gruppe.

Informantene har en gjennomsnittlig botid på 3,5 år med standardavvik på 2,4, hvilket gir en spredning på botiden fra et til seks år. Gjennomsnittlig botid vil variere blant annet avhengig av hvilke land ungdommene kommer fra (Oppedal et al., 2011).

Utvalg 2010

Utvalg 2010 består av totalt 566 informanter som var i alderen 11 til 27 år ved tidspunktet da de besvarte spørreskjemaet. Hovedparten av deltakerne kommer fra Afghanistan, Somalia, Irak og Sri Lanka. 109 av dem er jenter (20 %) og 456 er gutter (80 %), hvilket er i trå med den kjønnsfordeling man kan finne blant enslige flyktningbarn som søker asyl i vestlige land (UNHCR, 2004).

Fremgangsmåte

På grunnlag av godkjenning fra Datatilsynet og REK, fikk UngKuls prosjektgruppe utlevert lister fra UDI med bakgrunnsinformasjon om enslige mindreårige i deres målgruppe, slik som kjønn, opprinnelsesland, fødselsår, og sted og tid for bosetting. I forkant av datainnsamlingen ble det etablert kontakt med de kommunale instanser (som regel Barneverntjenesten eller Flyktningtjenesten) som hadde ansvar for enslige mindreårige etter de er bosatt, for å få bistand til å forklare prosjektets form og målsetting. De kommunale myndighetene bisto også med å skaffe lokaler hvor datainnsamlingen kunne finne sted. Det ble sendt ut invitasjonsbrev som forklarte prosjektet til alle ungdommene som i følge listene fra UDI var bosatt i kommunene. Hvis ungdommene var under 16 år, ble invitasjonsbrevet sendt til deres hjelpeverge. For å øke representativiteten på utvalget, ble det lagt ned et omfattende arbeid i å etablere kontakt med ungdom eller unge voksne som ikke hadde vært eller ikke lengre var i kontakt med hjelpeapparatet. I forkant av datainnsamlingen i den enkelte kommune, ble ungdommene kontaktet på telefon, og minnet om tid og sted for datainnsamlingen.

Datainnsamlingen ble gjennomført gruppevis, så langt det var mulig i et lokale hvor ungdommene var kjent og følte seg trygge. Datainnsamlingen ble ledet av

forskningsassistenter som hadde fått opplæring på Folkehelseinstituttet. Innen ungdommene begynte å fylle ut spørreskjemaene, ble de forklart at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten at det ville få noen følger for dem. Alle deltakerne over 16 år skrev under på samtykke-erklæring, mens hjelpevergene hadde ansvaret for dette for deltakere under 16 (Oppedal et al., 2011; Seglem et al., 2011). Dersom det var ønskelig, var det tolker til stede, som kunne lese og forklare spørsmålene for ungdommene på morsmålet deres. Prosjektgruppen hadde utarbeidet en protokoll der vanskelig ord og uttrykk var forklart, for å sikre at alle forskningsassistentene og tolkene forklarte på den samme – og riktige – måten. Deltakelse i prosjektet kompenseres med en gavesjekk på 100 kr. Et utvalg av ungdommene ble også invitert til å delta i et semi-strukturert intervju, etter de hadde fullført spørreskjemaet.

Bearbeiding og bruk av data

Den datafilen som ble utlevert til meg fra Folkehelseinstituttet var helt aidentifisert, det vil si det var ikke mulig på noen måter å finne ut identiteten på enkeltpersoner og hva de hadde svart. Det aidentifiserte datamaterialet var bearbeidet og kategorisert i ferdige variabler, og ble utlevert fra Folkehelseinstituttet i en passordbeskyttet minnepinne. I samråd med prosjektleder Brit Oppedal hadde variabler som kunne antas å være relevante for undersøkelsens problemstilling, blitt utvalgt.

Dataene var tilrettelagt i statistikkprogrammet SPSS, et av de mest brukte statistikkprogrammene innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Pallant, 2007). Etter den initiale undersøkningsfasen ble materialet lastet over til dataprogrammet PSPP. Dette er et gratis dataprogram som kan lastes ned fra internett til en privat PC og er mer eller mindre en kopi av SPSS, med noen begrensninger for mer komplekse beregninger. Dette ville ikke være til hinder da bare noen få av programmets funksjoner ville brukes videre. Hele datamaterialet slettes etter avsluttet undersøkelse og minnepinnen leveres tilbake til Folkehelseinstituttet.

Kodebok

For å bli kjent med materialet ble det laget en kodebok, samt en loggbok for arbeidet med bearbeiding og gjennomgang av materialet. En kodebok er en systematisk oversikt av hva hver variabel består av og hvilke verdier som brukes i en variabel (Ringdal, 2007).

Variablenes verdier knyttet til hver enhet (informant) var altså allerede registrert i dataprogrammet, så når noen variabler etter hvert ble slått sammen eller endret på andre måter, ble dette ført inn i kodeboken og beskrevet i loggboken. Som et eksempel var de ulike bo- og omsorgstiltakene i utgangspunktet inndelt i åtte ulike kategorier i variabelen T1_44_1. Ved å omkode disse og slå dem sammen fikk jeg fire kategorier og den nye variabelen fikk navnet boomsorg.

Gjennomgang av datamaterialet

Materialet ble spesielt gjennomgått for å kontrollere for variabler med unormalt antall enheter sammenlignet med antall enheter knyttet til andre variabler. Noen avvek fra det generelle bildet, og det ble gjort en vurdering hvordan disse skulle behandles. Variabler med markert lavere antall enheter (lav svarprosent) sammenlignet med totalt antall for hele utvalget, vil være viktige å merke seg og vil kunne gi systematiske feil. Når det samme materialet også brukes av Folkehelseinstituttet vil man kunne ta utgangspunkt i at systematiske feil med for eksempel feilførte data på ulike måter er korrigert. Likevel kan variabler med færre besvarelser ha andre svakheter. Enkelte spørsmål kan informantene systematisk ha misforstått eller av andre grunner ikke klart å svare på. At dette kan være tilfelle, ser man av at det er gjort en revisjon av første spørreskjemaet, der blant annet noen av spørsmålene knyttet til skolegang ble forenklet, og omformulert i det reviderte skjemaet. Eksempel på dette er variablene: «Har du gått 7 år eller mindre på barneskole?» Samt: «Har du gått 3 år på ungdomsskole?» I det reviderte skjemaet var spørsmålene omformulert: «Hvor mange år gikk du på skole før du kom til Norge?» og «Hvor mange år har du gått på skole i Norge?». Av dette hadde man laget et sammensatt mål med begge de to spørreskjemaenes variabler i utvalg 2010.

Underveis i bearbeidningen av datamaterialet er det tatt noen valg vedrørende hvilke variabler som skal brukes i undersøkelsen. De avveininger og valg som er gjort er registrert for å sikre at håndteringen av materialet ikke ble vilkårlig.

Statistiske metoder

Det er brukt noen enkle, statistiske metoder i undersøkelsen, basert på hva som har vært formålstjenlig og mulig å bruke med den type av data som var tilgjengelig. I undersøkelsen brukes tre typer verktøy som finnes i både SPSS og PSPP.

Fordelinger i krysstabell med bivariat analyse gir prosentvise forekomster av fenomen og viser tendenser for hvordan enhetene fordeler seg i forhold til de to variablene. I små utvalg vil dette kunne være rent tilfeldige fordelinger, men for variabler der man har større antall enheter vil denne risikoen minske. I utvalget vil det være vanskelig å vurdere betydningen av svarprosent, da det er usikkert hva som er den totale populasjonen av enslige flyktningsbarn og unge i Norge til en hver tid.

For å få en bedre oversikt over sammenhenger innenfor fordelinger i bivariate analyser er det også brukt en statistisk utregning som kalles kji-kvadrat-test. Her testes hypoteser om sammenheng mellom to variabler i data fra utvalget, og spørsmålet blir om dette kan generaliseres til populasjonen. Testen tar utgangspunkt i det vi kaller for en nullhypotese, det vil si at det ikke er noe sammenheng mellom to variabler. Konklusjonen av testen sier oss om nullhypotesen skal forkastes eller ikke (Ringdal, 2007). Sagt på en annen måte sammenligner testen faktiske forekomster i dataen, mot dem man ville forvente å finne hvis det ikke finnes sammenheng mellom variabler (Pallant, 2007). Det trengs et skille som sier når nullhypotesen er forkastet, og dette er satt til verdien $p \leq 0,05$, en statistisk signifikant sammenheng. Hvilket betyr at det er 5 % eller mindre sjanse for at sammenheng er tilfeldig og at vi ville forkaste en sann nullhypotese. Signifikansnivået sier altså i hvilken grad noe kan tenkes å kunne generaliseres og at sammenheng ikke skyldes tilfeldigheter. Størrelsen på utvalget vil også kunne avgjøre sannsynligheten for at vi trekke en korrekt (eller ukorrekt) konklusjon. Med et

lite utvalg vil vi risikere en feilslutning der det ikke er mulig å generalisere sammenheng til populasjonen for øvrig. Antallet enheter påvirker altså i hvilken grad vi kan stole på funn, men større utvalg med 100 enheter eller flere vil være nok for en statistisk test (Stevens, 2002). De variabler som er brukt i denne undersøkelse har fra 135 til 566 enheter (N).

