

Inland Norway  
University

# «Være snill og forståelsesfull»

Enslige mindreårige asylsøker i møte med  
innføringsklasse

REMY REBERO HABARUREMA

Masteroppgave i sosialfaglig arbeid med barn, unge  
og deres familier

SBU30081

Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Innlandet

15.05.2020.

# Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik, spennende og krevende prosess. Flere personer har vært støttespiller gjennom prosessen med å fullføre masteroppgaven. Jeg vil rette en takk til min veileder Anne Grønseth for en god og konstruktive veiledning gjennom hele prosessen som har resultert i denne masteroppgave.

Stor takk til Torill Servan og Marit S for all korrekturlesing og svært konstruktive innspill.

Jeg vil også rette en stor takk til familie, venner og kollegaer som har hjulpet meg til å holde motet oppe i denne prosessen. Takk også til min Leder Rune K for forståelse og tilpassing av jobb, slik at jeg fikk mulighet til å skrive denne avhandling.

En spesiell takk til alle informantene som valgt å stille opp til intervju slik at denne masteroppgave i det hele tatt ble mulig.

# Sammendrag

Etter ankomst til Norge får alle enslige mindreårige asylsøkere (EMA) i grunnskolealder opplæringstilbudet mens asylprosessen pågår (jf. Opplæringsloven § 2-1). Det er gjennomført en god del forskning både nasjonalt og internasjonalt på denne målgruppen som påpeker viktighet av skolen i forbindelse med normalisering av hverdagen (Eide, 2000; Eide & Broch, 2010; Oppedal, Seglem & Jensen, 2009). EMA sine opplevelser i møte med innføringsklasser og hvordan skolen kan møte disse barna som bidrar til både læring, mestring og tilhørighet er imidlertid ikke undersøkt i særlig stor grad. Formålet med denne masteravhandlingen er å belyse EMA sine opplevelser i møte med innføringsklasse, og avdekke faktorer som kan bidra til å øke deres mestring og læring i skolen. Fremgangsmåten for undersøkelsen har vært kvalitative intervjuer med sju ungdommer, to lærere og en miljøpersonalet.

Med følgende problemstillingen: **Hvordan opplever enslige mindreårige skolehverdagen, og hva kan bidra til å øke læring og mestring i skolen?**

Informantenes erfaringer og refleksjoner ble analysert i lys av analytiske begreper traume, trygghet, mestring og resiliens. Informantenes subjektive erfaringer og opplevelser i kombinasjon med et utvalgt av tidligere forskning på feltet og annen relevant teori danne bakgrunn for diskusjonen av resultatene.

## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 .....	6
1. Innledning.....	6
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	7
1.2 Undersøkelsens relevans .....	8
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	8
1.4 Avgrensinger.....	9
1.5 Leseveiledning .....	9
Kapittel 2 .....	11
2. Kunnskapsstatus .....	11
2.1. Hvem er de enslige mindreårige asylsøkerne og flyktningene? .....	11
2.2. Hvorfor migrerer enslige mindreårige? .....	13
2.3. Enslige mindreåriges påkjenninger.....	15
2.4. Psykisk helse.....	16
2.5. Avslutning.....	17
2.6. Studiens betydning for forskningsfeltet.....	17
Kapittel 3 .....	18
3. Enslige mindreårige asylsøkere og skole.....	18
3.1. Skole og Samfunn .....	18
3.2. Grunnskolens formål og målsetning.....	19
3.3. Tilpasset opplæring.....	21
3.4. Grunnskoletilbudet for enslige mindreårige asylsøkere .....	22
3.5. Organisering av grunnskoletilbudet for enslige mindreårige.....	23
3.6. Oppsummering .....	24
Kapittel 4 .....	25
4. Metode .....	25
4.1. Innledning.....	25
4.2. Vitenskapelige tilnærminger .....	25
4.3. Rekruttering av informanter og respondenter .....	26
4.4. Informasjon og fritt samtykke .....	26
4.5. Utvalg .....	27
4.6. Studiearena .....	29
4.7. Tilnærmingen til det kvalitative intervjuet.....	30

4.8. Transkribering og analyse .....	32
4.9. Studiens svakheter og utfordringer .....	32
4.10. Andre metodiske muligheter.....	34
4.11. Validitet og reliabilitet.....	35
4.12. Etske refleksjoner.....	37
Kapittel 5 .....	38
5. Teoretisk Forankring.....	38
5.1. Innledning .....	38
5.2. Traumeforståelse.....	39
5.3. Traume .....	39
5.4. Virkninger av traumeopplevelse.....	41
5.5. Toleransevinduet .....	44
5.6. Trygghet .....	46
5.7. Relasjon .....	47
5.8. Mestring .....	48
5.9. Resiliens.....	50
5.10. Oppsummering .....	51
Kapittel 6 .....	52
6. Empiri og analyse av intervjuene.....	52
6.1. Innledning.....	52
6.2. Skolen som sosialisering og inkluderingsarena.....	53
Inkludering som målsetning.....	53
6.3. Tilhørighet som forutsetning for trygghet .....	55
6.4. Inkludering i lys av mestring.....	56
6.5. Sosial kompetanse .....	57
6.6. Samspill mellom sosial kompetanse og integrering .....	58
6.7. Skolehverdagen preget av usikkerhet, manglende mestring og kontroll .....	62
6.8. Forståelsesramme og intervensjon.....	64
6.9. Hva kan bidra til å øke læring og mestring i skolen? .....	69
6.10. Være snill og forståelsesfull.....	70
6.11. Tilrettelagt skolehverdag.....	72
6.12. Praktisk orientert skolehverdag .....	75
6.13. Delkonklusjon .....	76
7. Avsluttende konklusjoner .....	78
7.1. Konklusjon.....	78

7.2. Studiens viktigste funn.....	80
7.3. Avhandlingens betydning.....	81
8. Litteraturliste.....	82
9. Vedlegg.....	89
9.1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	89
9.2. Intervjuguide skoleansatte/lærere.....	91
9.3. Intervjuguide ungdommer.....	94
9.4. Intervjuguide miljøpersonalet.....	97
9.5 Prosjektvurdering - Kommentar.....	99

# Kapittel 1

## 1. Innledning

Denne masteravhandlingen har to siktemål. Det første siktemålet er å belyse enslige mindreårige asylsøkere (EMA) sine opplevelser i møte med innføringsklasse etter ankomst til Norge. Det andre siktemålet er å avdekke hvilke faktorer som kan bidra til å øke mestring og læring i skolen. EMA er barn og ungdom som søker asyl i Norge uten å ha følge av foreldre eller annen person over 18 år som utøver foreldreansvar for dem (UDI, 2012). Antall enslige mindreårige asylsøker som kommer til Norge varierer over tid. Denne målgruppa har i de siste årene fått økende oppmerksomhet fra flere fagmiljøer og i media. Ofte har fokus ligget på utfordringer knyttet til deres boforhold i mottakene og omsorgssentrene. UNHCR FNs høykommissær uttalte at enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er en gruppe som er utsatt og har høy risiko for å utvikle psykiske problemer og sosiokulturell mistilpasning (UNHCR, 2011).

Etter ankomst til Norge får alle enslige mindreårige asylsøkere barn i grunnskolealder opplæringstilbudet mens asylprosessen pågår (jf. Opplæringsloven § 2-1). Flere studier viser til stor variasjon på hvordan de ulike kommunene organiserer opplæringstilbudet for nye ankomne enslige mindreårige barn og unge. Det brukes begrepene innføringsklasser, mottaksklasser, alfabetiseringsklasser, velkomstklasser og innføringskoler. Dette er klasser hvor elevene har det meste av sin undervisning i egne klasser med mye opplæring i grunnleggende norsk. I denne masteravhandling kommer jeg til å bruke begrepet innføringsklasse. Masteravhandlingen er et bidrag for å få frem enslige mindreårige barn og unge sine opplevelser og erfaringer i møte med innføringsklassen. Avhandlingen retter fokus mot hva som kan bidra til å øke mestring og læring i skole. Har denne målgruppa først og fremst behov for tradisjonelle skolehverdager, eller bør skoletilbudet fylles med annet innhold, og i hvilken grad skal og kan skolen strekke seg mot å gi hva som kan oppfattes som et behandlingstilbud like mye eller mer enn skolegang? Dette er noen av de sentrale spørsmålene denne avhandlingen tar opp.

For å utforske dette har jeg gjennomført intervjuer med sju ungdommer i alder mellom 19-24 år som har søkt asyl i Norge før de fylte 15 år og som har gått i innføringsklasse. I tillegg har jeg intervjuet to lærere som har tilknytning til innføringsklasse, og en miljøterapeut på omsorgssenteret. Kvalitative forskningsintervjuer har blitt benyttet for å belyse dette temaet.

Studien bygger på en fenomenologisk tilnærming, noe som innebærer at studien er preget av informantenes subjektive opplevelser.

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Eksisterende kunnskap og forskning har dokumentert og påvist at EMA er en gruppe som er særlig utsatt for psykiske helseplager (Nordanger, et al, 2011; Eide, 2012; Sissel M, 2006).

Både nasjonale og internasjonale studier påpeker at enslige mindreårige asylsøker og flyktninger befinner seg i en livssituasjon som innebærer stress og belastninger, og mange av dem har potensielt traumatiserende erfaringer med seg i bagasjen, enten i form av enkelthendelser eller vedvarende plager. Videre påpekes det at denne målgruppa har behov for tilrettelegging av deres hverdag. Bakgrunnen for denne studien er den manglende forskningen på enslige mindreårige asylsøker og flyktninger i møte med norske skole. Den kunnskapen vi har om enslige mindreårige asylsøkere er begrenset, særlig når det gjelder hvordan de opplever sine skoletilbud og hvilke behov de har for oppfølging i skolen.

Som barnevernspedagog og miljøterapeut på et omsorgssenter er valg av tema også forankret i min egen faglige interesse. Da jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave, tenkte jeg at det er god anledning til å stille noen spørsmålstegn ved opplæringstilbudet til enslige mindreårige barn ved ankomst. Er tilbudet godt tilpasset denne elevgruppen? Derfor ønsket jeg å benytte min masteroppgave til å få innsikt i dagens skolesituasjon, og få fram enslige mindreårige elever og lærernes lite kjente og lite artikulerte erfaringer og kunnskaper som gjennom studiet gjøres mer kjent, artikulert og eksplisitt. Ved å utforske og artikulere erfaringer kan vi få ny kunnskap som komme til nytte i innføringsklassene og totalt forbedre EMAs skoletilbud og livssituasjon. Jeg kan dermed si at både faglig nysgjerrighet og interesse for den aktuelle målgruppa har vært med på å påvirke valg av tema.



## 1.2 Undersøkelsens relevans

Mange studier påpeker viktighet av skole i forbindelse med normalisering av hverdagen til EMA (Eide, 2000; Eide & Broch, 2010; Oppedal, Seglem & Jensen, 2009). EMA sine opplevelser i møte med innføringsklasser og hvordan skolen kan møte disse barna som bidrar til både læring, mestring og tilhørighet er imidlertid ikke undersøkt i særlig stor grad. Med denne studien har jeg som mål å få fram informantens stemme og opplevelse og på denne måten skiller denne studien seg ut fra mye annen tilsvarende forskning. Behov for forskning på enslige mindreårige i møte med norsk skole er stort. Jeg håper at denne avhandlingen kan være med og fylle det hullet i forskningen. Det kan sies at tidlig intervensjon i arbeid med denne målgruppa kan gagne samfunnet på lang sikt med tanke på at det er samfunnsøkonomisk gunstig å forbygge og jobbe for å hindre de risikofaktorene som kan forekomme.

## 1.3 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn av det som er nevnt ovenfor har jeg valgt følgende problemstilling:

**Hvordan opplever enslige mindreårige skolehverdagen, og hva kan bidra til å øke læring og mestring i skolen?**

Med denne problemstillingen har jeg mulighet til å belyse feltet på en ny måte, gå i dybden på informantenes opplevelser og erfaringer i møte med innføringsklasser.

Problemstillingen gir plass for å kunne besvares med informantenes erfaringer i kombinasjon med eksisterende forskning og teori. Med en bedre forståelse av informanters opplevelse har skolene muligheter for å legge til rette for et fruktbart læringsmiljø som vil fremme god utvikling hos denne målgruppa. Mitt ønske er at denne masteroppgaven kan bidra til å styrke kunnskap om EMA i møte med norske skole, og samtidig peke på ulike intervensjoner og tiltak som er hensiktsmessig i møte med denne målgruppa.

## 1.4 Avgrensinger

De avgrensinger som er gjort i denne studien er å sette søkelys på enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger sine opplevelser og utfordringer i møte med skolehverdagen de første månedene etter ankomst til Norge.

Denne studien vil rette fokus på de som kom til Norge da de var under 15 år, har vært under barnevernets omsorg, samt har gått i innføringsklasse. Denne avhandlingen tar sikte på å beskrive hvordan ulike handlinger i skolen kan forstås og fortolkes ut fra informantens opplevelse, og på dette grunnlaget skal denne oppgaven gi innspill til handlingsmåter som skole og andre profesjoner kan anvende i møte med denne målgruppa.

Det er viktig å bemerke seg at problemstillingen er gjort og tenkt for å påpeke en handlingsform å møte EMA på som skiller seg fra klinisk behandling, men som likevel skal føre til endring og bedring av EMAs opplevelse i skolen. Eleven som aktør settes i fokus i denne studien. Her vil skole som læring og sosial arena blir presentert og analysert i lys av analytiske begreper; traume, trygghet, relasjon, mestring og resiliens.

## 1.5 Leseveiledning

Jeg har ovenfor i kapittel 1 presentert hva denne studien vil omhandle og hvordan valgt problemstilling skal belyses. Neste kapittel er en kunnskapsstatus. Kapittel 2 gir en kort presentasjon av tidligere forskning som er aktuell og relevant for denne studien.