Det tredje verktøyet som er brukt er korrelasjonsanalyser, der hovedformålet er å måle samsvar mellom variabler (Ringdal, 2007). I korrelasjonsberegninger vil retningen på sammenhengen bli tydeligere. Når retningen på relasjonen mellom variablene vurderes, vil en negativ relasjon indikere at en høy verdi på variabel X er knyttet til en lav verdi på variabel Y. Omvendt vil en positiv korrelasjon gi en høy verdi på variabel X, knyttet til en høy verdi på variabel Y (Pallant, 2007). En negativ korrelasjon, *retningen* på en sammenheng, vil indikere at den aktuelle uavhengige variabelen (X) sannsynligvis sjeldnere vil opptre samtidig med den avhengige variabel (Y). Eksempel på dette kan være om vi kobler variabelen «enslig flyktingungdom» (X) med variabelen «bor sammen med forelder i Norge» (Y). Her ville det være sterk sannsynlighet for at vi fant en negativ korrelasjon for disse to variablene. Verdiene i beregningen kan utløse både positive og negative korrelasjoner, men også *styrken* (effekten) i konklusjonen fremkommer. For eksempel vil, $r = 0,10$, tyde på en positiv, men svak styrke på relasjonen, innenfor skalaen; -1,00 til 1,00. Størrelsen på utvalget (N), vil tilsi om det likevel kan sies å være en statistisk sammenheng mellom variabel X og Y. (Pallant, 2007). Graden av tillit til resultatet vi har fått, fremkommer ved signifikansnivået, $p \leq 0,05$.

Verdiene på variablene som brukes i denne undersøkelsen er dikotome, det vil si de viser til to gjensidig utelukkende verdier. Når begge variablene er dikotome vil det være vanskeligere ytterligere å bekrefte lineære sammenhenger som korrelasjonsberegninger kan vise til. Dette på grunn av at vi ikke kan få et mål på spredningen, der andre nominale variabler vil vise hvor konsentrert fordelingen er på den mest hyppige verdien (Ringdal, 2007). Hellevik (2002) hevder på sin side at kategorisering i forhold til målenivå egentlig er mindre relevant når man har variabler med verdier som er dikotome i forhold til hverandre. Dette på grunn av at man vil kunne tillegge de to verdiene ulik styrke (for eksempel 1 for har fullført skole og 0 for ikke å ha fullført skole), og på så sett skapes en intervall mellom de to verdiene.

«Kompetansegruppen»

Med utgangspunkt i en forståelse av de unge som kompetente aktører, etablerte jeg en kompetansegruppe som skulle følge oppstarten av arbeidet med denne undersøkelse og arbeidet med oppgaven. Jeg hadde kontakt med deltakerne fra januar 2011 til juni 2011. Vi møttes to ganger i gruppemøter. Til det første møtet kom syv unge, enslige flyktninger i alderen 19 – 23 år. På det andre møtet kom bare to deltakere, hvorav den ene ikke hadde deltatt på det første møtet. Av hovedsakelig praktiske årsaker (de opplevde at møtene var en belastning på grunn av mye skolearbeid) ønsket de istedenfor samtaler lagt på tidspunkter som passet hver og én av dem. Derfor ble det gjennomført én lengre samtale (ca. på 1,5 time) med fire ungdommer, to av dem sammen og to hver for seg. Temaet for samtalene ble dreid mot en refleksjon rundt forhold ved deres skolegang og i mindre grad selve forskningsprosessen. Med en åpen, historisk forståelse av hvem som kan defineres som enslig flyktningbarn (Eide, 2005; Harsløf Hjelde, 2004), tok jeg dessuten kontakt med og gjennomførte en samtale med en mann fra Vietnam som ankom Norge i 1968, da han var 13 år. Han kom sammen med en gruppe enslige, krigsskadete barn for medisinsk behandling og rehabilitering. Barna ble ikke registrert som enslige flyktningbarn, men siden storparten av dem ble værende i Norge uten sine foreldre velger jeg å kategorisere dem som enslige flyktningbarn. Totalt deltok derfor 9 ungdommer/voksne i kompetansegruppen.

Deltakerne ga selv uttrykk for interesse i å dele egne, personlig erfaringer og at disse kunne dokumenteres. For eksempel påpekte én ung mann at alt måtte skrive ned av det som ble sagt under møtene. Prosessen utviklet seg raskt til rene samtaler om deres erfaringer knyttet til skole og utdanning, både i hjemlandet og i Norge. Under samtalene, der både mine og deres erfaringer ble brukt, fikk jeg inntrykk av at de opplevde at deres erfaringer fikk en sterkere verdi med betydning utover dem selv og virket på så sett også å stimulere deres deltakelse. De fem som deltok i de individuelle samtalene til slutt etterspurte også tidspunkt for når vi skulle møtes og har etterpå spurt om hvordan mitt arbeid forløp videre. Dette er erfaringer også Harsløf Hjelde gjorde seg ved sine deltakende observasjoner på Flyktningkontoret i Oslo kommune (2004). Både Hessle og Eide (Eide, 2005; Eide & Broch, 2010; Hessle, 2009) fremhever nytten ved å innhente informasjon der man retrospektivt vurderer hvordan det faktisk går med disse barn og unge over tid i det nye eksillandet. For kompetansegruppen er

botiden i Norge fra 4 – 45 år. Temaet vi snakket om var: Hva har hatt betydning for din skolegang fra tiden før du reiste fra ditt hjemland og etter ankomsten til Norge?

Hensikten var ikke å lage en fullverdig, kvalitativ intervjustudie av deltakerne i kompetansegruppen, men å få erfaringsbaserte innspill fra unge voksne (og en voksen mann) fra deres ståsted som tidligere enslige flyktningsungdommer. Dette som et supplement til det foreliggende kvantitative materialet. Samtalene med kompetansegruppen gir en kvalitativ belysning av hva som kan «ligge bak» dataene, og på en slik måte at de unges stemmer fremtrer enda tydeligere. De har gitt tillatelse til å bruke enkeltutsagn som eksempler på spørsmål som oppgaven drøfter, og det er slik de skal leses. Det bør også understrekes at deltakerne ikke ble rekruttert for å oppnå et representativt utvalg for enslige flyktningsungdommer i Norge. Åtte av ni er i utdanning på videregående skole, har avsluttet videregående skole eller har fullført høyere utdanning, av den grunn kan man si at de er valgt ut fra et optimismehypotetisk perspektiv: Hva er det som bidrar til at noen enslige flyktningsungdommer tross alt klarer å fullføre videregående skole?

Validitet

Validiteten av denne undersøkelse avhenger av i hvilken grad det som er målt faktisk samsvarer med egenskapene ved oppgavens problemstilling. Dette betyr at det må gjøres en vurdering av hvilke variabler som kan være relevante, basert på teoretiske definisjoner som må samsvare med de operasjonaliserte og målbart definerte variablene slik at det er mulig å kunne prøve å teste ut variablene opp mot problemstillingen (Hellevik, 2002). Dette er ikke alltid enkelt å få til, særlig ikke når et foreliggende datamateriale vil kunne begrense mulighetene i en operasjonalisering av variabler som skal besvare denne spesifikke problemstilling. Begrensninger i eksisterende empirisk kunnskap knyttet til den teoretiske problemstillingen vil på den andre side forutsette en mer eksplorerende tilnærming til temaet som muligens vil måtte tillate en mer åpen fortolkning av validiteten i undersøkelsen. En definisjonsmessig validitet kan også prøves skjønnsmessig, der antakelser knyttes til hvilke operasjonelle variabler som vil kunne måle de teoretisk definerte egenskapene.

Det ville likevel være ønskelig og nyttig å gjennomføre det som Hellevik (2002) beskriver som multippel operasjonalisme. Dette betyr at undersøkelser rundt de samme temaene gjøres på flere ulike måter og uavhengig av hverandre, slik at en hypotese blir testet ut med flere mål for hver egenskap. Validiteten vil styrkes når flere ulike type av data i en multippel test prøver å avkrefte en hypotese. Dette vil kunne øke tiltroen til en hypoteses holdbarhet på en langt grundigere måte, særlig når hypotesen omhandler samfunnsvitenskapelige temaer.

Når vi ser på denne undersøkelse, er lignende temaer beskrevet i undersøkelser innenfor tilgrensende felt. Når det er noen funn som ikke bekreftes i denne undersøkelse, kan dette være et tegn på en svakere validitet, men også at det finnes faktorer tilknyttet denne kategori av ungdommer som avviker fra andre kategorier.

Reliabilitet

Reliabiliteten styres av hvordan innsamling av data har gått frem og nøyaktigheten ved innsamling, måling og bearbeiding av materialet. Forskningsassistentene fra Folkehelseinstituttet har blitt lært opp og arbeidet med innsamling og bearbeiding av data over tid, og dette vil kunne tilsi en større grad av reliabilitet (Seglem et al., 2011). Bruk av flere forskningsassistenter gjør det mulig å kontrollere for eventuelle systematiske feil i datamaterialet som det kan korrigeres for underveis. Feil som oppstår på grunn av tilfeldige misforståelser av spørsmål eller at informanter av ulike grunner ikke ønsker å dele spesifikk informasjon vil delvis unngås ved store nok utvalg. Systematiske feil kan reguleres ved for eksempel en revidering av spørsmål som gir slike utslag. Slik korrigerings av spørsmål er også gjennomført i spørreskjemaet. Usikkerheter som er knyttet til forståelse av spørsmål er problematisert av UngKul-prosjektet (Oppedal et al., 2009), og vil kunne være en gjennomgående utfordring når informanter har en minoritetsspråklig bakgrunn. Dette er prøvd ivare tatt underveis (Seglem et al., 2011).