I kapittel 3 ser jeg på asylsøkerelver i grunnopplæringen. Her kommer vi blant annet inn på grunnskolens målsetting og organisering av innføringsklassetilbudet. Begrep "tilpasset opplæring" vil være sentralt.

I kapittel 4 vil jeg presentere valg av metoden, det vil også bli lagt fram prosessen for å skaffe informantene og hvordan intervjuene ble gjennomført. Kapitlet avsluttes med vurdering av troverdighet og pålitelighet av empirien.

I kapittel 5 vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analyse. Hovedbegreper her er traume, trygghet, relasjon, mestring og resiliens.

Kapittel 6 heter empiri og analyse, her blir innhentet empiri framstilt og analysert i lys av det teoretiske grunnlaget. Kapitlet inneholder også studie av de viktigste funnene, og trekker frem konklusjon som belyser problemstilling, samt knytter resultat av funnene opp mot

tidligere forskning og teori. Til slutt har vi kapittel 7 her sier jeg noe om hva denne studien har å si for videre forskning. Til slutt vil det også være en litteraturliste og relevante vedlegg.

## Kapittel 2

### 2. Kunnskapsstatus

I denne delen vil leseren få et lite innblikk på hvordan forskningsfeltet som den masteroppgaven vil berøre ser ut. Før jeg går inn på temaer og diskusjon knyttet til tidligere studie og teorier, vil dette kapittelet i første omgang definere hvem som er enslige mindreårige asylsøkere. Deretter vil det bli nevnt noe om årsakene til at enslige mindreårige flykter eller vandrer alene. Avslutningsvis vil dette kapittelet forsøke å belyse hvilken situasjon de befinner seg i. Dette kapittelet vil rette søkelys på de studier og litteraturen som har fokusert på EMA under 15år.

#### 2.1. Hvem er de enslige mindreårige asylsøkerne og flyktingene?

De siste tiårene har verden endret seg fra å ha rekordlavt antall kriger og konflikter til at dette nå er en av de største truslene mot barns overlevelse og utvikling. Barn og ungdom utgjør omtrent halvparten av verdens flytningspopulasjon ifølge FNs høykommissær for flyktinger (UNHCR, 2017).

Enslige mindreårige asylsøkere er en gruppe som i den senere tid har skapt mye oppmerksomhet i media og fagmiljø samt i frivillige organisasjoner som Røde kors og Redd barna. Så sent som i 2006 har barneombudet, i samarbeid med flere fagorganisasjoner, engasjert seg og levert en grundig vurdering til de norske myndigheter med krav om at barnevernet måtte ta hovedansvaret i arbeidet med enslige mindreårige asylsøkere og flyktinger. Barneombudet hadde en sterk bekymring for at Norge ikke hadde eller ga disse barna et tilfredsstillende omsorgstilbud som dekket deres behov. På bakgrunn av bekymringen og vurderingen fra barneombudet ble i 2007 barnevernsloven endret, og barnevernet fikk ansvar for denne gruppa. I følge barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017) søkte 191 enslige mindreårige om asyl i Norge i løpet av 2017, og 5297 i løpet av 2015, noe som er mer enn firedobling sammenlignet med 2014. Antallet som ankommer varierer fra år til år, men har vist en sterk økning fra 2007. I 2011 kom 9053 asylsøkere til Norge, av disse var 2059 under 18 år, hvorav 858 oppga å være mindreårige som kom alene til Norge uten å være ledsaget av foreldre eller andre med omsorgsansvar. Statistikken viser også at antall barn og unge som ankommer til Norge svinger fra år til år, mens det er stabilitet når det gjelder alder og kjønn. Det er en klar overvekt av gutter, og de fleste er fra Asia og Afrika. Statistikken fra utlendingsdirektoratet (UDI, 2017) viser at land som Afghanistan, Irak og Somalia er sterkt representert.

Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) sin definisjon av enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er barn og unge under 18 år, som kommer til Norge som asylsøkere eller overføringsflyktninger uten foreldre eller noen andre omsorgspersoner (Bufetat, 2007). FNs høykommissær (UNHCR 1994) definerer denne gruppen slik, " barn og unge som er skilt fra begge foreldrene, og ikke blir tatt vare på av en voksen som etter sedvane eller lov er ansvarlig for å gjøre det "(UNHCR 1994).

Ifølge UNCHR vil alle barn og unge som søker asyl ledsaget av andre voksne enn foreldre, som etter loven eller sedvanerett har ansvaret for dem, ikke defineres som enslige mindreårige. Men i Norge har de norske myndigheter valg å definere alle mindreårige som kommer til Norge uten sine foreldre eller andre med foreldreansvar regnes som enslige mindreårige, uansett om de er ledsaget av voksne omsorgspersoner eller ikke (UDI, 1989).

Forskning og studie på denne målgruppa er opptatt av å tydeliggjøre at enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er en heterogen gruppe, og at det er betydelig forskjellig mellom de individuelle livshistoriene. Allikevel finnes viktige fellestrekk når denne gruppa blir beskrevet (Engebrigtsen, 2012; Eide 2012; Bean, Derluyn, Eurelings-Bontekoe, Broekaert & Spinhoven, 2007).

- Det er barn og unge som befinner seg utenfor sine foreldres umiddelbare omsorg og beskyttelse.
- De befinner seg i et fremmed land med fremmed kultur, tradisjoner og språk.
- De kommer som flyktninger og er fra land/samfunn preget av politiske konflikt eller andre former for organisert vold.

## 2.2. Hvorfor migrerer enslige mindreårige?

For at vi skal kunne forstå hvorfor enslige mindreårige asylsøker migrerer alene, er det viktig å få tak i deres forståelse av de hendelsene og beslutningsprosessene som ledet fram til at de reiste ut. Ettersom de fleste kommer fra samfunn preget av krig og konflikt, ofte med høy grad av fattigdom, vil mange av oss trekke generelle slutninger om deres bakgrunn som årsak til migrasjonen. Forskning viser derimot at for mange er det allikevel ikke dette som er den direkte årsaken, det er gjerne en individuell historie bak som er mer omfattende og kompleks (Øien, 2010; Eide, 2012).

Både i litteraturen og forskningsprosjekter finner vi flere omfattende teorier som er utviklet for å forklare fluktbakgrunner for de mindreårige. Svaret avhenger ofte av hvilke teoretiske briller du velger å bruke, forklaringsmodeller er ofte todelte, økonomiske muligheter eller politiske trygghet. Jeg skal videre forsøke å gi en grov skisse over de mest sentrale teoriene som jeg mener kan bidra til å forstå fluktbakgrunn.

Mye av forskning på barns migrasjon påpeker at fluktårsakene er ofte en kombinasjon av ulike faktorer. Øyvind Fuglerud (2002) hevder at for å forstå årsaker til at enslige mindreårige flykter fra sin familie og sine hjemland, vil det være nyttig å se interaksjonen mellom makronivå og mikronivå når det kommer til migrasjon i seg selv. På makronivå påpeker han at årsakene til flukt vil være knyttet til ulikhet mellom land når det gjelder økonomisk og politisk ubalanse. Han peker derfor på at barns immigrasjon oppstår på bakgrunn av samfunnsmessige prosesser som økonomiske, demografiske og sosiale trekk, og at disse er forutsetninger for å flytte fra utviklingsland til vestlige land i Europa og Nord-Amerika.

På mikronivå trekker Øyvind Fuglerud (2002) fram fattigdom og konflikt som største faktor. Han påpeker at mennesker som er truet av systematisk forfølgelse, diskriminering og utsatt for dårlig sosial sikkerhet og velferd ser mulighet for bedre framtid i andre land enn sitt eget (Fuglerud, 2001). En annen som bekrefter Fugleruds teori er Cecilie Øien (2010). I sitt forskningsprosjekt om enslige mindreårige asylsøkeres migrasjon påpeker hun at flukten skjer på bakgrunn av ytre faktorer slik som fattigdom, krig og mangel på arbeid, men også et ønske om et bedre liv og muligheter til sosial mobilitet (Øien, 2010).

I litteraturen finner vi også andre teoretiske modeller som retter analysen på enslige mindreåriges migrasjon til en økonomisk forklaringsmodell. Disse blir omtalt som push-pullteorier. I denne kategorien finner vi blant annet Stephen Castles og Mark Miller (2009), i deres teorier anses barnemigrasjon som en investering som er kalkulert av barnets familie. De hevder at enkelte vurderer fordeler og ulemper ved å flytte på seg før man eventuelt må flykte. De begrunner sine forklaringsmodeller med at mange familier i utviklingsland velger å sende barna sine til vestlige land for å jobbe eller ta utdanning slik at de i framtiden skal kunne ta vare på familien. Forklaring på hvorfor enslige mindreårige asylsøkere er alene på flukt anses derfor som en konsekvens av foreldres vurdering og forestilling knyttet til en bedre framtidssikkerhet med hensyn til jobb og utdanning for deres barn, mens ulempene kan være utgifter til reisen og den psykososiale omkostningen ved å bryte opp med familie og sosiale nettverk.

Slike push- pullteori har fått enorm kritikk i fagmiljøer og av andre forskere. En som har rettet sin kritikk mot en slik teori er Ketil Eide (2012). Han poengterer at push-pull teorien forutsetter valgfrihet som mange ikke har. Ketil Eide (2012) mener at for mange enslige mindreårige som er utsatt for langvarig og pågående vold og konfliktsituasjoner i hjemlandet ikke har mange andre valgmuligheter enn å flykte fra hjemstedene sine. Videre påpeker Ketil Eide (2012) at push – pull teori har store begrensinger og at den kommer til kort for å forklare hvorfor noen flyktninger drar til et bestemt land og ikke til andre.

For å oppsummere kan vi si at mye av forskningen og litteraturen tyder på at barn selv ikke kan betraktes som aktør i migrasjonsprosessen. Det forskningen fastslår er at årsaker for barnets migrasjon kan være mange, men håpet om en bedre fremtid er ofte en fellesnevner. Det er bred enighet om at det ikke alltid er barna selv som bestemmer at de skal reise, ofte kan det være foreldre eller annen nær familie som har bestemt dette. Barns migrasjon kan derfor kategoriseres i tre aspekter: kaotisk, ufrivillig og motvillig (Eide, 2012).

## 2.3. Enslige mindreåriges påkjenninger

I dette avsnittet vil det være hensiktsmessig å ta i betraktning at alle EMA-barn har sin særegne bakgrunn og at flukten rammer dem på forskjellige måter. I denne delen av kapittelet ønsker jeg å rette blikket mot den økende anerkjennelse av enslige mindreåriges påkjenninger som er presentert i litteraturen og i forskningsprosjektene.

Barn som migrerer alene forlater ikke bare sitt hjemland og mister sitt borgerskap, men det mister også den daglige omsorgen og den fysiske nærhet fra søsken, foreldre og venner. Sverre Varvin (2003) påpeker at de følelsesmessige båndene i disse nære relasjonene er avgjørende for mental sunnhet og velvære. Videre hevder han at for enslige mindreårige vil flukten innebære at mange bånd brytes, og mange forankringspunkter forsvinner. Disse barna vil da befinne seg i en situasjon mellom et sted man forstår at det er farlig å være, til et sted man ikke kjenner farene, disse barna er bokstavelig talt i ingenmannsland (Varvin,2003).

Mye av forskningen som er gjennomført (Oppedal, Seglem & Jensen, 2009; Sourander, 1998; Thomas, Nafsees & Bhugra, 2003) påpeker at mange enslige mindreårige utfører en svært farlig reise for å komme til Norge. I tillegg påpekes det at mange har hatt vanskelige opplevelser før flukten.

En rekke internasjonale studier har dokumentert at brudd på menneskerettighetene under flukt er enorme (Oppedal, Seglem & Jensen, 2009; Sourander, 1998; Thomas, Nafsees & Bhugra, 2003). Mye av forskningen tyder på at barn og ungdom som er på flukt uten omsorgspersoner til å passe på dem, er i økt risiko for å bli utsatt for vold, overgrep og andre kriminelle handlinger. I Redd Barnas rapport ” Barn og unge som kommer alene” av Borgus R, Hansen T og Heiberg T (1997) viser de til at enslige mindreårige flyktninger er den gruppen som er mest utsatt for kriminalitet handlinger under reisen til vestlige land. Videre påker han at enslige mindreårige ofte er utsatt for å bli rekruttert til ulike militære og kriminelle grupper både i flyktningleirer og utenfor. Dette skriver også Sverre Varvin (2003), han påpeker at mange flyktningleirer er beryktet for dårlige forhold med svært mye vold, og at enslige mindreårige er en gruppe som er spesielt sårbar for å bli utsatt for seksuelle overgrep fra hjelpepersonale, offentlige personer og andre flyktninger både i og utenfor flyktningleirer. Videre påpeker han at barn som migrerer alene er i stor fare for å bli ranet for det lille de har,



og med stor mulighet for arrestasjon, brutale kontroller og tvinges til å utføre organisert vold, heriblant tortur (Varvin, 2003).

## 2.4. Psykisk helse

Den kunnskapen vi har om psykisk helse hos enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er begrenset, særlig når det gjelder de yngste barna. Vi vet lite om hva de har opplevd før og under flukt, og deres tidligere oppvekstbetingelser er i liten grad beskrevet i nasjonale eller internasjonale studier. Forskning som er gjennomført har stor variasjon, derfor er det vanskelig å sammenligne. Ketil Eide (2012) påpeker at det brukes ulike måleinstrumenter i disse studiene, og enslige mindreårige asylsøkere er en svært bred målgruppe som har stor variasjon i nasjonalitet og alder, antall barn varierer også fra studie til studie. Men at enslige mindreårige er en sårbar gruppe, vil ingen bestride.

Eksisterende kunnskap og forskning har dokumentert og påviser at enslige mindreårige flyktninger er særlig utsatt for psykiske helseplager. Å ha opplevd traumatiske hendelser som krig, vold og drap, løper en betydelig risiko for å utvikle alvorlige helseplager (Eide, 2012). Sissel M, Pneumaer Arve Skraslet, Marit C, Borchgrevink, Solveig Gravråkmo M (2006) påpeker i sin studie at en god del enslige mindreårige har opplevd tap, svik, og traumatiske hendelser som å være vitne til at flere av familiemedlemmer ble drept eller torturerte. Som følge av de alvorlige hendelser er de i risiko for utvikling av psykiske plager. Alvorlige traumer utgjør også et brudd i en persons utvikling (Varvin, 2003). Enslige mindreårige flyktninger utsettes for en rekke stressfaktorer før, under og etter flukt, de utgjør derfor en høyrisikogruppe med tanke på å utvikle psykiske forstyrrelser og tilpasningsproblemer hevdes i boken «Flukt og Framtid» (Hauff og Sveaas, 1997). Langvarig opphold i krigsområder eller tortur, inkludert seksuelt overgrep og opplevelse av fare for eget liv, gjør enslige mindreårige flyktninger til en risikogruppe for psykiske lidelse (Sissel M, 2006). Alvorlige hendelser og å migrere alene fra hjemland ansees som en sårbarhets faktor for både somatisk og psykisk helse påpeker Ada Engebriksen (Engebriksen, 2002).

Mange studier konkluderer med at enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er i økt risiko for å utvikle alvorlige psykiske plager. I en finsk studie, der 50 enslige mindreårige asylsøkere mellom 6 og 17 år deltok, viser funnet at 48 % skåret innenfor klinisk grense på CBCL som er Child Behavior ckecklist (Sourander, 1998).

En studie av flyktningbarn foretatt av Angel, B, Hjern, A og Ingleby, D (2001) viste at 35-50 % hadde dårlig psykisk helse. De vanligste symptomene var knyttet til posttraumatisk stress, angst og depresjon.

## 2.5. Avslutning

Som jeg har nevnt innledningsvis var målet å se på studier som har undersøkt barn under 15 år som er i asylsøkerfasen. De fleste nasjonale og internasjonale studier har imidlertid undersøkt enslige mindreårige etter at de har fått oppholdstillatelse og er bosatt i en kommune. Jeg har heller ikke lyktes med å finne studier, hverken nasjonale eller internasjonale, som kun har fokusert på enslige mindreårige barn under 15 år. I de studiene som omhandler enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger, ble det ikke oppgitt nok data til at det var mulig å fastslå eller skille ut om de var under 15 år. Generelt kan vi konkludere med at den eksisterende forskningslitteraturen er begrenset når det kommer til enslige mindreårige asylsøkere under 15 år. De studiene som er gjennomgått, er svært forskjellige og kan ikke uten videre sammenlignes. Aldersgruppene og barnas nasjonalitet varierer, grad av potensielt traumatiserende opplevelser før, under og etter flukten varierer, i tillegg til at det brukes ulike måleinstrumenter. Studiene er også ulike når det gjelder antall deltakere. Selv om eksisterende forskningslitteratur har hatt stor variasjon, gir de samlet sett likevel grunnlag for å hevde at enslige mindreårige flyktninger er en risikogruppe for utvikling av psykiske lidelser og posttraumatisk stress-syndrom.

## 2.6. Studiens betydning for forskningsfeltet

Ovenfor har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvordan forskningsfeltet i denne masterstudien ser ut. De fleste studiene som er gjennomført belyser feltet på en kvantitativ måte. Denne master-studien kan derfor anses som et supplement til den eksisterende forskningen, samtidig som den kan belyse feltet på en ny måte. Gjennom kvalitativ fremgangsmetode får vi innblikk i sju ungdommer, to lærere og en miljøterapeut sine subjektive erfaringer og råd som kan bidra til å øke mestring og læring i skole. Jeg håper at denne master-studien kan bidra til gode samtaler og fagutvikling i skolene som møter enslige mindreårige elevene. Kanskje kan studien også bidra til endring i skolen til det beste for både elever og lærere.

## Kapittel 3

### 3. Enslige mindreårige asylsøkere og skole

Kapittelet gir innblikk i målsettingene for dagens grunnskole. I dette kapittelet vil det bli nevnt noe om enslige mindreåriges rett til opplæring. Avslutningsvis vil jeg rette oppmerksomhet mot skoletilbudet til enslige mindreårige barn og unge ved ankomst til Norge.

#### 3.1. Skole og Samfunn

Dagens samfunn blir ofte omtalt som et kunnskapssamfunn. Å lykkes på skolen blir sett på som en forutsetning for å lykkes i livet. Vi lever i en tid der oppvekstbetingelsene er i stadig endring. I de siste hundre årene har vi vært vitne til økt internasjonal påvirkning gjennom medier, næringsliv og kommunikasjon. Samfunnsendringene skaper mange nye muligheter, men også utfordringer. Skolen blir underlagt nye rammebetingelser, det innebærer at skolen kontinuerlig må justere seg for å kunne gi barn og unge god nok opplæring. Vi kan på mange områder gjenkjenne og trekke paralleller mellom endringene i samfunnet og endringer innenfor skolesektoren. Skolen må ofte tilpasse sin virksomhet til de endringer som skjer både nasjonalt og lokalt, samtidig som skolen skal være i stand til å påvirke det som skjer. Med andre ord har skolen et ansvar både overfor barn og unge og overfor samfunnet. Erik Larsen (2012) hevder at vi befinner oss en periode som kan betegnes som senmodernitet, og han påpeker at det er en tidsperiode med mange virkeligheter i en virkelighet, sannheter i en sannhet. Barn og unge i dag formeres gjennom ulike institusjoner der læring forgår og innenfor mange kontekster.

Historisk sett har den norske grunnskolen i en årrekke vært utsatt for mange store sosialpolitiske reformer. Tradisjonelt sett har den norske grunnskolen først og fremst blitt sett på som en utdanningsinstitusjon, der det kognitive området har fått størst oppmerksomhet. Fra 1800 – tallet har stadige nye føringer blitt gradvis implementert, og det har ført til dagens helhetssyn, som innebærer at skolen også må fokusere på den sosiale, etiske, fysiske og emosjonelle læring og utvikling (Overland, 2009).

Gjennom årene har denne pedagogiske debatten knyttet helhetlig kompetanseutvikling målsetning opp til kunnskaps-ideal og omsorgs-ideal, og de to idealene har ofte vært sett på som motsetningsfylte. I diskusjoner blant fagfolk blir disse motsetningene tydelig uttrykt. Vi

hører ofte utsagn om at kunnskapsskolen må gjenreises eller at resultatorientert skole bare skaper tapere.

Bjørn Overland (2009) påpeker at slike utspill kan skape en forestilling om at pedagogiske kunnskaps-idealene og sosialpedagogiske omsorgs-idealene kommer i strid med hverandre og er ikke forenelige (Overland, 2009). Ved å ta et tilbakeblikk på grunnskolens utvikling ser vi at kunnskaps-idealene og omsorgs-idealene tradisjonelt har kjempet en kamp om oppmerksomhet i den norske grunnskole. Kampen har ofte dreid seg om hvilke mål som skal ha dominans på bekostning av andre. Ved å se nærmere på målsettingen for dagens grunnskole kan man forenklet hevde at disse to idealene er forenelige. Skolen er i dag en opplæringsinstitusjon hvor målet er å gi kunnskap så vel som omsorg og oppdragelse. Dette er noe vi skal se nærmere på i det kommende avsnittet.

### 3.2. Grunnskolens formål og målsetning

Formål og målsetning for grunnskolen står nedfelt i Opplæringslova § 2-1 som er en felles formålsparagraf for grunnskolen og den videregående skolen, men målene for de to er ulikt og angitt i første og andre ledd. Selv om formålet med skolen er nedfelt i opplæringslova og læreplanen som skal gi retning for skolens utviklingsarbeid, viser det seg at skolen er en konfliktorganisasjon. Britt Ingunn Misund (2005) påpeker at opplæringsloven gir rom for mange tolkninger om hva som egentlig er skolens oppgave (Misund, 2005). Dette støttes også av Overland (2009) som hevder at skoleledere og lærere ikke uten videre har en felles forståelse av skole, læring og opplæring. Overland mener at dette skyldes at opplæringslova er åpen for at skoleledere og lærere kan tolke sentrale begreper i læreplanen ulikt og dermed ha ulike oppfatninger av sin rolle. I forskningslitteraturen er det stor enighet om at opplæringslova inneholder en vid formulering og har en relativt utdatert målsetting. Gjennom læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) legges det mer konkrete føringer når det gjelder formålet med grunnskolen og hva opplæring skal basere seg på. Her beskrives det at skolen har to hovedmål. Skole skal på ene siden gi barn og unge skolefaglige kunnskaper og ferdigheter, denne tradisjonelle oppgaven påpekes som viktig. Videre presiseres det også at skolen skal bidra til barn og unges sosiale og personlige utvikling. Skolen skal derfor sette barn og unge i stand til å møte livet sosialt og personlig. Det fremheves at skolen derfor ikke bare skal være fag, men skal også være identitetsdannende og bidra til barn og unges sosiale og personlig utvikling.

Thomas Nordahl (2012) påpeker at de sosiale og personlig dannende oppgavene i skolen står i en særstilling i forhold til kunnskapstilegnelse. Han begrunner utsagnet med at de sosiale og personlig dannende oppgavene ikke står nedfelt i noen timeplan og de eksisterer ikke i egne lærebøker. Nordahl T mener derfor at for at skolen skal realisere sin målsetning, må arbeidet med de sosiale og personlige målene i skolen integreres på en uttalt og tydeligere måte i den daglige virksomhet (Nordahl, 2012).

Vi finner også andre statlige føringer som leder fram til dagens grunnskole, blant annet Stortingsmelding nr.30 (2003-2004). I stortingsmelding nr. 30 (2003-2003) understrekes det at skolen skal strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Det er med andre ord en viktig målsetning at all opplæring skal være likeverdig slik at ingen får bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer til uttrykk både i stortingsmelding nr. 23, 1997-98, i læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) og er også nedfelt klart i kunnskapsløftet, tydeliggjort i læringsplakaten. Prinsippet tilpasset opplæring innebærer at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett bakgrunn, evner og forutsetninger. I dag står tilpasset opplæring som et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring som forgår i skolen. I praksis er denne målsettingen vanskelig å bedømme. Men ut ifra empiriske undersøkelser som er gjort på minoritets elever, og det instrumentelle motivet som innebærer at skolen skal gi alle elever likeverdig opplæringstilbudet kan vi fastslå at den hittil bare har lyktes i begrenset grad (Bakken,2003; Fekjær, 2006; Engen, T,2007; 2003; Wagner, 2004). Det er ikke et tema jeg vil gå nærmere inn på i denne master-studien, men jeg ønsker å vise til Terje Overland og Thomas Nordahl (2013) som påpeker at et kriterium bør være at all undervisning skal gi et faktisk utbytte for elevene, undervisning som ikke gir et faktisk utbytte må regnes som dårlig og dermed ikke likeverdig.

Det er tydelig at denne statlige føringen som er nedfelt og gir retningslinjer for skolens virksomhet tyder på tilpasset opplæring, som kort uttrykt innebærer at den enkelte elevens interesser, forutsetninger og behov skal legges til grunn for opplæring. Det vil derfor være en betydning å presisere dette begrepet nærmere.

### 3.3. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har i de siste tiårene vært det mest sentrale og viktigste i ideologisk og praktisk pedagogisk prinsipp i norsk grunnskole. Overland og Nordahl (2013) viser til Dale (2008) som påpeker at vi finner føring i Normalplanen for undervisning fra 1939 som allerede peker i retning av tilpasset opplæring (Dale, 2008 i Overland og Nordahl, 2013 s, 39). Begrepet tilpasset opplæring er forarbeidene til opplæringsloven, og får en sterk og viktig betydning for alle former for læring som skal skje innenfor grunnskolen. Gjennom etablering av grunnskolelov 1976 § 7- 1 beskrives det generelle prinsippet for tilpasset opplæring. Her påpekes det at alle barn og unge har rett til en opplæring i samsvar med deres egne forutsetninger og evner. Vi kan dermed trekke paralleller til dagens opplæringslov som understreker at all opplæring skal tilpasses evner og forutsetningene til den enkelte elev. Innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring innebærer dette en forankring og at tilpasset opplæring skal være et formål, et prinsipp og et virkemiddel som skolen har plikt til å benytte i møte med den enkelte elev (Overland og Nordahl, 2013). Videre vil jeg trekke fram de tre punktene som anses å være grunnleggende for tilpasset opplæring.

- Formålet for tilpasset opplæring finner vi implisitt nedfelt i § 1-3 i opplæringsloven om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Her påpekes det: *«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat».*
- Prinsippet om tilpasset opplæring er sammenfattet, og kommer tydelig frem i lærings-plakaten og i kunnskapsløftet. Her betraktes tilpasset opplæring som grunnleggende elementer som skal omfatte all undervisning, og være styrende for valg av fagstoff, tilrettelegging og organisering av læringsmiljø.
- Virkemidlet til tilpasset opplæring blir knyttet til metode, det innholdsmessige og arbeidsmåter i undervisning. Tilpasset opplæring blir forstått som en bestemt måte skolen organiserer og gjennomfører undervisning på, og som skal være tilpasset den enkelte elev.