Ved bruk av foreliggende data, slik utvalg 2010 er, vil det være få problem knyttet til en ubevist påvirkning av data av meg som forsker (Hellevik, 2002). Dette vil der imot kunne ha

vært sterkt tilstede under samtaler med deltakerne i kompetansegruppen. Dette er en vanlig utfordring i samfunnsvitenskapelige undersøkelser, der både forskningsprosessen i seg selv og teorier som utvikles av en studie vil kunne påvirke atferd og tenkesett til de mennesker som utgjør målingsenhetene i studiet (Chalmers, 2003). Det kan også kalles for en kontrolleffekt ved en undersøkelse og vil i sin ytterste konsekvens kunne lede til problemer med validiteten for undersøkelsen (Hellevik, 2002).

Dokumentasjon gjennom skriftliggjøring av analyser, bruk av kodebok og loggbok tilrettelegger for at gjennomførte beregninger og tester ved bearbeiding av datamaterialet kan etterprøves.

Er dette utvalget generaliserbart?

Mest mulig representativitet ved utvalg 2010 er vurdert som ivaretatt, med de metoder som Folkehelseinstituttet har beskrevet brukt for rekruttering av informanter til prosjektet. Den største utfordringen, vil være dem som man ikke har klart å komme i kontakt med (Oppedal et al., 2009; Seglem et al., 2011). Disse vil kunne ha egenskaper som kunne ha påvirket utfallet og som kan føre til en systematisk skeivfordeling i utvalget (Undheim, 1996). Den gjennomført brede rekrutteringen for å sikre mest mulig tilfeldig utvalg, størrelsen på utvalget sett ut fra en antatt total populasjon av enslige flyktningbarn og ungdommer i Norge (Ringdal, 2007; Stevens, 2002), samt empiriske funn som man så langt har presentert og som samsvarer med tidligere forskning, vil være indikatorer for at det er mulighet til å generalisere slutningene man kan trekke fra utvalg 2010.

Forskningsetiske avveininger

Ved all forskning, uavhengig av paradigme og metodevalg, må det forutsettes at det gjennomføres forskningsetiske avveininger på forhånd og underveis for å sikre at for eksempel konfidensialiteten til informantene beskyttes (Ringdal, 2007).

En rekke særlige utfordringer oppstår ved forskning når sårbare grupper deltar, som for eksempel etniske minoriteter eller barn og ungdommer (Førde, 2010). Dette innebærer ikke at slik forskning i seg selv bør unngås, men at gruppenes nåværende sårbarhet skal anerkjennes og derved tas hensyn til. Samtidig er det ønskelig at også slike grupper får anledning til å bli synlige i samfunnet og få gjøre sin stemme hørt, ved for eksempel å gi enslige flyktingungdommer mulighet til å delta i forskning. Her ligger en forståelse av at ungdommene er kompetente og reflekterte og at de kan bidra med viktig og nødvendig informasjon også innen forskning (Backe-Hansen, 1999). Likevel vil informasjonsformidling og samtykkekompetanse være temaer som må vurderes spesielt nøye når det skal forskes på barn og ungdom, særlig når disse er minoritetsspråklige flyktinger. Begrepet informert eller gyldig samtykke vil stå sentralt (Halvorsen, 1999), da det på grunn av både alder og en mulig manglende språkforståelse vil være risiko for at den enkelte informant ikke godt nok kan gjøre en selvstendig vurdering av hvilke konsekvenser det vil kunne gi av å delta. Et samtykke for barn under 16 år må vanligvis innhentes fra foresatte som i dette fall vil være den oppnevnte hjelpevergen. Deltakere som er 16 år eller eldre har selv gitt sitt samtykke (Seglem et al., 2011). Ved bruk av foreliggende data, som i denne undersøkelsen, skal det dessuten være avklart at samtykke også inkluderer videre bruk i nye forskningsopplegg, her godkjent av Folkehelseinstituttet.

Forskning på enslige flyktingbarn og ungdom vil medføre spesielle etiske utfordringer. Der det faktum at de er separert fra sine foreldre kan skape usikkerhet ved innhenting av et informert samtykke. Dessuten vil en kunne erfare at mange av de voksne som skal bistå barna og ungdommene av flere grunner vil være opptatt av å beskytte dem fra ytterligere belastninger som en utspørring vil medføre (Kohli, 2007). Dessuten kan ungdommene selv stille seg skeptiske til fokus på deres fortid (Harsløf Hjelde, 2004). Gjennom kompetansegruppen fremgikk det at de eldre ungdommene og voksne som så tilbake på sin skolegang i liten grad opplevde dette som en belastning, kanskje fordi fokus i samtalene var på faktorer som hadde hjulpet og støttet dem i skolegangen.

Anonymiseringen av data vil også kunne være en utfordring når spesielle kjennetegn ved informantene er lett gjenkjennbare. For eksempel vil problemet oppstå når det oppgis nasjonalitetstilhørighet for dem som kommer fra land med meget få andre landsmenn boende i Norge. Eller når andre forhold er sjeldne, som graviditet eller funksjonsnedsettelse. Dette blir ivare tatt i utvalg 2010, både gjennom en generell anonymisering av datamaterialet, og ved at denne undersøkelsen i liten grad bruker data med informasjon som vil kunne identifisere en informant.

4. Presentasjon og drøftelse av empiri

Fullføring av videregående skole

Det datamaterialet som brukes i denne undersøkelse omtales som utvalg 2010, og omfatter totalt 566 informanter. Målsettingen med undersøkelsen har vært å se på hvordan det går med enslige flyktingungdommers skolegang etter at de ble bosatt i kommuner i Norge og der det skal utforskes om det er mulig å finne noen årsakssammenheng i deres bo- og omsorgstiltak og i deres nettverk som kan fremme fortsatt eller fullført skolegang.

Først vises en oversikt av hvordan alder på informantene korresponderer med hvilket utdanningsnivå de oppgir å være på (N=179). For aldersgruppen 11-15 år (N=31) finner vi at alle er på relevant skolenivå for sin alder i barne- og ungdomskolen. Dette bekrefter funn som er gjort ved kartlegging av flyktingbarn i asylfasen, der denne aldersgruppen etter norskopplæring/innføringsklasse i stort sett går på klassetrinn som samsvarer med deres alder, også etter bosetting i kommuner (Aaboen Sletten & Engebrigtsen, 2011).

Totalt 31 informanter i de to aldersgruppene 16-20 år og 21-27 år oppgir at de fortsatt ikke er ferdige på grunnskolen. På bakgrunn av deres alder kan vi her forutsette at de mener ulike former for grunnskole for voksne i kommunene. Ved nærmere kontroll av de enkelte besvarelsene fremkommer det at alle som går i tiende klasse er 17 år eller eldre, hvilket bekrefter at en slik kategorisering på alder er hensiktsmessig. Av de mellom 16 og 20 år går

fortsatt de fleste på grunnskole eller første året videregående skole. Mens for de mellom 21 og 27 år er fordelingen omvendt, der storparten går på andre og tredje året videregående skole. Hele 67 stykker oppgir at de har begynt på videregående skole. En ville kunne forvente at 21-27-åringene ville være ferdige med sin videregående utdanning, siden elever i Norge vanligvis er 19 til 20 år når de er ferdige. Dette bekrefter at det skjer en forsinkelse i skolegangen blant enslige flyktningsungdommer (Aaboen Sletten & Engebriksen, 2011). Av de som er 21-27 år har 11 % påbegynt høyere utdanning, hvilket bekrefter at noen enslige flyktningsungdommer også studerer videre etter fullført videregående skole.

Tallene baserer seg på totalt 179 besvarelser (inklusive den yngste aldersgruppen), det vil si et frafall på 387 av informantene i utvalg 2010 som ikke har besvart hvilket skolenivå de går på. Det er dessuten 59 informanter som oppgir «annet» som svaralternativ. Flere oppgir her at de er i jobb, går ulike typer av kurs eller at de går på norskkurs, grunnskole, VG2, siste året på H.I.O, osv. Likevel gir dette et bilde av til dels store forsinkelser i skolegangen, noe som også er en utfordring for minoritetselever generelt (Støren et al., 2007). Neste tabell viser også hvordan forsinkelse i skolegangen forskyver tiden som skoleelev oppover i alderen for enslige flyktningsungdommer.

Tabell 1. Aldersgruppene 16-20 år (N109) og 21-27 år (N54)

Skolenivå	Grunnskole for ungdom/ voksne	1.vdg	2.vdg	3.vdg	Høyskole/ universitet	Annet	Totalt på skole
16-20 år:	26	18	14	10		38	68
21-27 år:	5	5	8	12	6	6	36
Totalt	31	23	22	22	6	59	104

Hvor mange har fullført videregående skole?

Langt flere (N 485) har besvart spørsmålet om de har gått ferdig videregående skole (tabell 2). I tabell 2 er de to aldersgruppene 16-20 og 21-27 år tatt med, de har reelle muligheter til å ha påbegynt eller fullført videregående skolegang. Her ser vi at av begge aldersgruppene samlet, oppgir 22,5 % at de er ferdige med videregående skole mens øvrige 78 % oppgir at de ennå ikke er ferdige eller ikke har fullført videregående skole.

TABELL 2. Aldersgrupper og fullført videregående skole (N 485)

Videregående skole	Aldersgrupper		Total %
	16-20 år	21-27 år	
Ja, fullført	11.1 %	43.3 %	22.5 %
Nei, ikke fullført/ikke ferdig	88.9 %	56.7 %	77.5 %
Total %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
N	314	171	485

Begrenser vi oss til dem som sier at de har fullført er det mer enn to tredjedeler som er eldre enn 21 år. Det er en signifikant forskjell mellom de to aldersgruppene. Dette styrker vår antagelse om at aldersgruppen 16-21 i mindre grad vil ha mulighet til å ha fullført skolegangen, sett ut ifra blant annet den forsinkelse som det tidligere er redegjort for.