Spenningsfeltet mellom tilpasset opplæring og målsetningen om en inkluderende opplæring kan lett stå i motsetning til hverandre, og kan by på utfordring i ulike teoretiske og praktiske tilnærminger i skolen. En sterk vektlegging av individuell tilpasset opplæring kan bidra til enkeltelever blir sittende alene, noe som igjen kan føre til at tilhørighet til felleskap kan

henge i en tynn tråd. Tilhørighet til felleskap blir ofte betraktet som en grunnleggende forutsetning for at skolemiljøet skal oppleves godt for hver enkelt elev. I tillegg til at tilhørighet til felleskap anses som en forutsetning for opplevelse av inkludering i det sosiale og faglig som betingelse for læring (Hattie (2009) i Overland og Nordahl, 2013, S,40).

Overland og Nordahl (2013) har en forståelse av at tilpasset opplæring tar utgangspunkt i at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor felleskapet i skolen. Ut fra denne forståelsen kan vi dermed slå fast at felleskapet framstår som minst like viktig som en individualiserende forståelse av tilpasset opplæring. Videre hevder Overland og Nordahl (2013) at for å realisere tilpasset opplæring, bør kunnskap og hva som virker i skolen, og hva som er kvalitativ god undervisning ligge til grunn for alle tilnærminger og valg i undervisning.

### 3.4. Grunnskoletilbudet for enslige mindreårige asylsøkere

Opplæringslova med forskrifter gir alle enslige mindreårige asylsøkere som er under 16 år rett og plikt til offentlig grunnskoleopplæring. Dette gjelder fra det tidspunkt det er sannsynlig at barn skal oppholde seg i Norge lenger enn tre måneder. Rett til grunnskoleopplæring er uavhengig om barn oppholder seg i land lovlig eller ikke. Enslige mindreårige asylsøkere i grunnskolealder har dermed rett til å gå på den nærmeste grunnskolen på like linje som alle andre barn i Norge, hvilken skole dette er avgjøres ut fra geografiske forhold. Retten for disse barn omfatter også like mange timer og de samme fagene som andre barn i Norge.

Gjennom Rundskriv 5- 08 fra Utdanningsdirektoratet om rett til grunnskoleopplæring for barn og unge i asylmottak skisseres det modeller, og det er lagt føringer og retningslinjer som også er aktuelle for enslige mindreårige asylsøkere:

- *Rett til spesialundervisning* er nedfelt i opplæringsloven § 5- 1. Det gir alle enslige mindreårige elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning rett til spesialundervisning. Loven presiser også at spesialundervisning i hovedregelen skal forgå eller gjennomføres på nærskolen.
- *Rett til tilpasset opplæring*: På like linje med andre barn i Norge har enslige mindreårige asylsøkere under 16 år rett til opplæring som imøtekommer deres evner

og forutsetninger. Dette er nedfelt i opplæringslov § 1- 3. Videre presiseres også at deres behov for sosial tilhørighet skal ivaretas i nærscole.

- *Rett til tospråklig opplæring og morsmålsopplæring:* Opplæringsloven fremhever at dersom individuelle vurderinger tilsier at eleven har svake norskkunnskaper og derfor ikke kan følge undervisning på norsk, skal eleven gis tospråklig fagopplæring på skolen mens morsmålsopplæring kan tilbys ved annen skolen en det eleven går på.
- *Rett til særskilt norskopplæring:* Opplæringsloven gir barn med et annet morsmål enn samisk og norsk rett til ekstra norskopplæring til de mestrer språket godt nok til å kunne få fullt utbytte av opplæring på norsk. Enslige mindreårige faller også i denne kategorien. Ifølge opplæringsloven § 2-8 har kommunen ikke plikt på seg til å tilby dette i utstrakt grad på nærskolen, de kan legge dette tilbudet til en annen skole enn nærskolen.
- *Nærhetsprinsippet:* Alle enslige mindreårige barn og unge under 16 år har også rett til å få opplæringstilbudet oppfylt på den nærmeste grunnskole som alle andre barn i Norge.

Rett til grunnskoleopplæring skal ivaretas av kommunen der barn oppholder seg. Flere studier som er gjennomført peker på en stor variasjon med hensyn på hvordan kommunene organiserer opplæringstilbudet til nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette er noe som vi skal se nærmere på i det kommende avsnittet.

### 3.5. Organisering av grunnskoletilbudet for enslige mindreårige

Etter ankomst til Norge vil de fleste av enslige mindreårige i alder 6 – 16 år relativt raskt få tilbud om å starte i en innføringsklasse. Innføringsklasse er skoletilbudet for enslige mindreårige asylsøker i barneskolealder, der de har et vedtak om særskilt språkopplæring. Tilbudet innebærer at hver enkelt elev skal ha mulighet for individuelt tilpasset opplæring, og kartlegges i språkferdigheter og andre faglige ferdigheter.

Organisering av innføringsklasse for enslige mindreårige elever varierer fra kommune til kommune viser gjennomført studie (Linden, Seeberg og Engebrigtsen (2011); NOU 2010:7; Sletten og Engebrigtsen (2011); Valenta (2008) i Eide, 2012, s.222). Faktorer som kommunestørrelse og antall elever i kommunen vil kunne ha betydning på hva slags tilbud



EMA barn får. Hver enkelt skole kan selv ut fra hvert enkelt elevs enkeltvedtak gjøre avvik fra læreplanverket om det skal være nødvendig for å ivareta EMA barn behov. Derfor vil innføringstilbudet organiseres på ulike måter på ulike skoler og i de ulike kommunene. Enkelte kommuner har opprettet egne klasser for nyankomne på utvalgte skoler, mens andre velger å ha disse barna i en ordinær klasse. Det er også kommuner som har valgt å dele innførings-klassen i to grupper, mottaks-gruppe og alfabetiserings-grupper. Mottaks-gruppene er for elever som har noe skolebakgrunn, mens alfabetiserings-gruppene er for de som ikke har gått på skolen tidligere. Den meste anvendte opplæringsmodellen for enslige mindreårige asylsøkere i grunnskolen er ordinær klasse kombinert med innføringsklasse. Ifølge Eide K (2012) er fordelene ved denne modellen at den gir enslige mindreårige elever sosial tilhørighet i en vanlig klasse og mulighet til omgås norske jevnaldrende (Eide, 2012).

### 3.6. Oppsummering

Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å fremheve skolens sentrale formål og målsetning. Jeg har også gjort en kort presentasjon av hvordan dagens skoletilbud for enslige mindreårige ser ut og hvilke rettigheter de har i møte med grunnskole. Ut ifra hva som påpekes i forskningslitteraturen i forbindelse med enslige mindreårige, kan mye tyde på at skolen står overfor en bredere oppgave, og utfordringer i møte med denne målgruppe. Innsikt i hvordan enslige mindreårige elever opplever skolehverdagen vil på mange måter bidra til å øke kunnskap, som igjen kan bidra til bedre praksis for både elev og for de profesjonelle i skolen.

## Kapittel 4

### 4. Metode

#### 4.1. Innledning

Etter at tematikk og problemstilling var bestemt, måtte jeg også velge hvilken metode som skulle benyttes. Metodevalg er resultat av refleksjon over hva jeg faktisk ønsker å belyse. Denne delen tar for seg valg av metode. Det er viktig å bemerke seg at meningen ikke er å greie ut om kjennetegn ved ulike metoder, men heller å si noe om metoden og begrunne hvorfor den spesifikke metoden ble valgt. Jeg vil også si noe om hvilken vurdering som ble gjort, og redegjøre for de etiske hensyn som er tatt. Avslutningsvis vil jeg diskutere andre metodiske muligheter og utfordringer ved den valgte metoden som er benyttet.

#### 4.2. Vitenskapelige tilnærminger

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming, målet er dermed ikke å avdekke eller finne en objektiv sannhet. Jeg ønsker å utforske virkelighetsoppfatningen til hver enkelt informant. << *Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer*>> (Thagaard, 2013 s 40). I dette perspektivet er informantenes subjektive opplevelser og erfaringer i deres livsverden sentralt. Med dette utgangspunkt søker jeg mot å belyse en kontekst gjennom mine informanters erfaringer og opplevelser. Sentralt innen dette perspektivet er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer og beskriver omverden slik den erfares av dem (Thagaard, 2013). Det krever derfor en bevissthet rundt min personlige rolle som forsker og evne til innlevelse. Det er naivt å tro at en som forsker kan gå ut med helt åpent syn, og fange andres opplevelser av virkeligheten. Det har derfor vært en viktig del under hele prosessen å reflektere over mine begrensninger og forutsetninger. Valget av fenomenologisk tilnærming kan begrunnes med at jeg ønsker å besvare min problemstilling gjennom informantenes erfaringer og opplevelser av den konteksten de befinner seg i. Fenomenologisk tilnærming vil kunne danne et grunnlag til å beskrive omverdenen slik den oppleves for dem, her vil deres stemme og erfaringer komme tydelig frem.

### 4.3. Rekruttering av informanter og respondenter

På forhånd var jeg innstilt på at det kan være vanskelig å få tilgang til å intervju denne målgruppen, fordi det er en sårbar gruppe i samfunnet som man ønsker å skjerme. Jeg tok derfor kontakt med ulike bofelleskap og skoler, presenterte prosjektet og hva det innebar å delta. Videre forhørte jeg meg om muligheten for å kunne komme i kontakt med deres nåværende og tidligere beboere. Prosjektbeskrivelse og informasjonsbrev ble tilsendt på e-post til de aktuelle bofelleskap og skoler slik at ungdommer og skoleansatte som ønsket å delta på prosjektet kunne ta kontakt med meg. De ungdommene som viste interesse, tok direkte kontakt med meg, og det ble gjort en muntlig avtale der jeg presenterte prosjektet ytterligere. Ungdommene opplevdes å være imøtekommende og positive, de viste stor interesse for tematikken og et ønske om å lære mer. I møte med skolen fikk jeg inntrykk at temaet var relevant i forhold til skolehverdagen. Mange av lærerne ga uttrykk for at temaet er en del av hverdagslige diskusjoner blant de ansatte på skolene.

### 4.4. Informasjon og fritt samtykke

Før feltarbeidet kunne settes i gang søkte jeg først om godkjenning av prosjektet fra personvernombudet for forskning NSD. Denne godkjenningen (se vedlegg 3) gir retningslinjer for hvordan man skal behandle personopplysninger i undersøkelsen.

I forbindelse med rekruttering av informanter og respondenter ble det utarbeidet informasjonsbrev (se vedlegg 1) som ble sendt til bofelleskap for enslige mindreårige og de aktuelle skolene, der jeg påpeker hva som er hensikten og formål med prosjektet. I tillegg til informasjonsbrevet, ble det også sendt forespørsel om å delta i prosjektet. I informasjonsbrevet påpekes det at prosjektet er i regi av høyskolen i Lillehammer og at studien er meldt til NSD. Det ble også nevnt hva det ville innebære å delta i prosjektet, og at det er frivillig å delta. Jeg har derfor tilstrebet å gi informasjon om frivillighet, muligheter til å trekke seg og taushetsplikt før alle intervjuene ble gjennomført. De som meldte interesse, fikk derfor velge fritt om de ville delta.

## 4.5. Utvalg

Med et kvalitativt utgangspunkt har det vært vesentlig å være klar over hva jeg ønsker å undersøke, og hvem jeg skal rekruttere som informant eller respondent. Kvalitativ studie baserer seg på strategisk utvalg. Det innebærer at en må velge informanter som anses som kvalifisert, og som besitter kunnskap og egenskaper til å kunne belyse problemstillingen på en strategisk måte i forhold til både teoretiske perspektiver og empirisk (Thagaard, 2013). Som jeg har nevnt tidligere, er et av hovedmålene med denne studien et ønske om å tilegne meg kunnskap som kan bidra til bedre forståelse av enslige mindreårige elevers opplevelser, mestring og læring i møte med innføringsklasser. Jeg ønsker også å få en dypere forståelse av hvordan ordningen med innføringsklasser oppleves for de involverte, og da er det nødvendig å få med perspektivet fra de som har erfaring innenfor dette feltet, det innebærer både enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger, og ansatte i skolen knyttet til innføringsklasser. Jeg har derfor intervjuet 7 ungdommer i alder mellom 19- 24 år som har søkt asyl i Norge før de fylte 15 år. I tillegg har jeg intervjuet 2 lærere som jobber i en innføringsklasse, og en miljøterapeut på et omsorgssenter.

Tabellen nedfor viser en oversikt over alle respondentene som har gitt empiri til denne avhandlingen. Navn på respondentene er endret for å ivareta deres anonymitet.

Informanten	Kort info om informanten
Moa-22 år	Kom fra Afghanistan som 14 åring, gikk på koranskole i 2 år, gikk i innføringsklasse i 1-2 år. Har fullført videregående skole.
Hussein 19 år	Kom fra Syria som 12 åring, gikk på skole i Syria i 6 år, gikk i innføringsklasse i 8 mnd. Går på videregående skole nå.
Zakaria-20 år	Kom fra Somalia som 13 åring, gikk på skole i 6 år, gikk på 2 ulike innføringsklasser 2 år til sammen. Fullført videregående skole.

Ali- 24 år	Iranskfødt Afghaner, kom til Norge som 14 åring. Har ikke noe skolebakgrunn. Gikk i innføringsklasse i 2 år. Har ikke fullført videregående skole.
Kari	Kontaktlærer i innføringsklassen, har jobbet med EMA barn i 10 år. Har bakgrunn som kunst- og håndverk lærer.
Ida	Assistentlærer på læringscenter, jobbet med EMA i 5 år. Utdannet pedagog.
Muhamed 22 år	Kom fra Afghanistan som 15 åring, gikk på koranskole i 3 år, har ikke fullført videregående skole. Gikk i innføringsklasse i 2 år.
Stian	Miljøterapeut på omsorgssentret. Bakgrunn som barnevernspedagog.
Daniel 24 år	Kom fra Eritrea som 14 åring. Har skolebakgrunn fra hjemland. Gikk i innføringsklasse på to forskjellige skoler, i 1, 5 år sammenheng. Studerer på høyskole nå.

Alle de syv ungdommene har ulik bakgrunn og har gått i forskjellige innføringsklasser eller mottaksklasser i Norge. Alle ungdommene i denne studien er gutter og har opprinnelse fra fem forskjellige land; Afghanistan, Syria, Somalia, Iran og Eritrea. De hadde ulik skolebakgrunn. De to lærerne som ble intervjuet har jobbet med enslige mindreårige elever i 15 år. Mannen som jobber på omsorgssenter, har jobbet med i EMA i 5 år. Bakgrunnen for å intervju lærere og miljøpersonale kan begrunnes med at min problemstilling reiser spørsmål om hvordan vi kan øke læring og mestring, og det vil være nyttig å belyse dette ikke bare fra elevenes perspektiv, men også fra lærernes. Dette vil bidra til et mer helhetlig perspektiv. Alle informantene viste entusiasme, og de kom med mange utdypende svar på spørsmålene. I analysedelen har ikke alle funnene blitt analysert. På grunn av oppgavens

størrelse har jeg kun prioritert de funnene som viste seg å være sentrale for problemstillingen.

## 4.6. Studiearena

Høsten 2015 var det svært stor tilstrømming av flyktninger til Norge. I forbindelse med dette var det stadig flere kommuner i Oppland som påtok seg oppgaver knyttet til bosetting og integrering av enslige mindreårige. Alle informantene i denne studien ble intervjuet i deres daværende bokommune. Fire informanter bodde på omsorgsbolig, og tre informanter bodde på hybel. Jeg var åpen for at informantene kunne velge tid og sted for intervjuene, og jeg mener at dette har vært med på å gi gode samtaler, og at det skapte trygghet å benytte kjente omgivelser.

For å skape en trygg og god atmosfære rundt intervjuene ble jeg enig med ungdommene om å benytte grupperom på det lokale biblioteket i de byene ungdommene holdt til i. Ved å benytte grupperom på lokale bibliotek tok jeg også hensyn til hvordan de fysiske rammer bør være rundt intervjusituasjonen. Jeg mener at dette har vært med å skape ro og lite forstyrrelser. Lokale bibliotek vurderes som en kjent og nøytral arena, grupperommene var preget av stillhet, og var atskilt fra de andre rommene. Dette ga meg mulighet til å begrense distraherende elementer, og samtidig legge til rette for at informantene kunne ha naturlig øyekontakt med meg.

Intervjuene med lærerne og miljøpersonalet ble gjennomført på en lokal skole. Denne skolen har ansvar for opplæring av enslige mindreårige asylsøker elever i grunnskolealder som bor på omsorgssenter.

I innføringsklassen går alle EMA i grunnskolealder som ikke behersker norsk godt nok til å ha utbytte av opplæring i ordinær klasse. Tilbudet varer vanligvis mellom 6-12 måneder, der de i utgangspunktet har full skoleuke med 30 timer i uka, følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og fagene matematikk, samfunnsfag og naturfag. I tillegg får elevene opplæring i kroppsøving, svømming og IKT. I innføringsklasser er det stor variasjon i elevenes faglige nivå, her er det elever som er analfabeter, og elever som har god kompetanse fra skole i hjemland. Elevtallet varierer også, men det er til enhver tid som regel mellom to og tretti elever som får sitt skoletilbud i innføringsklasser på denne skolen.

Skolen har tre til fire lærere, og to assistenter som er tilknyttet innføringsklassene. Innføringsklassene holder til i et eget bygg med tilhørende grupperom med smart-tavler for både visualisering og aktivitet. Elevene har tilgang til pc og disponerer i tillegg et moderne kjøkken. Elevene kartlegges ved hjelp av egnet kartleggingsverktøy, og faglig nivå dokumenteres i Vokal. Overføring til ordinære klasser skjer i utgangspunktet på grunnlag av en vurdering av elevenes faglige nivå, men for enkelte elever tas andre hensyn enn de rent faglige. Valgt av studie-arena begrunnes først og fremst av geografiske årsaker, noe som gjør det lettere å kunne gjennomføre prosjektet.

#### 4.7. Tilnærmingen til det kvalitative intervjuet

Jeg har ovenfor nevnt at jeg er opptatt av å utforske hver enkelt av informantenes subjektive opplevelse og virkelighetsoppfatning av egne erfaringer. Jeg anser derfor kvalitativt intervju som best egnet metode for å kunne belyse dette enn hva kvantitativ har mulighet til. Men det er ikke sånn gitt at ved å benytte seg av kvalitative intervju får man innsikt i informantenes subjektive livsverden. Det krever derfor en eksplisitt kompetanse på hvordan en presenterer gode spørsmål, hvilke prinsipper man baserer seg på i oppbygging av intervjuet, og hvordan skape og etablere god relasjon til informanter (Thagaard, 2013). Kvalitative intervjuer kan gjennomføres på flere måter. I den ene ytterligheten kan intervjuet preges av lite struktur, og kan anses som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. I den andre ytterligheten kan man velge å ha et relativt strukturelt intervju der spørsmålene er utformet på forhånd, og planlagt intervjuguide følges slavisk (Thagaard, 2013).

Ønsket mitt var å ha en fenomenologisk tilnærming til intervjuet, danne nærhet til de utvalgte og være fleksibel slik at jeg kunne møte mine informanter med åpenhet. Valget ble derfor å benytte delvis strukturert intervju som metode også kjent som semi-strukturert intervju. Valget begrunnes med at jeg ønsker å ha struktur på det jeg undersøker samtidig som jeg er åpen for andre innspill. Det ble derfor lagd en kort intervjuguide med noen temaer som jeg ønsket å gå gjennom i løpet av intervjuet. Jeg la samtidig til rette for at informanten kunne bringe opp de temaene de er opptatt av, dermed tilpasset jeg spørsmålene i forhold til min problemstilling. Jeg utarbeidet intervjuguide rundt følgende tema; Opplevelse i møte med innføringsklasse, skole som et sted å lære og være, hva kan bidra til å øke læring og mestring. Alle temaene ble introdusert med åpne spørsmål, som «kan du forteller om

skolebakgrunn før du kom til Norge?». Videre stilte jeg spørsmål for å utvide svarene som: «du forteller at skole var viktig for deg, hva mener du med det utsagnet?». Dette mener jeg ga informantene mulighet til å kunne utdype seg.

Tove Thagaard (2013) påpeker at fordelene med denne type tilnærming er at forskeren kan følge informantenes fortelling og utdype temaer som vedkommende bringer opp, også de temaene som forskeren kanskje ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2013). Det at jeg ikke visste hva de forskjellige informantene var opptatt av i møte med problemstillingen, ga meg en viss kontroll, og samtidig mulighet for informantene til å kunne dele hva de er mest opptatt av.

På denne måten tok jeg hensyn til den fenomenologiske tilnærmingen som jeg ønsket å ha. Dette ville kunne bidra med å øke validiteten og reliabiliteten på prosjektet. Det ble også benyttet to ulike intervjuguider, en for ungdommene og en for de voksne. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at ansatte på skolen og omsorgssentret har en profesjonell rolle, og ville derfor ha en faglig tilnærming til problemstilling. Jeg tenkte at det ville være viktig at intervjuet var lagt opp i forhold hvem jeg skulle intervju.

For at jeg skal kunne benytte denne tilnæringsmetoden i møte med informantene, særlig for ungdommer, har kontaktetableringsfasen vært viktig. Det å legge til rette for at informantene skal kunne føle seg komfortable i situasjonen, har vært en viktig premisse for å ha et vellykket intervju. Derfor har det vært viktig for meg å bygge opp tillit og å gjøre informantene så trygge og avslappede som mulig. For å oppnå det målet, har jeg i første omgang jobbet systematisk med å etablere en gjensidig relasjon med informantene ved å innføre dialog om tematikken jeg ønsket å prate om og hvilken hensikt intervjuet har.

Denne tilnærming har krevd at jeg som forsker, så godt som det lar seg gjøre, prøver å unngå at mine egne verdier preger intervjusituasjonen. Hovedmål i møte med informantene har derfor vært å skape en atmosfære der informantene kan representere sin erfaring og opplevelse slik som den fremstår for dem. Det er en forutsetning at jeg som forsker må gi god informasjon, skape trygge rammer og møte mine informanter på en aktverdig måte.

Jeg var forberedt på at det kunne oppstå kommunikasjonsvansker under intervjuene fordi målgruppa kanskje ikke behersket norsk språk så godt. Derfor har det vært viktig etter hvert intervju å gå gjennom hva som ble sagt for å klargjøre enkelte ting som kom frem i intervjuet. Informantene ble også spurt om muligheten for å kunne kontaktes ved senere



anledning dersom det skulle være nødvendig. Alle informantene behersket norsk godt nok, det var derfor ikke nødvendig å benytte tolk.

#### 4.8. Transkribering og analyse

Ettersom jeg fikk samtykke til å kunne benytte meg av lydopptaker i intervjuene, var jeg også nødt til å renskrive det som ble fortalt i intervjuene. Som Dag Ingvar Jacobsen (2010) beskriver er det å skrive ut intervjuer fullstendig en omfattende jobb, men også en god og stringent form for dokumentasjon som kvalitativ analyse krever (Jacobsen, 2010). Før jeg kunne sette i gang med analysen, måtte datamaterialet struktureres for å skape oversiktighet. Videre ble tekstene tematisert, dette innebærer at utsagn fra respondentene ble tematisert og dannet til en meningsbærende enhet innenfor rammen av den totale teksten. Videre ble tekstene kategorisert for å skape en struktur slik at jeg kunne sammenligne respondentenes utsagn. Gjennom kategorisering fikk jeg en større oversikt i hvilke tematikk som var gjennomgående blant respondentene. For å ivareta denne fenomenologiske tilnærmingen har jeg valgt å ha den innhentede empiri fra transkribering og analyse i samme del. Analysene ble dermed basert på de sammenfallende fortolkning av svarene fra respondentene om deres opplevelser og råd som kunne bidra til å øke mestring og læring. Som alle andre kvalitative studier har ikke mål i denne studie bare vært å beskrive respondentenes opplevelse. Deres opplevelser har også blitt analysert og sett i lys av det teoretiske grunnlaget. Gjennom hele prosessen har åpenhet vært sentralt, med et mål om å gi leserne makten til å kunne gjøre sine egne vurderinger om resultatene og metodevalgene.

#### 4.9. Studiens svakheter og utfordringer

i forbindelse med metodevalg vil det også være viktig å redegjøre for eventuelle ulemper og utfordringer av den brukte metode og tilnærming. Denne studien har som mål å få en så helhetlig forståelse som mulig av enslige mindreårige elevers opplevelse i møte med innføringsklasser. Ønsket har derfor vært at data som ble samlet inn skulle være egnet til å beskrive det unike og spesifikke ved hver respondent. Det har derfor vært viktig at respondentene skulle få uttrykke seg med sine egne ord og få frem sine opplevelser på egen måte. Metoden har derfor basert seg på å legge så få føringer som mulig, ved å samle inn data på en så åpent som mulig måte. En av svakheterne med tilnærmingen jeg har benyttet, som innebærer nærhet og åpenhet, er at respondentene kan ha svart på spørsmålene ut fra

en oppfatning vedkommende kan ha hatt av mine verdier og synspunkter. Det kan også være at respondentene beskriver sine erfaringer i lys av et ønske om å gjøre godt inntrykk eller problematisere sine opplevelser for å overbevise meg om sin vanskelige livssituasjon. En annen svake side ved denne tilnærmingen er noe Dag Jacobsen kaller generaliseringsproblemer (Jacobsen, 2010). Først og fremst er slik tilnærming krevende når det gjelder både ressurser og tid. Det har ført til jeg måtte nøye meg med å studere få enheter. Det fører videre til spørsmål knyttet til ekstern gyldighet og representativitet. Dette har derfor reist spørsmål om funnet gjelder for andre enn de respondentene jeg har undersøkt. For eksempel ga flere av respondentene uttrykk for at de følte seg uønsket på skolen, men det kan likevel være enslige mindreårige elever der ute som ikke gjør det. En annen svakhet ved denne studien er at alle ungdommer som deltok var gutter. Det kan derfor være andre opplevelser og forhold som ville ha kommet fram om studiet inkluderte jenter. Det hadde vært interessant, og bidratt til mer nyansert forståelse dersom jeg hadde lyktes med å få tilgang til å intervjuere jenter også. På den andre siden gjenspeiler denne masterstudien den ulike kjønnsfordelingen blant enslige mindreårige asylsøkere som kommer til Norge.

For å oppsummere kan vi konkludere med at valg av metode i kvalitativ studie alltid vil ha konsekvenser for resultatene. Det anses som viktig at man er klar over de valgene man tar og hvordan disse valgene kan påvirke resultatet (Jacobsen, 2010). I kvalitativ studie ligger hensikten ikke i å undersøke hyppigheten av fenomenet, men heller i å få en mer nyansert forståelse av et fenomen. I forbindelse med min studie vil det nesten være umulig å kartlegge alle enslige mindreårige elevers opplevelse i møte med innføringsklasser. Derfor mener jeg allikevel at respondentene har vært et utmerket utgangspunkt for å studere dette fenomenet. I tillegg mener jeg at denne metodiske fremgangsmåten har gitt data med høy intern gyldighet. Det er også viktig å være klar over at både resultatene og målet i dette prosjektet ikke er å avdekke eller finne en objektiv sannhet for enslige mindreårige elever i møte med innføringsklasser.

## 4.10. Andre metodiske muligheter

Denne studien har som mål å gå i dybden på respondentenes opplevelse i møte med innføringsklasser etter ankomst til Norge, og hva de mener kan bidra til å øke mestring og læring. Studien er med andre ord opptatt av respondentenes subjektive opplevelser og erfaringer. Derfor valgte jeg at kvalitative metode var en mer egnet metode, siden det gir mulighet til å gå dypere og belyse problemstillingen fra respondentenes ståsted. På den andre siden ser jeg også mulighet til å kunne ha benyttet andre metodiske tilnærminger.