Tas det høyde for forsinkelsen i skolegangen, med lengst mulig botid og derfor med utgangspunkt i de som reelt kan forventes å ha fullført skolen, er det 43 % i gruppen 21-27 år, som har fullført videregående skole. Mens det for de som er 16-20 år bare er 11 % som har fullført. Tabellen viser et signifikansnivå på $p < 0,00$.

Vi kan ut ifra denne tabellen ikke vite hvor mange av dem som sier at de ikke har fullført, som kanskje fortsatt befinner seg i et videregående utdanningsløp. Datamaterialet forteller heller ikke hvor lenge den enkelte har bodd i Norge, men vi vet at de er bosatt før eller noen ganger straks etter at de ble atten år. En kan ikke av dette trekke noen sikre antagelser om deres mulighet til å ha hatt tid til å fullføre videregående skole. Som en sammenligning fullførte totalt 69 % av norske elever videregående skole, fem år etter at de begynte i 2004. Det er satt som et nasjonalt mål at 75 % skal fullføre av de som påbegynte videregående skole, skoleåret 2010 (Svendsen et al., 2010).

Eide (2000) sin gjennomgang av registerdata for skolegangen til enslige flyktningsungdommer er tidligere nevnt, og her oppsummeres kort hans funn. I det totale utvalget var ungdommene bosatt mellom 1989 og 1992 i ulike kommuner i Norge (N 511). Når han ser på utdanning velger han dem som var født 1979 eller tidligere og som var 19 år eller eldre i 1998 (N 424). Det vil si at de hadde en botid på minst seks år i Norge. Totalt hadde 44 % av disse fullført minst treårig videregående skole. Dessuten hadde 5 % fullført høyere utdanning, som universitet, høyskole og forskerutdanning. I tillegg var det 30 % av utvalget med fullført første år på videregående skole i 1998 (Eide, 2000, s. 85). Eide kommenterer at hovedparten av de som ble bosatt i perioden 1989-1992 var i alderen 15-17 år, hvilket betydde at de fleste allerede var eller ville være utenfor skolepliktig alder. En ser her en særlig utfordring knyttet til alder ved ankomst til Norge og tidsforsinkelsen ved utdanning.

Når de over 21 år i utvalg 2010, som har fullført skolegangen (43 %) sammenlignes med de som har fullført videregående skole i Eides utvalg som hadde fylt 19 år (44 %) samsvarer disse tallene med hverandre. Utvalg 2010 baserer seg på ungdommenes rapporterte her og nå-situasjon og de har en botid som kan strekke seg fra et til seks år. Det mangler en retrospektiv dimensjon som Eides utvalg har. Dette kompenseres til en viss grad av at utvalg 2010 ser på noe eldre ungdommers grad av fullføring. Størrelsen på utvalgene er også omtrent like store. En kan derfor konkludere at funnene i undersøkelsen kan sies å styrkes av denne sammenligningen.

Det er i oppgaven spurt om det er slik at enslige flyktningungdommer fullfører videregående skolegang i lik grad som gjennomsnittet av andre utsatte og sårbare ungdommer som mottar tiltak fra barneverntjenesten. Av det totale utvalget som Clausen og Kristofersen (2008) fulgte opp etter fylte 18 år var 10 892 personer 21 år eller eldre i år 2000. Det var denne gruppe som fem år etterpå retrospektivt ble kontrollert knyttet til utdanningsforløp. Blant tidligere barn og ungdom med barnevernstiltak hadde halvparten fullført første eller andre året av videregående skole, når de var over 25 år. Bare litt mindre enn 30 % har fullført hele utdanningen på videregående skole (Clausen & Kristofersen, 2008). I deres sammenligningsutvalg (N 112 000) hadde hele 80 % høyere utdanning enn videregående skole etter fylte 25 år.

Dette kan tyde på at barnevernsbarn generelt oppnår fullført videregående skole i mindre grad enn enslige flyktningungdommer. Samtidig er utvalget betydelig større enn de to andre utvalgene; utvalg 2010 (N 485) og Eides registerdata utvalg (N 424). Dette gir et mer sammensatt og generaliserbart utvalg. Likevel kan man trekke en forsiktig konklusjon om at enslige flyktningungdommer ser ut å ha en noe høyere grad av fullføring av videregående utdanning, når andre forhold tilsier at dette er mulig. Når over 40 % av enslige flyktningungdommer opp til 27 år har fullført videregående skole kan man derfor konstatere at graden av fullføring er bedre enn hva man kunne forvente, på tross av bakgrunn og nåværende livsutfordringer. Slik som i funnene i rapporten «Barn i bevegelse» (Eide, 2000). Dette kan altså være en bekreftelse på at en optimismehypotese i forhold til skolegang er relevant for enslige flyktningungdommer.

«Og i hjemlandet hadde jeg ikke mange muligheter til utdanning. Ellers hadde jeg kanskje ikke stått på så mye. Å få bra betalt, få et bedre liv. Studere for familien, for mitt folk. For det er ikke så mange som har en bra utdanning der jeg kommer fra. Og så ville pappa at jeg skulle studere».

«Jeg møtte en lærer på et kurs i Somalia, (en slektning betalte for at jeg skulle få litt undervisning, lære å lese og skrive). Han var lærer på videregående skole, kunne mye,

underviste i mange fag. Jeg ble imponert av ham. (...) Han var fra en fattig familie, kom fra landsbygda og de hadde få dyr. Åtte barn og han var eldst. Hans far sa til ham; gå til byen, jobb for oss. Han begynte å jobbe med å bygge hus, sendte penger hjem og forsørget seg selv og gikk på skole. Så fortsatte han å utdanne seg og hans søsken begynte det samme. Han dro til Kenya, fikk høy utdanning. Det inspirerte meg. Det tror jeg på fortsatt; utdanning kan forandre liv.»

«Vi så på skolen som en "åpning", et privilegium. Både med glede og av plikt. Tok i mot dette, også når det ikke var enkelt, mange ganger veldig vanskelig.»

Det er stor variasjon i skolefaglig erfaring når flyktningbarn og ungdommer ankommer Europa (Rutter, 2003; Wade et al., 2005). Noen har helt fravær av skoleerfaring og ingen ferdigheter i å lese eller skrive eget navn eller språk, mens andre har fullført hele barne- og ungdomsskolen før de har forlatt hjemlandet. Innenfor disse ytterpunktene vil det være store forskjeller på type av undervisning de har mottatt, hvilke fag de har fått undervisning i og formen på undervisningen. Ungdom fra samme land vil kunne ha helt ulike skoleerfaringer avhengig av familienes ulike sosiale og økonomiske bakgrunn, hvilken språkgruppe de tilhører, religion eller etnisk bakgrunn (Wade et al., 2005). Det er her ikke sett på lavest nivå på fullført utdanning for enslige flyktningungdommer og i hvilken grad lavt utdanningsnivå eventuelt er et mønster i forhold til andre utsatte ungdommer. Kan man anta at spriket mellom de med meget lav eller ingen utdanning og de med utdanning på høyere nivå vil fortsette å være stor for enslige flyktningungdommer opp i voksen alder?

Antallet enslige flyktningungdommer som av ulike grunner avbryter sine studier før de har fullført grunnskole eller etter at de har påbegynt videregående skole, fremkommer ikke i denne undersøkelsen. Heller ikke Eide (2000) ser spesifikt på denne gruppen. Derfor kan en ikke sammenligne dette i forhold til barnevernsbarnas grad av avbrutt utdanning (Clausen & Kristofersen, 2008).

Det er viktig å bemerke at Clausen og Kristofersen (2008) konstaterer at ungdommer som fortsatt fikk bistand i form av ettervern etter fylte 18 år, hadde større sannsynlighet for høyere utdanning og oftere var i arbeid når de var eldre enn 25 år enn de som ikke hadde mottatt ettervern fra barneverntjenesten. Deres rapport viser til både funn fra egen og internasjonal forskning. Dette understreker mulighetene for fremdrift og utvikling for unge mennesker i alderen 18 til 23 år, som er tidsperioden for å motta ettervern fra barneverntjenesten. Det viser også sårbarhet og belastninger som overgangsfasen fra ungdom til voksenlivet innebærer. En kan anta at dette faktum også er relevant for enslige flyktingungdommer.

Bruk av ettervern ovenfor enslige flyktingungdommer er etter hvert blitt vanligere, og i 2005 fikk nær halvparten av alle enslige flyktingungdommer mellom 18-19 år noen form for etterverntiltak fra barneverntjenesten. Et lignende bilde finner man for aldersgruppen 20-22 år (Allertsen et al., 2007), mens bare én av ti av alle barnevernsbarn totalt, fortsatte å motta ettervernstiltak samme år. Samtidig må man huske på at dette betyr at det fortsatt kan være mange enslige flyktingungdommer som ikke mottar noen form for støtte i kommuner rundt om i Norge.

En kan på bakgrunn av dette forutsette at ulike typer av støtte fra barnevernstjenesten (eller støtteordninger fra andre instanser, som Introduksjonsprogrammet), i form av for eksempel økonomisk bistand, bolig eller veiledning, vil kunne være sentrale fremmede faktorer for de 43 % over 21 år som klarte å fullføre videregående skole. Hva kan videre være viktige forhold som datamaterialet viser og som kan bidra til at en enslig flyktingungdom fullfører skolegangen?

Som tidligere vist vil en rekke ulike forhold påvirke utfallet av skolegangen, enten dette sees fra et reproduksjonsteoretisk eller optimismehypotetisk perspektiv. Neste kapittel, ser nærmere på forhold ved ungdommenes omsorgssituasjon og nettverk som kan gi push og pulleffekter knyttet til deres skolegang, med utgangspunkt i et optimismehypotetisk perspektiv.