Om jeg hadde benyttet meg av kvantitativ metode, ville studien ha gitt større mulighet for å generalisere funnene og øke ekstern gyldighet. Dette er fordi kvantitativ metode hadde gitt mulighet til å studere et større utvalg av respondenter og dermed øke muligheten for å generalisere. Kvantitativ metode kunne også ha bidratt til lettere å kunne strukturere informasjon, noe som ville gjort det lettere å kunne trekke frem hovedtrekkene blant respondentene. Bakgrunnen for jeg ikke valgte kvantitativ metode ligger på et ønske om å få frem respondentenes opplevelse og erfaringer, og det ville ha vært vanskelig å få respondentenes stemme frem ved å benytte kvantitativ tilnærming. Dette er fordi den tilnærmingen innebærer at forsker på forhånd definerer hva som er relevant å svare på og det ville ha vært avvikende i forhold til den fenomenologisk tilnærming jeg ønsket å ha. I tillegg ville det ha vært en stor fare for at den kvantitative metoden hadde gitt overfladisk data, siden det er vanskelig å gå i dybden når en må nøye seg med å måle ganske enkle forhold.

Observasjon er også en reell metode som kunne kombineres med intervjuet. Det hadde gitt mulighet for å studere hvordan samspillet er mellom informantene og skolekontekst, dermed kunne man ha registrert grupperes atferd. Dette hadde ført til en dypere forståelse av skolekonteksten, dersom jeg hadde fått mulighet for å fange opp mer korrekt registrering av hva som faktisk finner sted. Dag Jacobsen (2010) påpeker at observasjon gir innblikk i å kunne registrere hva mennesker faktisk gjør, i stedet for å spørre mennesker hva de har gjort. Han poengterer dette med at observasjon bidrar til å utelukke forskningsmessige problemer knyttet til om mennesker ikke snakker sant eller ikke husker hva de har gjort (Jacobsen, 2010). Observasjon kunne dermed fungert som et supplement til intervjuene og gitt mulighet til å kunne trekke paralleller mellom det som ble observert og det som ble sagt i intervjuene.

Bakgrunn for å anse observasjonsmetode kombinert med intervju som absolutt best egnet metode for denne studien, begrunnes med at observasjon alene kun kan fange opp det mennesket gjør og ikke de subjektive opplevelsene. Dermed vil fenomener som ikke er direkte observerbare i liten grad bli fanget opp. Det vil derfor være vanskelig å si noe om respondentenes opplevelse, noe jeg ønsket skulle være sentralt i denne studien. Årsaken til at observasjon ikke ble benyttet i denne studien, er at innsamlet materiale fra de gjennomførte intervjuene viste seg å være omfattende, og tidsbegrensning på oppgaven ga utfordringer knyttet til å kunne gjennomføre begge delene på en forsvarlig måte.

#### 4.11. Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er sentrale begreper i diskusjoner av forskningens troverdighet. Det handler om kvalitetskontroll av produkt som kommer som et resultat av en forskningsprosess. Reliabilitet kan knyttes til spørsmål om kritisk vurdering av prosjekt og forteller oss noe om prosjektet er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte, og i hvilken grad en studie kan etterprøves.

Det innebærer derfor at forskeren må kunne ha belegg for undersøkelsen, forskningens framgangsmåte, og om funnene er pålitelige og gyldige. Begrepet reliabilitet referer også til repliserbarhet og knyttes i denne sammenheng til spørsmål om anvendelse. Det stilles da spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme utfall eller resultat (Thagaard, 2013).

Krav om reliabilitet er vanskelig å oppnå i kvalitativ studie. Spørsmål om repliserbarhet vil i den forstand anses til ikke å være absolutt, da avhandling er en kvalitativ forskningsstudie. Dette begrunnes med at prinsippet om at forskeren oppfattes som uavhengig i relasjon til informanter, anses som ikke holdbar i og med at denne avhandling er en studie der jeg som forsker må forholde meg til mine informanter. Gjennom kvalitative intervjuer vil det nesten være umulig å møte krav om repliserbarhet. Dette begrunnes med at i studiene der forskeren må samhandle med andre mennesker kan ikke forskeren opptre på samme måte og få de samme resultatene gang på gang. Tove Thagaard (2013) understreker argumentene med at forskeren reagerer forskjellig i relasjoner selv om vi systematisk hadde forsøkt å studere samme situasjon flere ganger og opptre på samme måte i relasjon til de vi

samhandler med (Thagaard, 2013). Krav om reliabilitet anses derfor som en nødvendig, men det er ikke en tilstrekkelig betingelse. På grunn av at menneskelig atferd og samspill aldri er statisk, kan ingen kvalitative studier gjentas nøyaktig, dette gjelder uansett metoder og design som blir benyttet.

Når det kommer til validitet knyttes begrepet til tolkning av data, dermed handler validitet om gyldighet av de tolkninger som forskeren kommer fram til. Validitet brukes derfor i vurdering av forskning, med henblikk på om forskingsresultatet av det som ble undersøkt representerer den virkeligheten forsker har studert. Validitet knyttes også til overførbarhet, noe som innebærer en vurdering av hvorvidt tolkninger av resultater i studien også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I denne studien vil det være viktig å være oppmerksom på at de kvalitative funn og tolkninger ikke nødvendigvis vil være generaliserbare, men overførbare til liknende forskning. Dette grunnes med at antall valg av informanter og at svarene i studien vil være individuelle. Denne avhandlingen er ingen fasit på hvordan alle EMA-barn opplever skolen etter ankomst. Denne studien kan gi en pekepinn på hvordan de informantene jeg har snakket med opplever sin skolehverdag. Hvis jeg hadde utført en større undersøkelse, hvor jeg hadde et bredt felt med informanter, kunne man ha bedømt reliabilitet og validitet på en bedre måte. Selv om min studie ikke er en fasit på hvordan alle EMA-barn opplever skole, er studien likevel overførbart. Studien kan ha anvendbarhet for praksis og forskning. Dette begrunnes med at studien kan bidra til refleksjon over tematikken, og at mange av enslige mindreårige asylsøkere til en viss grad kan kjenne seg igjen i noe av det mine informanter beskriver.

## 4.12. Etske refleksjoner

I dette prosjektet har gode etiske vurdering vært viktig gjennom hele prosessen. Som nevnt tidligere er målgruppa en sårbar gruppe. Steinar Kvale (1997) hevder at i all forskning som involverer sårbare grupper skal man bare bruke disse som informanter når den kunnskapen forskeren søker ikke kan finnes andre steder (Kvale, 1997). Det å få fram enslige mindreårige sin egen stemme og opplevelse i møte med innføringsklasse etter ankomst er et sentralt perspektiv i prosjektet, det er derfor nødvendig å intervju ungdommer med den bakgrunnen. Gjennom denne avhandling er det tatt en rekke etiske hensyn. Enslige mindreårige asylsøkere er en sårbar gruppe, derfor har det vært viktig for meg som forsker å være sensitiv på den situasjonen ungdommene befinner seg i. Jeg har derfor tilstrebet meg på å gi god informasjon om prosjektet og hva det innebærer å delta, hensikt med prosjekt, frivillighet, taushetsplikt, rettigheter og mulighet til å kunne trekke seg. Det har også vært en sentral gjennomgående tematikk at deres deltagelse i prosjektet vil bli anonymisert og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Alle informantene ble også informerte om at all innhentet data ville bli lagret på en sikker måte, bare veileder og jeg ville ha tilgang til den. All data vil bli slettet ved prosjektets slutt, og ved eventuelt endringer vil de få informasjon.

Jeg har også vært bevisst på at vi kan komme bort i sårbare tema som kan vekke gamle minner og utvise en reaksjon. Jeg har derfor forsøkt å ta hensyn til tema og ikke presse ungdommene til å fortelle om vanskelig tematikk, samt gjøre vurdering underveis om ungdommene er emosjonelt rede til å snakke om de ulike tema. Det har derfor vært viktig å lytte til ungdommene, spørre relevante og tilpassede spørsmål og la informantene føle seg komfortable og trygge.

Jeg har også vært opptatt av å ha en oversikt over den innholdsmessige siden av tematikken rundt intervjuet og situasjoner som kan oppstå. Jeg har derfor forsøkt å ta hensyn til at tema kan føre til ulike reaksjoner, det vil derfor være nødvendig å ta hensyn til informanters egne mestringsstrategier for å takle det de forteller om. Dersom det skulle være nødvendig, var jeg forberedt på å tilby ungdom hjelp etter intervjuet i form av kontakt med lokale etater for de som skulle ha behov for det.

## Kapittel 5

### 5. Teoretisk Forankring

#### 5.1. Innledning

Ettersom forståelse for og kjennskap til enslige mindreårige asylsøkere og flyktningers erfaringer, opplevelse og handlinger i møte med innføringsklasse er grunnleggende tematikk for denne avhandling, vil det være relevant å avklare hva slags teoretisk tilnærming som ligger til grunn og for de analytiske begrepene. I analysen skal jeg forsøke å ha en fenomenologisk tilnærming, noe som innebærer at jeg ønsker å forstå informantenes livsverden. I første omgang ønsker jeg å klargjøre de teoretiske forklaringene som ligger i bunn, deretter hva som kommer til å være de analytiske begrepene.

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke traumeforståelse som teoretisk utgangspunkt, jeg vil derfor se nærmere på begrepet traume og hvilken virkning traume kan ha for læring og mestring ved hjelp av modellen toleransevinduet og kunnskap om tredelt hjerne. Videre har jeg valgt å benytte meg av begrepene *trygghet*, *relasjon*, *mestring* og *resilience*. Dette er gjort på bakgrunn av oppgavens problemstilling, i tillegg til at disse begrepene støtter opp om temaer som kommer fram gjennom studiets fenomenologiske tilnærming.

Som jeg har nevnt tidligere er jeg opptatt av informantenes subjektive opplevelse. En kombinasjon av valgt teori og analytiske begreper vil kunne bidra til å beskrive og få fram den subjektive opplevelsen på en god måte og føre til en mer fruktbar fenomenologisk analyse. Disse teoretiske begrepene som analysen min kommer til å bestå av tar høyde på å beskrive enslige mindreårige asylsøkeres livsbetingelser i møte med skole etter ankomst til Norge, med spesiell vekt på å få frem opplevelsen av å befinne seg i eksil og ha vært utsatt for krenkende hendelser. Med traumeforståelse som teoretisk utgangspunkt søker jeg en forståelsesramme for hvordan alvorlig belastninger og traumatiske hendelser har konsekvenser for enslige mindreårige asylsøkeres læring og skolehverdag. De valgte begrepene vil kunne gi et grunnlag for å forstå enslige mindreårige asylsøkeres handlinger og læring.

Det er viktig å bemerke seg at å være enslig mindreårig asylsøker bare er et aspekt ved barnets subjektive liv. Når jeg benytter begrepet traume i analysen, har jeg ikke ønske om å forsterke barns identitet som ofre eller kategorisere dem som maktesløse. Alle barn har sine særegne måter å reagere på når de utsettes for stress og risiko. Anne Inger Helmen Borge (2010) påpeker at det ikke er risikoen i seg selv barn har blitt utsatt for som er uheldig, men

mekanismene den aktiverer (Borge, 2010). Denne avhandling vil ha fokus på å beskrive hvordan alvorlige belastninger og traumatiske hendelser har konsekvenser for enslige mindreårige asylsøkeres læring og skolehverdag.

## 5.2. Traumeforståelse

Mange enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger har opplevd traumatiske hendelser som krig, vold og drap, og kan dermed være traumatisert (Sissel M, 2006). Traume har blitt en del av dagligspråket og benyttes ofte på en ukritisk måte. Det kan ligge forventninger om at når noe alvorlig skjer med en person, vil den utsatte automatisk bli varig skadet. Jeg har vært på spor etter begrepet traume, og i fagmiljøer blir det ofte framstilt og formidlet at mennesker som opplever noe svært dramatisk kommer til å slite med senvirkninger resten av livet, derfor kan man ofte lure på hvor alvorlig hendelsen må være for å kunne bli kategorisert som traume. Kan vi si at å miste et nært familiemedlem eller venn er et traume? Eller er det å bli utsatt for voldtekt alltid et traume? Som jeg har nevnt tidligere har stor del av de enslige mindreårige asylsøkerne blitt utsatt for mange krekende hendelser. Hvor alvorlig må disse hendelsen være for å bli kategoriseres som traume? I det neste avsnittet ønsker jeg å se nærmere på forståelse av begrepet traume og hvilken virkning traumatiske hendelser kan ha på enslige mindreårige asylsøkeres læring og skolehverdag. Jeg har valgt å benytte meg av teori om traume og virkninger i analysen fordi det vil skape en mulighet for å forstå enslige mindreårige asylsøkere ut fra den konteksten de befinner seg i.

## 5.3. Traume

Traume som begrep er svært omfattende, ordet traume har sin opprinnelse fra gresk og betyr skade eller sår, - en skade på kroppen av fysisk eller psykisk karakter (Anstrop T og Benum K, 2014). Begrepet traume ble opprinnelig utviklet i medisinen og ble ofte anvendt i forbindelse med ødeleggelse av kroppens vev eller organer forårsaket av vold, fysiske påkjenninger eller ulykker. I denne sammenheng ble noe definert som traumatisk ut fra den effekten det hadde (Varvin, 2003). Som oftest så man at disse skader utløste umiddelbar behandling, og kunne som oftest leges fullt ut eller i hvert fall delvis. I psykologisk forstand har begrepet traume en mer fenomenologisk betydning, som er betinget av enkeltindividets opplevelse av hendelsen. Traume anses som en reaksjon på uutholdelige hendelser som



overvelder sentralnervesystemet, der aktiveringen som følger med hendelsen ikke er blitt stabilisert (Anstrop T og Benum K, 2014). Traume blir derfor sett på som en plutselig og sjokkerende hendelse som overvelder og gjør personen hjelpeløs. Fra et psykologisk perspektiv kan vi forstå begrepet traume på følgende måte; noe som kommer utenfra og invaderer og overskrider kroppens og psykens grenser, og skaper ikke bare frykt, men også lammer ens evne til å mestre (Varvin, 2003). Traumefeltet har lenge vært opptatt av å skille mellom to typer traumer; type 1 (akutte traumer) som er et resultat av enkeltstående overveldende hendelser, og type 2 (utviklings- eller relasjonstraumer), som dreier seg om langvarig utsettelse for traumatiserende situasjoner. Det understrekes likevel at ikke alle som blir utsatt for ekstreme hendelser blir traumatisert, og ikke alle blir traumatisert i samme grad. Kort sagt er det ikke risikoen i seg selv som er uheldig, men mekanismene den aktiverer. Varvin (2008) poengterer at man kan oppleve en traumatisk hendelse uten å bli traumatisert, dersom man får den støtten man trenger til å komme videre, og har motstandskraft og relasjoner som hjelper i dette arbeidet (Varvin, 2008).

Det er derfor en stor enighet i traumefelt at uutholdelige hendelser uten muligheter til trøst og bearbeiding gir sannsynlig traumeskade, særlig når det kommer til barn (Anstrop T og Benum K, 2014). Igjen kan man spørre seg hvor mye risiko og negative livshendelser som må til for at barnet skal få psykiske problemer. Borge (2010) hevder at om vi skal forstå traumatiske hendelser, og virkninger må vi se på samspill mellom risikofaktorer og alvorlighetsgrad. Videre påpeker Borge (2010) at selv i små doser kan kronisk risiko som hopper seg opp eller virker kumulativt være mer truende for barns fungering enn store doser akutte traume. Derfor framhever traumefeltet daglige dypp av kronisk risiko (utviklings eller relasjonstraumer) som mer skadelig enn akutte traumer. Kroniske påkjenninger er langt alvorligere enn enkeltstående traumer (Rutter, 2000).

I de siste årene har man derfor beveget seg fra å anse for eksempel opplevelsen av skilsmisse (enkeltstående akutte traume) for å være særlig stor risiko for barn. I stedet bekymrer man seg over den kumulative belastningen som ekteskapelige krangler, uenighet som forekommer ved atskillelse, og uheldige boforhold som barn blir utsatt for i tiden før og etter at foreldre skiller lag. Ved å tillempe denne teoretiske tankegang tar man utgangspunkt i at når et barn er påført mange kumulative risikofaktorer gjennom vedvarende og relasjonelle traumatiske belastninger, kan vi snakke om at barnet er utsatt for komplisert traumatisering, da kan vi si at barn har fått sin utvikling traumatisert (Nordanger & Braarud, 2011).

Internasjonal litteratur har i de senere årene fattet særlig interesse for forskning om krig og psykiske forstyrrelser hos barn. Enslige mindreårige asylsøkere blir ofte sett på som en utsatt gruppe for å utvikle psykiske forstyrrelser. Gjennom litteratur er det hevet over tvil at flukt preget av terror og voldshandlinger medvirker til å påføre mange barn psykiske problemer (Dyregrov, 2000; Dybdahl, 2001; Waaktaar og Christie, 2000; Sagi-Schwartz, 2008). Det poengteres at flukt til nye miljøer krever tilpasning til ukjente, ofte ustabile og uforutsigbare omgivelser og representanter enda en risiko i tillegg til tidligere risikoer i form av redsel, frykt, terror, familieproblemer og fysisk utmattelse, noe som vil virke uheldig for barns utvikling, og som er en alvorlig risiko for utvikling av alvorlige psykiske forstyrrelser hos de barna som opplever dette (Dybdahl, 2001; Eide, 2012).

#### 5.4. Virkninger av traumeopplevelse

Bente Gjørnum, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (1998) peker på at i de fleste tilfeller vil symptomer etter akutte traumer hos barn avta med tiden, og de aller fleste kommer seg, men mindre barnets omgivelser eller barn selv blir varig forandret. De poengterer at barnets bedring vil formes av omgivelsenes og familiens støtte. De fremhever at tap av adekvat omsorg som en del av det akutte traumat, eller når barn opplever grusomheter eller fravær av personer de er sterkt knyttet til, er midlertid noe som vil kunne gi varige virkninger på livet videre (Gjørnum, Grøholt & Sommerschild, 1998). Dette understøttes av ny forskning, blant annet i nevrobiologisk studie.

Tidligere har den nevrobiologiske disiplin stått litt på siden i studie om å forstå ettervirkning av traumatiske hendelser, i dag går nevrobiologisk og annen klinisk forskning hånd i hånd når virkning av traume skal belyses. Nyere nevrobiologisk forskning har ikke bare gitt oss en dypere forståelse for hvilke mekanismer som ligger under ulike lidelser og vansker, men også kunnskap om hvilke erfaringer barn trenger for å utvikle seg optimalt. Traumefeltet har i de senere årene blitt preget av nevrobiologisk forskning. Særlig gjelder dette innen utviklingspsykologi som viser hvordan ulike erfaringer påvirker barnets nevralt forutsetninger. Dette har ført til en samlet forståelse om hvordan flukt og kriger påvirker barnets evne til mestring og selvregulering. Med selvregulering refereres det i denne sammenhengen til det å kunne styre eller kontrollere sin kropp, atferd og affekter (Nordanger, 2010). Det påpekes at ettervirkning av å ha opplevd flukt og andre potensielt traumatiske hendelser er avhengig av barnets alder og intellektuelle modning. Barn som har

forståelse for rekkevidden av katastrofen kan være mer sårbare enn yngre barn, rett og slett fordi deres bekymringer og engstelse kan være berettiget (Borge, 2010)

Den aller viktigste kunnskapen som den nevrobiologiske forskningen har brakt med seg i traumefeltet er at hjernen er bruksavhengig og hvilken ettervirkning traume har. Det viser seg at når et barn utsettes for vedvarende uforståelig og intense følelsesmessige belastninger vil det skje en påvirkning av systemet i barnets organisme som er satt til å regulere hjernen og nervesystemets fungering hevder Hart Susan (2011). For at vi skal ha en forståelse på hvordan hjernen reager ved fare og belastninger, er det viktig å ha innblikk i hvordan hjernen er bygd opp og hvilke deler av hjernen som styrer ulike funksjoner. Paul McLean (1990) var den første som utviklet en arbeidsmodell som kan hjelpe oss med å forstå hvordan hjernen er bygd opp. Senere har også andre forskere brukt modellen, blant annet Dag Øystein Nordanger (2010) som mente at hjernen kunne deles inn i tre deler og kalte modellen for tredelt hjerne. Nordanger (2010) hevdet at hjernen er hierarkisk oppbygd i tre ulike nivåer, og at hvert område av hjernen har sin egen intelligens, sin egen hukommelse og sin egen spesielle måte å reagere på overfor de påvirkninger de blir utsatt for.

Del 1 av hjernen finner vi helt bakerst i hjernestammen og kaller for den autonome, som er den sansende hjernen. Den sansede hjernen har blant annet ansvar for å regulere basale kroppsfunksjoner som søvn/våkenhet, balanse, rytme og aktiveringstilstand.

Del 2 blir omtalt som følelseshjernen, her finnes våre evner til tilknytning og følelser. Følelseshjernen styrer blant annet vår evne til konsentrasjon, oppmerksomhet, enkelte hukommelsesfunksjoner samt arbeidsminne. (det limbiske system)

Del 3 er den tenkende hjernen. Denne delen av hjernen har som hoved oppgave å bearbeide informasjonen som de to andre delene sender, og deretter planlegge og ta avgjørelser. Denne delen rommer også vår språkfunksjon, er programmert til styre med fornuft og bevissthet. Videre påpeker Nordanger (2010) at for at hjernen vår skal kunne fungere som en helhet, er det særdeles viktig at de tre delene av hjernen er tilstrekkelig oppbygde, og at det er gode forbindelseslinjer mellom delene. Det viser seg at barn som har vært utsatt for krigsopplevelser og andre lignende konflikter over en lange periode, ofte har problemer med å koble alle deler sammen til enhver tid. Nordanger (2010) forklarer at dersom hjernen i en lang periode blir overstimulert av overveldende, ukontrollerbare hendelser som er forbundet med en direkte trussel om skade eller fare for eget eller andres liv, eller fysisk integritet utløser det en følelse av ikke å ha kontroll, hjelpeløshet, og dette påvirker det

kognitive apparatet og utviklingen av hjernen, kroppen, humøret og forholdet til andre (Nordanger, 2010). Kort sagt vil hjernen utvikle seg i en retning der den er mer eller mindre konstant forberedt til et mulig angrep. Videre påpeker Nordanger (2010) at etter å ha blitt utsatt for komplekse traumatiske hendelser vil mange utvikle symptomer på post traumatisk stress forstyrrelser (PTSD). PTSD viser seg gjerne ved gjentatte ikke viljestyrte gjenopplevelser av skrekk og hjelpeløshet, ofte i form av mareritt, flashbacks samt andre symptomer som hyperaktivitet og hypervaktsomhet. Mange utvikler også andre forstyrrelser som hurtige og negative følelses- og stressreaksjoner, samt problemer med konsentrasjon og fokus (Nordanger, 2010).

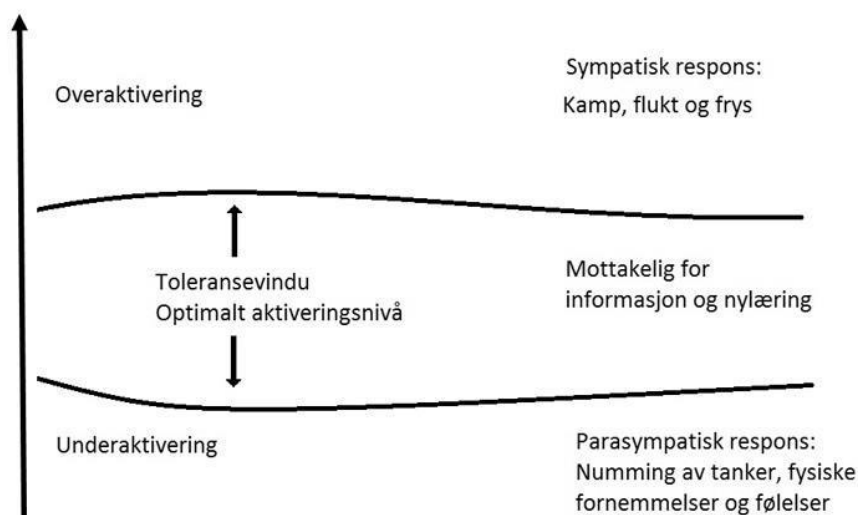
I følge Sevein Magnussen (2004) vil barn som har levd under sterk frykt over lang tid også få problemer med hukommelsen, blir begrenset i forhold til hvordan de forstår nye situasjoner, og evner å forholde seg til omgivelsene. Det å leve i alarmberedskap får konsekvenser for barnets hjernestruktur, bevissthet og hukommelse, oppmerksomheten kan snevres inn, man kan få mindre fleksibel tenkning med lite muligheter for utvikling og læring. Dette kan på lang sikt berøre barns personlighet og karakterutvikling (Magnussen, 2004). Dette forklares med at når et barn overveldes av vedvarende, uforståelige og intense følelsesmessig belastninger, skjer det en påvirkning av de systemer i barnets organisme som er satt til å regulere hjerne og nervesystemets fungering. Når vi opplever farlige og skremmende situasjoner, er hjernen og nevesystemet vårt fra fødselen av programmert til å utløse en orienteringsrefleks. Denne refleksen gjør det lettere for oss å få oversikt, vi skjerper vår oppmerksomhet og konsentrasjon, slik at vi kan flykte eller forsvare oss i en gitt situasjon. Når det oppstår fare for liv, vil redselen for å bli skadet eller dø skape en overbelastning og stress som fører til at følelseshjernen ikke er i stand til å sende den informasjonen som tankehjernen trenger for å kunne styre, da kobles tankehjernen av slik at følelseshjernen tar over kontrollen og styrer med utgangspunkt i forhåndsprogrammerte forsvar/angrepsskjema. Disse forsvar/angrep skjemaene er utviklet gjennom tidligere situasjoner som vi opplevde som farlige eller truende.

Når faren er over, reduseres mengde av stresshormoner. Deretter vil orienteringsrefleksjonen avvikles, og kroppen finner tilbake til sin naturlige balanse der tankehjernen tar igjen kontrollen påpeker Cecilie B og Dag Øysetien N (Braarud og Nordanger, 2011). Videre påpeker Baarud & Nordanger (2011) at hvis barn over en periode oppholder seg i omgivelser som gjør at tankehjernen ofte må kobles av, vil de kunne få skader på mange ulike områder

av hjernen, og vil mest sannsynlig ha vansker med å kunne regulere følelser, de får vansker med å regulere oppmerksomhet og har utfordringer med sosio- emosjonell fungering. Dette er også dokumentert gjennom flere undersøkelser der det klart påvises at avkobling av tankehjernen er spesielt skadelig for hukommelsen, barnets evne til å huske forklaringer, sammenhenger reduseres når tankehjernen er frakoblet ofte, noe som bli omtalt i litteraturen for labil semantisk hukommelse (Sissel M. N, Arve S, Marit C. Borchgrevink, Solveig Gravråkmo, 2006). Senere har det også blitt utviklet flere modeller som illustrerer disse fenomenene, blant annet toleransevinduet. Dette er noe vi skal se nærmere på i det kommende avsnitt.