Bo- og omsorgstiltak og skolegang

Når barneverntjenesten skal velge type plasseringsalternativ for barn og unge i Norge er vurderingene knyttet til skolegang, hvilken støtte barnet vil trenge og hvordan dette skal tilrettelegges, noen av flere moment som må vurderes. Dette blir som regel mindre vektlagt enn andre forhold under plasseringsprosesser i barneverntjenesten (Backe-Hansen et al., 2010). En lignende praksis vedrørende manglende fokus på skolegang vil sannsynligvis kunne bli funnet i kommunenes bosettingsarbeid med enslige flyktingungdom (ECON, 2007; Kohli, 2007; Svendsen et al., 2010).

Et spørsmål fra et barnevernfaglig perspektiv er om plasseringstiltak og boform vil ha noe å si for enslige flyktingungdommers skolegang. Forskningen rundt barnevernsbarns skolegang, når disse er plassert utenfor sitt opprinnelige hjem, indikerer at tre faktorer har innflytelse på den videre skolegangen, inkludert hvilket nivå på fullført skolegang de til slutt oppnår. De tre faktorene er, type av plassering, varighet av plasseringen og alder ved plasseringen (Backe-Hansen et al., 2010; Clausen & Kristofersen, 2008; Egelund, Christensen, Jakobsen, Jensen, & Olson, 2009). I denne sammenheng kan det være nyttig å se nærmere på hvem som plasseres i ulike bo- og plasseringstiltak, samt forhold eller særtrekk som vi kan finne i datamaterialet ved ulike typer av bo- og omsorgstiltak som vil kunne fremme skolegangen generelt. Beskrivelsene omhandler tiden etter bosetting i kommune.

Kategorier av bo- og omsorgstiltak

I denne undersøkelse er ulike typer av boformer og omsorgstiltak slått sammen til tre hovedkategorier, disse vil her bli definert.

Familielignende tiltak inkluderer alle som bor i fosterhjem, inkludert ordinære (norske) fosterhjem. Andre bor sammen med familie eller slekt (disse kan også være formelt godkjente fosterhjem), enten fjerne slektninger eller nære familiemedlemmer, som bror eller søster.

Dessuten omfatter kategorien de som bor i andre typer av familielignende husholdninger sammen med for eksempel ektefelle eller kjæreste.

For kategorien gruppebolig med ledere, menes de som oppgir at de bor sammen med andre ungdommer der voksne arbeider daglig i boligen, men ikke bor der selv. De ansatte arbeider vanligvis i to- eller tredelt døgnbasert turnus, men kan også ha lengre arbeidsperioder som strekker seg over flere døgn, såkalt medlevertturnus. Organisering og utforming av slike typer av tiltak vil kunne variere en del, eksempelvis mellom statlige barneverninstitusjoner og kommunalt eller privat drevne bofellesskap.

Boformen gruppebolig uten leder eller alene, omfatter dem som bor sammen med andre ungdommer, men uten oppfølging av ansatte voksne på *døgnbasis*. Beboerne kan få oppfølging fra voksne, men med store variasjoner både på type, hyppighet og omfang av oppfølging. At variasjoner er vanlig blir blant annet bekreftet i en evalueringsrapport av botiltak i kommuner for enslige flyktningbarn og ungdom (ECON, 2007). Kategorien inkluderer dessuten de som oppgir at de bor helt alene, for eksempel på hybel eller i egen bolig, noen ganger vil også denne type boform kunne innebære oppfølging av voksenpersoner på ulike måter.

I tabell 3 er alle aldersgrupper inkludert, 11-15, 16-20 og 21-27 år, dette for å få en tydelig oversikt av fordelingen innenfor det totale utvalget. Hele 70 % av de som har besvart spørsmålet om hvordan og med hvem de bor i tabell 3, oppgir at de bor i kategoriene gruppebolig med ledere eller gruppebolig uten leder og alene. Dette er i samsvar med funn fra ECON-rapporten (2007) som bekrefter at hovedparten av enslige flyktningbarn og ungdom i dag blir plassert i gruppetiltak eller alene på hybel.

Mer enn halvparten i dette utvalget som bor i familielignende tiltak, bor hos slekt og familie, en mindre andel bor med kjæreste eller ektefelle og et lite fåtall bor med norske fosterforeldre. Dette bildet endrer seg ikke når aldersgruppen 11-15 år fjernes.

Tabell 3 Fordeling mellom ulike bo- og omsorgstiltak

Bo- og omsorgstiltak	%
Familielignende, fosterhjem, slekt	25.8
Gruppebolig med ledere	24.4
Gruppebolig uten leder eller alene	45.2
Andre typer boformer	3.0
Total	98.4
<i>Missing</i>	1.6
Total %	100.0
	N 566

Informantene som oppga at de bodde i andre typer boformer eller tiltak enn i noen av de tre kategoriene som her er brukt var meget få (17 stykker). De oppgir at de bor sammen med sin hjelpeverge, en venn eller med flere venner. Samtidig fremkommer det at åtte av de 17 ville kunne plasseres innenfor noen av de tre andre kategoriene når de nærmere beskriver boformen. Det er bare ni informanter som ikke har svart på dette spørsmålet av totalt 566.

Når man ser på fordeling på kjønn i ulike bo- og omsorgstiltak, finner en at av alle jenter totalt, bor 42 % i familielignende tiltak. I den største kategorien finner man de fleste av guttene, hele 48 % bor i gruppeboliger uten ledere eller alene. Til sammenligning bor 37 % av alle jenter i slike botiltak. I kategorien gruppeboliger med ledere er det nest største antallet

gutter plassert, 26,6 %. Av dette kan man se at jentene oftere enn guttene bosettes i familielignende tiltak. Grunnene til dette kan være mange, muligens vurderes jenter i større grad å trenge denne type omsorgstiltak (Wade et al., 2005). Samtidig bor den nest største andelen av jentene i gruppeboliger uten leder eller alene.

I tabell 4 er de som er mellom 11- 15 år ikke inkludert. Den største aldersgruppen totalt i utvalg 2010 er mellom 16-20 år (60 %) og av disse bor bare 18, 8 % i familielignende omsorgsalternativ. Det er interessant å merke seg at av de mellom 20- 27 år oppgir hele 33 % at de bor i slike tiltak. Noe av dette kan forklares med at noen av de eldste bor sammen med kjæreste eller ektefelle, ytterligere en forklaring kan være at ungdom som er plassert i familielignende tiltak vil ha en større sannsynlighet for å fortsette å bo der også etter at et eventuelt barneverntiltak er avsluttet, inntil den unge er ferdig med videregående skole. Dette bildet styrkes av at mer enn halvparten i denne kategorien, bor med slektninger (tabell 3).

Over 40 % av 16-20-åringene bor slik at de ikke nødvendigvis får daglig eller ukentlig oppfølging av voksne støttepersoner, samtidig er dette er den aldersgruppen man kan forvente er i grunnskoleopplæring for voksne eller i sine første år på videregående skole (se tabell 1). Svært få av de som er over 21 år bor i gruppeboliger med ledere. Dette kan også styrke antakelsen av at ungdom over 20 år i noe større grad flytter fra denne type tiltak enn fra familielignende tiltak.

Hvis en så ser på hvor mange som oppgir at de er ferdige med videregående skole av dem som bor i ulike bo- og omsorgskategorier, og igjen bare inkluderer dem som er i alderen 16-27 år (tabell 5), bor 32 % av de som er ferdige i familielignede tiltak, 24 % i gruppebolig uten leder eller alene og 11 % bor i gruppebolig med ledere. Dette viser at bo- og omsorgskategorien familielignende tiltak har en positiv påvirkning på sannsynligheten for å fullføre videregående skole, og som bekrefter funn fra en tidligere studie i Storbritannia (Wade et al., 2005).

Tabell 4 Aldersfordeling i bo- og omsorgstiltak

Bo- og omsorgskategorier	Aldersgrupper		Total %
	16-20 år	21-27 år	
Familielignende, fosterhjem, slekt	18,8 %	32,6 %	23,5 %
Gruppebolig med ledere	34,2 %	2,9 %	23,5 %
Gruppebolig uten leder eller alene	43,8 %	61,1 %	49,7 %
Andre	3,3 %	3,4 %	3,3 %
Total %	100 %	100 %	100,0 %
N	336	175	511

Ut i fra antagelsen at alder og botid i Norge er viktige faktorer for forventninger om fullført videregående skole, kan en se i tabell 4 at hovedparten av de som bor i gruppebolig med leder er i aldersgruppen 16-20 år, og at disse, som har vi sett i tabell 2, i mindre grad kan forventes å ha fullført videregående skole. Den eldste aldersgruppen, 21-27 år, som vil ha størst sannsynlighet for å ha fullført skolegangen, dominerer i botiltak gruppeboliger uten ledere eller alene, mens de yngste barna hovedsakelig bor i familielignende tiltak. Dette understreker funnet i tabell 5, som viser en sammenheng på signifikansnivå $p < 0,00$ mellom det å være ferdig med videregående skole og hvordan en bor. Årsakene til dette kan være flere, noe som sees på i det følgende.

Hvilke forhold kan antas å ha innvirkning utfra de ulike bo- og omsorgskategorier på skolegangen for ungdommene? Som utgangspunkt må muligheten til å fullføre videregående

skole være at ungdommene er i utdanning. Påvirkes dette forholdet på en eller annen måte av bo- eller omsorgssituasjonen? Når det ikke ble funnet noen korrelasjon mellom de ulike bo- og omsorgskategoriene og variabelen å være i utdanning, kan man av dette anta at det ikke ser ut til å være hemmende faktorer avhengig av bo- eller omsorgstiltak som i seg selv vil påvirke sannsynligheten for å være i studier for enslige flyktningsungdommer. Likevel viser altså tabell 5 at det er en sammenheng mellom bo- og omsorgskategori og å bli ferdig med videregående skole, der kategorien familielignende omsorgstiltak har en positiv påvirkning på sannsynligheten for å ha fullført skolegangen.

Tabell 5 Hvor mange, avhengig av hvilket bo- og omsorgskategorier de bor i, er ferdige med videregående skole (Vdg skole)?

Vdg skole	Bo og omsorgskategorier				Total
	Familielignende, fosterhjem, slekt	Gruppebolig med leder	Gruppebolig uten leder, alene	Andre	
Ja	31.9 %	10.8 %	24.3 %	20.0 %	22.8 %
Nei	68.1 %	89.2 %	75.7 %	80.0 %	72.2 %
Totalt	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
N	113	111	239	15	478

Plassering med etniske minoritetsfamilier og slekt har blitt problematisert på grunn av bekymringer rundt grad av tilrettelegging for integrering, språkopplæring og konfliktnivå (Eide, 2000), hvilket ville kunne gi en negativ innflytelse på skolegangen for ungdommene. Likevel kan man forvente at push og pulleffekter, basert på optimismehypotesens forståelse av ungdommene og deres nettverk, vil ha sterk innflytelse på ungdommenes forhold til skolegangen gjennom den påvirkning som omsorgspersoner og nært nettverk bidrar med (Bakken, 2003; Lødding, 2009a, 2009b). På bakgrunn av de funn som her er presentert kan det derfor fortsatt forutsettes at forhold som daglig oppfølging, tilknytting til få og stabile

omsorgspersoner, og ønsket om sosial mobilitet vil ha en positiv innvirkning på skolegangen (Nygren & Thuen, 2008; Wade et al., 2005).

Det er først og fremst eldre ungdom som bor i tiltak uten voksne og både alder og botid vil øke sannsynligheten for fullført skolegang. Selvstendighet på bakgrunn av alder og erfaring, vil kunne gjøre at de selv vil oppsøke og tilgodegjøre seg nødvendig støtte til skolegang. På tross av dette ser boformen ut å gi mindre mulighet til å fremme mestring av skolens forventninger og krav. Manglende botid vil kunne hemme skolegangen, og konsekvensene vil være markant i forhold til hvilken språkopplæring og skoletilbud som de fikk ved ankomst til Norge, avhengig av alder (Aaboen Sletten & Engebrigtsen, 2011; Olsen, 2011). Andre forhold vil også ha betydning, som for eksempel økt grad av traumatisering (Bean et al., 2007), samt økonomiske krav som de unge må forholde seg til.

«Leksehjelpen og barnevernet. Uten dem hadde jeg måttet jobbe for å forsørge meg. Leksehjelpen gjorde det mulig å bli ferdig med videregående. Økonomi er viktig.»

«Jeg har ikke bedt slekt om hjelp, ville klare det selv. Jeg bodde med fetter. De har ikke mast, ikke mye krangel heller. Har fortsatt kontakt med dem. (...) Jeg har ikke hatt kontakt med mine foreldre etter at jeg kom til Norge.»

Videre vil etnisk bakgrunn til en viss grad og uavhengig av alder, også ha innflytelse på ungdommenes skolegang, slik forskning på både minoritets elever og enslige flyktningungdommer viser. Der både utdanningsnivå fra hjemlandet og hvordan minoritetsgruppene organiserer seg i eksillandet i forhold til skolegangen for de unge, har vist seg å ha betydning (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; NOU 2010:7; Olsen, 2011; Wade et al., 2005).

Til slutt vil også kjønn ha betydning. En vil her kunne tenke at jenter vil være mer tilbøyelige til både å gå på skole (være student) samt å fullføre skolegangen ut ifra det som gjelder for jentepopulasjonen som helhet, inkludert minoritetsjenter (Jakobsen & Liversage, 2010). Det er imidlertid ikke grunn for å trekke bastante konklusjoner vedrørende dette perspektiv, men en bør se det mer komplekse og sammensatte bildet (Bakken, 2009).

«Gutter vil ta vare på familien i hjemlandet. De vil bare jobbe, få hus, kjøpe bil.»

- Gutt

«Men jenter slutter (skolen) også!» - Jente

For å prøve ut hvilke andre faktorer som kan påvirke skolegang i ulike bo- og omsorgskategorier, vil det i det følgende sees på noen variabler som kan vise andre mulige sammenhenger.

Grad av kontakt med andre familier i nærmiljøet

Når man skal se på hva som kan påvirke skolegang generelt, vil det være av interesse å se på om boform har noe å si for det nettverk barnet eller ungdommen har i sitt nabolag. Nettverket til ungdommene vil også kunne bidra til å støtte eller motivere for videre skolegang (Lødding, 2009b; Oppedal et al., 2009). Her finner vi at det er en middels sterk korrelasjon, med styrke på 0,20 mellom kategorien familielignende botiltak og økt grad av kontakt med familier i nabolaget, med en signifikans på $p < 0,00$ nivå. Mens det fremkommer en negativ korrelasjon med styrke -0,19, på $p < 0,00$ signifikansnivå for ungdommer som bor i gruppebolig med leder.

En uformell, familielignende organisering kan antas være mer tilrettelagt for at det knyttes kontakter med andre familier i nabolaget og der besøk i andres hjem blir en mer hverdagslig og gjensidig kontaktform. Dette vil bidra til den sosiale kapital som familiene og ungdommene får del av, gjennom deres nettverk. Samtidig ville man tenke at gruppeboliger

med ansatte vanligvis har ansatt voksne med god norsk språkkompetanse og som derfor uten hinder ville etablere kontakt med familier i nabolaget for de unge. Taushetsplikten for de ansatte vil likevel kunne gjøre det mer vanskelig med en mer uformell kontakt, og særlig hvis de ansatte selv ikke har direkte og personlig tilknytning til nærmiljøet, hvis de pendler eller bor i en annen del av kommunen, kan dette også legge hindringer i veien for en mer hverdagslig kontakt med familier i det umiddelbare nabolaget og slik kan ungdommenes tilgang til dette nettverket begrenses.

Grad av kontakt med andre unge i nærmiljøet

Hvor mange jevnaldrende som ungdommene hilser på og snakker med når de møtes i nabolaget, gir i denne undersøkelsen bare utslag som korrelasjon mellom familielignende tiltak og økt grad av kontakt, her som en svak men positiv korrelasjon, med 0,11 i styrke og en signifikans på $p < 0,02$ nivå. Det ble ikke funnet noen korrelasjon i forhold til de andre botiltakene. Dette sier kanskje noe om hvordan ungdommers opplevelse av tilhørighet påvirkes av de nære voksne omsorgspersonenes nettverk og deres forhold til nærmiljøet, noe som kan legge til rette for en større kontaktflate med andre ungdommer i området.

Ungdommenes muligheter til å etablere relasjoner med andre utenfor det spesifikke omsorgstiltaket, men fortsatt i nærmiljøet, vil kunne være en kilde til å utvide deres egne sosiale kapital og grunnlag for viktige vennsrelasjoner. Særlig når det kan se ut som at jevnaldrende venner for enslige flyktingungdommer kan ha en særlig funksjon for deres nettverksbygging (Oppedal et al., 2009). Når vennekontakter etableres i nærmiljøet, og deres voksne omsorgspersoner vil kunne ha mulighet til innsyn og kjennskap til vennene og deres familier, kan dette få stor betydning også i forhold til skolegangen, for jevnaldrende venner vil ikke alltid være dem som vil det beste for deg (Øia, 2011).

«Venner påvirker livet, men det avhenger hvis du har gode venner. Så blir du på en måte påvirket på en god måte. Du blir liksom som dine venner er.»

«Når de deler interesser, ikke røyker og drikker (kan de være bra). Venner kan få deg til å gjøre dumme ting, skulke, bli en del av dem. Jeg nekter å bli venn med slike. Kjenner flere som har bodd her lengre enn meg som ennå ikke begynt videregående skole enda. De bare henger med venner.»

«Der er mest positivt (med venner), dele tid og være sammen med, henge sammen med. Gjør at man ikke føler seg ensom. Sitte alene er kjedelig.»

Grad av opplevelse av tilhørighet i ulike bo- og omsorgskategorier

Det ble ikke funnet noen korrelasjon mellom det å bo i ulike typer av bo- og omsorgskategorier og sannsynlighet for å oppleve tilhørighet til der man bor, bortsett fra en svak, positiv korrelasjon med en signifikans på $p < 0,04$ -nivå for de som bor i familielignende tiltak, når de yngre mellom 11-15 år ble inkludert. Det ser derfor ut som at det er større sannsynlighet for at yngre barn opplever tilhørighet med dem de bor sammen med. En kan anta at dette delvis handler om noen grunnleggende trekk ved tilknytting hos yngre ungdommer og barn, som en boform med familielignende organisering vil legge til rette for (Dencik et al., 2008). Dessuten vil det for ungdom enten de flytter inn i en familie, en gruppebolig eller flytter alene, kunne forventes at opplevelse av tilhørighet og trygghet er vanskeligere å oppnå (Bean et al., 2007; Heggen, 2004).

«Slekt kan gi råd, liksom "familiestøtte". Har bodd med søster, det er annerledes enn kommunens hjelp, det er som å bo hjemme. (...) Med søster kan jeg krangle og bli venner igjen.»

Øvrige forhold knyttet til bo- og omsorgskategorier

I dette utvalget ser det ikke ut å være korrelasjon mellom det å være i studier og å ha en nær voksen i Norge som man kan betro seg til, heller ikke nære voksne som er familiemedlem (Wade et al., 2005). Med hjelp av krysstabeller ble det også kontrollert for ulike bo- og

omsorgskategorier sammenlignet med barna og ungdommenes videre studieplaner. Her ble ikke noen signifikante forskjeller funnet, men omtrent like langvarige utdanningsplaner uavhengig av bo- og omsorgskategori. Forventninger, planer og oppgaver for de unge som sier noe om deres motivasjon, er altså sammensatt av flere forhold som har innflytelse på om de klarer å holde fast ved sine planer eller endrer dem underveis. Dette kan handle om type skoletilbud og hvordan de mestrer dette ved ankomsten til Norge og etter bosetting i kommunen. Her vil erfaringer med å leve opp til skolens sosiale og faglige krav innvirke på deres egne forventninger videre, men også erfaringer med ikke å få nødvendig støtte fra skolen (Aaboen Sletten & Engebriksen, 2011; Rutter, 2003). De økonomiske rammene de lever innenfor vil være en annen påvirkningsfaktor, for eksempel om de må ta studielån allerede på grunnskolenivået eller om de mottar de støtte fra barnevernet og/eller introduksjonsprogram. Deres forestillinger om mulighet for sosial mobilitet og økt sosial status vil bidra til at de holder fast ved sine studieplaner. En kan anta at det å ”holde fast” også handle om rent individuelle og personlige trekk ved den unge.

”De som forstår og kan tenke lengre frem, hva det er som er viktig i livet.”

«Min pappa hadde ikke villet at jeg fikk det som dem og han tror jeg vil klare det. Og jeg har jo klart videregående skole, det er det verste. Nå, når jeg er ferdig med matte går det bra.»

«Når jeg ikke fikk lærlingplass, begynte jeg på allmenn.»

Det vises ingen signifikant sammenheng for at forventninger og støtte fra foreldre og slekt/nettverk påvirker deres planer. Det ser heller ikke ut å være noe sammenheng mellom hyppigheten av kontakt med familie i Norge og det å bli ferdig med videregående skole. Det må bemerkes at disse spørsmålsstillingene hadde færre enn 100 enheter. Teoretisk ville man her, som det er vist til tidligere, kunne forvente at kontakt med familie på en eller annen måte

vil vise en sammenheng med ungdommenes studieplaner og om de fullfører skolegangen (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; Oppedal et al., 2009; Wade et al., 2005). Dette bildet styrkes også i studier av hvordan minoritetsungdom generelt kan oppleve sterke forventninger, men også støtte til å klare skolen fra slektninger og familie. (Bakken, 2003; Støren, 2009). Grunnlaget for og utformingen av denne undersøkelsen kan imidlertid være for lite treffsikker til å fange opp slike sammenhenger mellom den teoretiske problemstillingen og de operasjonaliserte variablene.

«Jeg hadde ikke foreldre som sto bak og sa; det skal du bli! Men ble påvirket av min norske besøksfamilie, særlig far som var høyt utdannet og intellektuell i sine interesser. Han inspirerte mye, ikke direkte men med sin væremåte, hvordan vi snakket sammen og om hva. (...) En annen av guttene fikk også mye inspirasjon av sin besøksfamilie, der var faren fagkyndig håndverker. Dette passet bra med denne gutten som tok fagbrev istedenfor å gå på videregående teoretisk linje. Her spilte yrkesbakgrunnene til våre norske fedre stor rolle, tror jeg.»

5. Avslutning og oppsummering

I Norge har kunnskap, skolegang og endringskompetanse fått en sentral plass i samfunnet, som gjerne derfor omtales som et kunnskapssamfunn. Samtidig har skolen gjennom denne utviklingen fått en sterkere rolle som «marginaliseringsgenerator». Når enslige flyktningsungdommer møter dette kunnskapssamfunnet vil en rekke utstøtingsmekanismer og barrierer igangsette og forsterke marginaliserende prosesser allerede fra deres ankomst til landet og ved oppstart av deres skolegang. De første hindringene vil være det nye språket og mangel på grunnleggende skoleerfaringer. Dessuten vil opplæringstilbudet for ungdom over 16 år på mottak og i kommuner kunne være mangelfullt og i liten grad tilpasset den enkeltes opplæringsbehov.

Etter bosetting i en kommune vil det fortsatt kunne være mange faglige og sosiale barrierer på skolen. En utfordring er forsinkelsen i skolegangen som oppstår på grunn av nødvendigheten av opplæring i norsk og grunnleggende skolefag. Behovet for videre sosialisering, beskyttelse og ivaretagelse, inkluderer også de som er 16 år eller eldre, da fraværet av og separasjonen fra foreldre og nær familie i seg selv skaper belastninger for den enkelte ungdommen. Mange vil dessuten ha krigserfaringer som har vært traumatiserende eller har på andre måter hatt en utsatt og vanskelig oppvekst som gjør dem særlig sårbare. Ungdommer som har opplevelser av krig eller har vært på flukt og reise over lang tid vil kunne ha store psykososiale utfordringer i forhold til tilknytning og mottakelighet for læring. Det vil dessuten være betydelige variasjoner på bo- og omsorgstilbud som de mottar i kommunene, noen ganger med begrensede muligheter til å utvikle uformelle nettverk i nærmiljøet som kan gi støtte i den videre skolegangen over tid.

Undersøkelse viser at omtrent 43 % av de enslige flyktingungdommene på tross av de hemmende faktorer, klarer å fullføre videregående skole i Norge, når hensyn til alder, botid og forsinkelser i skolegangen er tatt med. Dette bekreftes også i funn fra en tidligere undersøkelse (Eide, 2000). Undersøkelsen bekrefter dessuten at botid og nettverk har stor innflytelse på sannsynligheten for fullført skolegang, hvilket underbygger et optimismehypotetisk perspektiv som legger vekt ved hva som skaper og fremmer muligheter for å oppnå et bedre liv i det nye landet for flyktingungdommer. Aktive valg som påvirkes av den enkeltes og nettverkets aspirasjon og ønske om sosial mobilitet er i dette perspektivet grunnlaget for at det utvikles alternative strategier som kan bidra til en fullført utdanning, når det gis tid og mulighet for det. Undersøkelsen underbygger antakelsen om utdanningens betydning for enslige flyktingungdommer, og deres aspirasjon som en sentral og grunnleggende faktor i motivasjonen for å fullføre skolegangen.

Funnen viser at bosetting i familielignende tiltak styrker sannsynligheten for at enslige flyktingungdommer fullfører videregående skole. Samtidig fremkommer det at familielignende tiltak øker sannsynligheten for kontakt med andre familier og jevnaldrende i ungdommenes nærmiljø. Den enkeltes individuelle utholdenhet og aspirasjon kan antas å

forsterkes gjennom de nære relasjoner som en familielignende omsorgssituasjon og et uformelt nettverk legger til rette for. En kan tenke seg at dette bidrar til at ungdommene, blant annet får bedre tilgang til alternative strategier for mestring på skolen. Nære, stabile og støttende relasjoner, med en forståelse av flerkulturelle og minoritetsspråklige utfordringer i et langt og utfordrende skoleløp, kan være en av flere faktorer som muliggjør fullført skolegang, enten relasjonene er med omsorgspersoner, jevnaldrende venner eller andre nære voksenpersoner.

Denne undersøkelsen kan tyde på at et ensidig fokus på hva som hemmer ungdommenes skolegang, med tiltak som begrenser seg til skolearenaen, sannsynligvis bare delvis kan kompensere for barrierer og hindringer ungdommene må forholde seg til. Tiltak for å støtte opp om ungdommenes motivasjon og fremme mestring med alternative strategier, kan være nyttige perspektiv. Som det fremgår trengs det mer spesifikk forskning og kunnskap på hvilke tiltak som vil bidra til økt fullføring av videregående skolegang for enslige flyktningungdommer etter bosetting i kommunen. Særlig kunne det være av interesse med en nærmere utforskning av hvilke strategier som ungdommene og deres nettverk tar i bruk. Målsettingen med videre forskning bør være å gi de unge bedre og flere muligheter til å inkluderes og delta i samfunnet og få det liv de håper på og drømmer om.

«Det er rart, vi kom fra en kultur der alle skulle være en del av noe, og respektere nasjonen, familien og lærerne, i den rekkefølgen. Men så ble det så mye individuelle ulikheter. Hvordan man var selv, spilte nok også en rolle. Ikke bare det utvendige.»

Khanh Thanh, 57 år

Referanser

- Aaboen Sletten, M., & Engebriqtsen, A. (2011). *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere* (NOVA rapport nr. 20/11). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Aalandslid, V., & Walstad Enes, A. (2012). *Enslige mindreårige flyktninger i arbeid og utdanning* (Rapporter nr. 13/2012). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Allertsen, L. M., Kalve, T., & Aalandslid, V. (2007). *Enslige mindreårige asylsøkere i barnevernet 2005* (nr. 2007/41). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.): Studentlitteratur.
- Baan, J. (2007). *Listen to them : Final report of the project Supporting refugee and asylum-seeking children at school*. Utrecht: PHAROS. Hentet fra <http://www.pharos.nl/uploads>
- Backe-Hansen, E. (1999). Hva slags kunnskap om og forståelse for barn må vi ha for å kunne vurdere barns deltakelse i forskning? I R. Bugge (Red.), *Etikk og forskning med barn*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Hvordan motvirke og forebygge utilsiktet flytting fra fosterhjem?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Backe-Hansen, E., Egelund, T., & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus* (Fosterhjem for barns behov). Oslo, København, Bergen: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i København. Barnevernets Utviklingscenter på Vestlandet.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklige ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA rapport nr. 15/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA rapport nr. 08/09). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Lov om barneverntjenester 17.juli 1992 nr 100 (1992).
- Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E., & Spinhoven, P. (2006). Validation of the Multiple Language Versions of the Reactions of Adolescents to Traumatic Stress Questionnaire. *Journal of Traumatic Stress, 19*(2), 241-255.

- Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E., & Spinhoven, P. (2007). Comparing Psychological Distress, Traumatic Stress Reactions, and Experiences of Unaccompanied Refugee Minors With Experiences of Adolescents Accompanied by Parents. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(4), 288-297.
- Brendler-Lindqvist, M. (2004). *Att möta de ensamkommande barnen*. Stockholm: Rädda barnen.
- Bufetat. (2011). *Barne-, ungdoms- og familieetaten*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/nyheter/Rekordmange-barn-og-unge-i-fosterhjem/>
- Carugati, F. (2004). Learning and Thinking in Adolescence and Youth: How to Inhabit New Provinces of Meaning. I A. N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Red.), *Joining Society: social interaction and learning in adolescence and youth* (s. 119-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chalmers, A. F. (2003). *Vad är vetenskap egentligen?* (3. redigerte. utg.). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007, 20. februar 2007). *Class and Status: The Conceptual Distinction and its Empirical Relevance*. Paper (Basert på tidligere seminarpresentasjoner). University of Oxford, Oxford.
- Chase, E., Knight, A., & Statham, J. (2008). *The emotional well-being of young people seeking asylum in the UK*. London: BAAF Adoption & Fostering.
- Clausen, S.-E., & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005: en longitudinell studie* (Vol. 3/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Dencik, L., Schultz Jørgensen, P., & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzel.
- ECON (2007). *Bo og omsorgstiltak for enslige mindreårige i kommunene: Utgiftskartlegging og vurdering av kvalitet* (ECON rapport nr. 2007: 032). Oslo: Econ Pöyry
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jakobsen, T. B., Jensen, T. G., & Olson, R. F. (2009). *Anbragte børn og unge: En forskningsoversikt* (nr. 09/24). København: Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse: om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*. [Porsgrunn]: Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse- og sosialfag.
- Eide, K. (2005). *Tvetydige barn: om barnemigranter i et historisk komparativt perspektiv*. Doctor rerum politicarum (dr.polit.), Universitetet i Bergen, Bergen.

- Eide, K., & Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger: kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør.
- Engebrigtsen, A., & Fuglerud, Ø. (2007). *Ungdom i flyktningfamilier: familie og vennskap - trygghet og frihet?* (NOVA rapport nr. 3/07). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Engebrigtsen, A., & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon: tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Oslo:
- Fontene. (2011). *Satser på enslige mindreårige*. Hentet fra <http://www.fontene.no/nyheter/article5794147.ece>
- Frønes, I., & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Førde, R. (2010, 22. desember 2010). *Helsinkideklarasjonen*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen/>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge and Oslo: Cambridge University Press ; Oslo : Norwegian University Press.
- Gustafsson, L. H., Lindkvist, A., & Böhm, B. (1989). *Krigens barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halvorsen, M. (1999). Samtykke til forskning på barn: hva skal til for at det er gyldig? I R. Bugge (Red.), *Etikk og forskning med barn*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Harsløf Hjelde, K. (2004). *Diversity, Liminality and Silence: Integrating Young Unaccompanied Refugees in Oslo*. Dr. Philos, Oslo.
- Harsløf Hjelde, K., & Mock-Munoz de Luna, C. (2007). Care and education: Separated Refugee Children and Young people in London and Oslo Compared. I R. Talseth & I. Veia (Red.), *Minoritetsungdom og psykisk helse: Barn i Norge 2007* Oslo: Voksne for barn.
- Harsløf Hjelde, K., & Stenerud, E. (1999). *Kultur, slekt og mestring: En evaluering av arbeidet med enslige mindreårige flyktninger i Oslo* (nr. 1, 1999). Oslo: Barne- og familieetaten
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger: ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forl.

- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. doi: 10.1080/09503150500285115
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Hessle, M. (2009). *Ensamkommande men inte ensamma: tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. Doktorgrad Pedagogikk, Stockholms universitet, Stockholm.
- Holtan, A. (2002). *Barndom i fosterhjem i egen slekt*. Dr. polit, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Hopkins, P., & Hill, M. (2008). Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied asylum-seeking children *Children's Geographies*, 6 (3), 257-268.
- Hopkins, P., & Hill, M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child & Family Social work*, 15, 399–408. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00687.x
- IMDi. (2010). *Bosettingsstrategi 2010*. Oslo. Hentet fra http://www.imdi.no/Documents/Strategier/bosettingsstrategi_2010.pdf
- Ingleby, D., & Watters, C. (2002). Refugee children at school: good practices in mentalhealth and social care *Education and Health* 20(3), 43-45.
- Jakobsen, V., & Liversage, A. (2010). *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet: Litteraturstudier og registerdata* (nr. 10:29). København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jockenhövel-Schiecke, H. r. (Red.). (1990). *Unaccompanied refugee children in Europe: experience with protection, placement and education* Frankfurt/Main: International Social Service, German Branch.
- Kohli, R. K. S. (2007). *Social work with unaccompanied asylum seeking children*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Luster, T., Saltarelli, A. J., Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Burdick, K., et al. (2009). The experiences of Sudanese unaccompanied minors in foster care. *Journal of Family Psychology*, Vol 23(3), 386-395. doi: 10.1037/a001570
- Lødding, B. (2009a). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående*

- opplæring* (NIFU STEP nr. 13/2009 a). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Lødding, B. (2009b). Minoritetsspråklige i videregående opplæring. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (1. utg., s. 143-161). Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Rapport nr. 978-82-7218-568-7). Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>.
- Nygren, P., & Thuen, H. (Red.). (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Odelsting proposisjon nr 44. (1999-2000). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* Oslo:
- Olsen, B. (2011). *Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning 2009* (Rapporter nr. 978-82-537-8168-6). Oslo: SSB.
- Oppedal, B., Jensen, L., Brobakke Seglem, K., & Haukeland, Y. (2011). *Etter bosettingen: Psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant ungdom som kom til Norge som Enslige Mindreårige Asyløkere* (Rapport nr. 2011:8). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Oppedal, B., Jensen, L., & Seglem, K. B. (2007). *Når hverdagen normaliseres: Psykisk helse og sosiale relasjoner blant unge flyktninger som kom til Norge uten foreldrene sine* (Rapport nr. 2007:1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Oppedal, B., Jensen, L., & Seglem, K. B. (2009). *Avhengig og selvstendig: enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale* (Rapport nr. 2009:11). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 27.november 1998 nr 61 (1998).
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.

- Pastoor, L. d. W. (2012). Skolen: Et sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldensdal akademisk.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Ressler, E. M., Boothby, N., & Steinbock, D. J. (1988). *Unaccompanied children: care and protection in wars, natural disasters, and refugee movements*. New York: Oxford University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringvoll, M., & Jansen, T. (2011). *Å lykkes på skolen - er å lykkes i livet*. Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge, Høgskolen i Lillehammer Lillehammer.
- Rutter, J. (2003). *Supporting refugee children in 21st century Britain: a compendium of essential information*. Stoke on Trent UK and Sterling USA: Trenham books Limited.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Seglem, K. B., Oppedal, B., & Raeder, S. (2011). Personality and Social Psychology: Predictors of depressiv symptoms among resettled unaccompanied refugee minors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 457-464. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00883.x
- Skytte, M. (2001). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (B. Spillum, Trans. Vol. 1.utgave, 4.opplag 2006). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skytte, M. (2002). *Anbringelse af etniske minoritetsbørn*. Doktorgrad Sosialt arbeid, Lund universitet, Lund.
- St.meld nr 16 (2006-2007). *...Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- St.meld. nr 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Støren, L. A. (2005a). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning: Et dokumentasjonsnotat*. ARBEIDSNOTAT 34/2005. NIFU STEP Studier av innovasjon forskning og utdanning. Oslo. Hentet fra <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2005/NIFU%20STEP%20Arbeidsnotat%2034-2005.pdf>

- Støren, L. A. (2005b). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse* (s. 70-97). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L. A. (2009). *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background* (NIFU STEP nr. 43/2009). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Støren, L. A., Helland, H., & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen?: sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001* (NIFU STEP nr. 14/2007). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Svendsen, S., Thorshaug, K., & Berg, B. (2010). *Boløsninger for enslige mindreårige flyktninger: Erfaringer fra to bykommuner*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Thomas, S., Thomas, S., Nafees, B., & Bhugra, D. (2004). "I was running from death": The pre-flight experience of unaccompanied asylum-seeking children in the UK. *Child: Care, Health and development*, 30(2), 113-122.
- Undheim, J. O. (1996). *Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag* (1998 2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (1952). *The psychological, educational and social adjustment of refugee and displaced children in Europe*. Geneva: UNESCO. Hentet fra <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>
- UNHCR (2004). *Trends in unaccompanied and separated children seeking asylum in industrialized countries: 2001-2003*. Geneva: Bureau for Europe UNHCR.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/>
- Utlendingsdirektoratet. (2011). *Utlendingsdirektoratet*. Hentet fra www.udi.no
- Valenta, M. (2008). *Asylsøkerbarns rett til skole: Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. Trondheim: NTNU
- Wade, J., Mitchell, F., & Baylis, G. (2005). *Unaccompanied asylum seeking children: the response of social work services*. London: BAAF Adoption & Fostering.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktningskap, skolgång och identitet*. PhD, Linköpings universitet, Linköping.
- Øia, T. (2011). *Ungdomskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater* (NOVA Rapport nr. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øia, T., & Fauske, H. (2006). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt.

Øien, C. (2010). *Underveis: En studie av enslige mindreårige asylsøkere* (Fafo-rapport nr. 2010:20). Oslo: Fafo Institutt for anvendt internasjonale studier.