## 5.5. Toleransevinduet

Tankegangen bak modellen ble utviklet av Tiffany Field i 1981 og ble i utgangpunktet brukt i forbindelse med regulering av premature spedbarn. Senere er forståelse av toleransevinduet blitt overført til andre deler av psykologien, blant annet traumepsykologi (Nordanger & Braarud, 2011; Siegel, 2012).



Figur: toleransevinduet som har blitt et allment psykologisk fenomen, inspirert av Tiffany Field (1981).

Ifølge Nordanger & Braarud (2011) skjer alle former for læring når vi befinner oss innenfor toleransevinduet. Begrepet toleransevinduet referer til det spennet av aktivering som er optimalt for oss mennesker, (den optimale aktiveringssonen) ikke for høyt og ikke for lavt

(Seigel, 2012). Forskning viser at det er i denne sonen (den optimale aktiveringssonen) vi lærer lettest og hvor vi er mest oppmerksomt til stede i relasjon og situasjon, tilgjengelig for stimulering og samspill. Hvis en befinner seg over toleransegrensen, er man i en hyperaktiv tilstand ofte med forhøyet hjerterate, muskeltonus og respirasjon (for høy aktivering). Befinner man seg derimot under toleransevinduet, er man i en tilstand som kalles hypoaktivert, med redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (for lav aktivering) (Seigel, 2012). Vi har alle et toleransevindu, bredt eller smalt, grensene for når man blir overaktivitet eller underaktivert varierer fra person til person. Vi har forskjellig bredde på vårt toleransevindu, og ulike måter å reagere på når vi blir overveldet. Toleransevinduet vårt kan variere litt fra situasjon til situasjon og fra dag til dag. Det påvirkes av erfaringer og den emosjonelle tilstand vi er i, men også av konstitusjonelle faktorer som temperament (Siegel (2012). Gjennom dette nevrobiologiske kunnskapsgrunnlaget som både utviklingspsykologien og traumepsykologien hviler på, får vi kunnskap om at mennesker som har levd under krig eller vært utsatt for komplekse traumatiske hendelser har et smalere toleransevindu, og det skal ofte lite til for at de overveldes.

For å oppsummere traumeforståelse er det godt dokumentert at potensielt traumatiserende opplevelser som mange enslige mindreårige opplever kan føre til tap av kontroll over egen kropp, egenverd, selvspekt og verdighet om de ikke får mulighet til å bearbeide de vanskelige minnene de sliter med. Tap av kontroll over tilværelsen og opplevelsen av hjelpeløshet vil ha en negativ innvirkning på forming av identitet hos enslige mindreårige barn og unge i møte med nye omgivelser. Potensielt traumatiske hendelser kan derfor føre til at enslige mindreårige barn og unge trekker seg tilbake sosialt, at de blir mer engstelige, mistenksomme og blir preget av mistillit, og de kan slite med tillit og tilknytning til andre i skolen. Videre vil jeg presenter andre analytiske begreper som utvider og presiserer informantenes opplevelse.

## 5.6. Trygghet

Begrepet trygghet er viktig for studiens problemstilling, da masteravhandlingen er ute etter å finne ut hvordan enslige mindreårige asylsøkere opplever skolehverdagen. Thomas Nordahl (2012) hevder at alle former for læring er avhengig av at det foregår i en trygg atmosfære. Han antyder at det å etablere trygghet kan ta en del tid, men at ingen læring eller utvikling kan bli vellykket hvis det ikke foregår i et trygt læringsmiljø. Det blir på denne bakgrunn tydelig at noe av det viktigste arbeidet med enslige mindreårige asylsøkere i skolen er å skape et trygt læringsmiljø for dem.

Trygghet som begrep er svært omfattende og komplekst, begrepet inneholder mange elementer som man må ta innover seg. I denne sammenhengen vil begrepet bli referert til opplevelse av trygghet som ikke nødvendigvis er det samme som fysisk trygghet. I denne masteroppgava henviser begrepet trygghet til en følelse av emosjonell trygghet som baserer seg på forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet i møte med andre og omgivelse (Perry, 2006).

Trygghet har helt fra starten av vært en sentral tematikk i oppvekststudier og blant utviklingsteoretikere som Erik Eriksson, Abraham Maslow og John Bowlby. Bowlby (1907-1990) mente at opplevelse av trygghet er et grunnleggende behov hos alle barn.

Mens Maslow rangerte trygghet som et av primære overlevelseshov, la Eriksson vekt på at den første "psykososiale" krisen for alle barn er det å etablere tillit og at tillit er basert på en følelse av trygghet. I dag står begrepet trygghet fortsatt sentralt både i utviklingspsykologi og i pedagogikk, studiet av Mary Ainsworth viser til at alle barn ønsker å føle seg trygge og er programmert til å søke nærhet og knytte seg til omsorgspersoner, og at det er en medfødt atferd. Det er naturlig å søke relasjoner (Broberg, Granqvist, Ivarsson og Mothander, 2008). Et trygt læringsmiljø kombinert med gode relasjoner anses å ha avgjørende betydning for elvens vekst og utvikling (Nordahl, 2012). Dessverre viser forskning at kjerneopplevelsene til enslige mindreårige flyktninger, som har vært utsatt for komplekse traumer, er at de ofte føler seg utrygge (Perry, 2006). Usikkerhet og angst tar over der trygghet rådde grunnen. Seita og Brendtro (2005) forklarer at hjernen utvikler en omfattende mistillit til de voksne som barnet kommer i kontakt med, videre hevder de at mange av de enslige mindreårige blir vaksomme mot voksne og utvikler en rekke strategier for å holde voksne på avstand. Dette er begrunnet i moderne hjerneforskning som viser at traumatiserte barn ofte har et hypersensitivt nervesystem hvor alarmen går konstant, og mange kan oppleve voksne som

mulige trusler istedenfor å se dem som kilder til omsorg. De kan ha vanskelighet for å stole på de voksne fordi de har vært sveket av noen før, og kan derfor forbinde alle med den grusomhet andre voksne har påført dem (Perry, 2006). Opplevelse av trygt læringsmiljø ved skolen blir derfor et fokusområde i analyse av enslige mindreårige asylsøkeres opplevelse av skolehverdagen i denne avhandling.

## 5.7. Relasjon

Begrepet relasjon er veldig relevant for denne studien, da den tar for seg enslige mindreårige asylsøkere i møte med skolen, og skolen er for mange barn og unge like mye sosial arena som læring-og undervisning arena. Forholdet til andre mennesker betyr mye for de fleste mennesker. Venner, familie, naboer, lærere eller arbeidskollegaer er en vesentlig del av vår hverdag, relasjonsmestring blir dermed noe vi alle må kunne noe om. Jan Spurkeland (2011) hevder at å mestre sitt liv betyr en god balanse mellom tilfredstillende av egne behov og hensyn, og støtte til andre, og at alle mennesker trenger relasjonskompetanse som ballast i livet (Spurkeland, 2011).

Selv om viktigheten av god relasjon lenge har vært kjent som en viktig faktor for at barn skal kunne lykkes på skolen, er det nå nye vitenskapelig studie som påpeker at god relasjon til jevnaldrende og lærere er en helt nødvendig ingrediens for tilfriskning og vekst i skolen. Forskning viser til at elever som har god relasjonskompetanse og selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser mindre problematisk atferd og har bedre skolefaglig prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering. Det punkteres med at både elever, foreldre, lærere og ledere i skole har et grunnleggende behov for å inngå likeverdige dialoger med hverandre. (Nordahl, 2012; Hattie, 2009; Kvello,2012; Riis & kristiansen,2008).

Relasjon er et begrep som man kan knytte tett opp mot trygghet. Begrepet relasjon tar i stor grad utgangspunkt i at alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli ubetinget respektert, anerkjent og møtt med innlevelse fra andre mennesker (Riss & Kristiansen, 2008). Ut fra dette kan relasjonskompetanse bli forstått som evne, kunnskap og ferdigheter, og holdninger til å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner mellom mennesker. Øyvind Kvello (2012) viser til Russell, Petit og Mize (1998) som beskriver at det er to ulike måter å forstå begrepet relasjon på; horisontale og vertikale. Horisontale relasjoner



kjennetegnes av symmetri, som bygger på en jevnbyrdighet i relasjonen, mens vertikale relasjoner karakteriseres av asymmetri. Videre påpeker de at horisontale relasjoner gir barn og unge rikelig med anledning til å øve seg i konflikthåndtering, emosjonsregulering, og at horisontale relasjoner bidrar til å utvikle sosial og emosjonell forståelse, sosiale ferdigheter, samarbeidsferdighet og sosiale støtte. Vertikale relasjoner forgår ofte i akkomodasjon, som innebærer at barn og unge får erfaringer som leder til betydelig utvikling i eller endring av de kognitive skjema, altså forståelser. Til slutt konkluderte Russell, Petit og Mize at en vellykket sosialisering prosess innebærer at man mestrer de to former for sosial sameksistens for å bli et veltilpasset menneske (Russell, Petit og Mize, 1998 i Kvelo, 2012, s214).

Mye av dagens litteratur kan vise til forskning som tilsier at enslige mindreårige asylsøkere som har vært utsatt for traume har strever mer med å danne gode relasjoner, og har dårlig relasjonsmestring av mange ulike årsaker. De har lært å forbinde voksne med vonde følelser (Perry, 2006). Barn som mangler relasjonskompetanse, taper mange impulser og viktige muligheter for å øve seg til å være tett innpå og forplikte seg overfor andre. Manglende relasjonskompetanse som kreves i skolen kan føre til at mange enslige mindreårige asylsøkere ofte havner i konflikter, vantrivsel og isolasjon, og øker risikoen for å bli marginalisert (Kvello, 2012).

## 5.8.Mestring

Nyere forskning innen risikostudie har stor sett rettet fokus mot barn som til tross for store belastninger og er risikoutsatte "klar seg" eller mestrer sin tilværelse. Før ble slike barn nevnt som motstandsdyktige eller som løvetannbarn. Disse begrepene anses i dag ikke som gode nok, Kvello (2012) påpeker at begrepet motstandsdyktig kunne få en til å tro at disse barn ikke tok skade av sine negative erfaringer og nesten vil kunne tåle alle mulige påkjenninger. Dette førte til nye problemstillinger som gjorde det nødvendig å finne frem til andre begreper som kan forklare hvorfor de greier seg.

I litteraturen ser vi i dag at det benyttes ulike begreper, som alternativ blir begrepene mestring, og resiliens som er fornorsket skriveform av det engelske ordet resilience brukt i stedet for motstandsdyktighet. Selv om det legges ulike meningsinnhold i begrepet, betegner resiliens ofte mønstre av god tilpasning tross nåtidige og tidligere vansker (Kvello, 2012).

I denne avhandlingen ønsker jeg å benytte meg av begrepet mestring i analysen. Bakgrunnen til det er at motstandsdyktighet ikke anses å være et dekkende begrep, siden det mangler evnen til å trekke inn miljøfaktorer.

De fleste av oss har et forhold til begrepet mestring. Vi forbinder mestring ofte med å klare noe eller prestere. Opplevelse av mestring vil ofte være kontekstavhengig, og kan som regel tolkes svært forskjellige fra person til person. Jeg vil derfor heve at mestring er subjektiv opplevelse. Mestringsbehov, også glede av mestre noe, lære seg noe nytt, er en iboende kraft hos alle mennesker og er ofte knyttet til selvrealisering.

Begrepet mestring er et relativt nytt begrep som vi først møtte innen pedagogisk og psykologisk tenkning så som seint i 1990-årene. Anne Inger Borge (2010) påpeker at mestring er kognitive og atferdsmessige bestrebelser som innebærer å håndtere situasjoner som vurderes til å sette ens ressurser på prøve (Borge, 2010).

Egon H. Vifladt og Liv Hopen (2004) understøttet Borge sin forståelse av begrepet ved å vise til at mestring i stor grad dreier seg om opplevelse av å ha evne til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. De påpeker at denne kompetansen vil gi en økt mulighet til å forsvare seg mot og mestre den utsatthet som man møter under sin oppvekst (Vifladt & Hopen, 2004). Med utgangspunkt i hva forskning sier om enslige mindreårige asylsøkere som en utsatt gruppe i form av sårbarhet og risiko for sosial eksklusjon og utvikling av læringsproblemer, antisosial atferd, sosiale og psykiske problemer trekkes mestringsopplevelse som det aller viktigste elementet for at barn og unge skal kunne oppleve skole som et godt sted å være.

Det å være enslige mindreårige asylsøker innebærer å takle en hverdag som fortøner seg annerledes enn majoritetsbarn. For noen kan skolen innebære dramatiske endringer, for andre mer moderate, og det er et spørsmål om gradvis tilvenning. Det å være enslige mindreårige asylsøker innebærer som regel tap av noe både fysisk og psykisk. Det fører til at barn ikke lenger klarer å prestere det samme som før. Mange lærer seg strategier for å håndtere virkeligheten, mens andre utvikler uheldige forsvarsmekanismer for å beskytte seg mot ytre press. I denne sammenheng blir mestring derfor kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av motgang og stress når det overskrider ressursene som barnet har (Anstorp og Benum, 2014).

Skole er, for alle barn, en plass for å lære, øve og bygge kompetanse. Derav vil det å kunne mestre stå sentralt. For mange enslige mindreårige kan skole i seg selv innebære belastninger som er store i forhold til deres kapasitet, og de vil derfor være avhengige av voksne som kan hjelpe dem til å få øye på nye muligheter, og hjelpe med bevisstgjøring av dagligdagse erfaringer og bruke dem systematisk. Det er slik at mestring handler om at en hele tiden må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn (Nordahl, Sørli og Tveit, 2005).

I skolesammenheng vil derfor det å ha mestringsperspektiv være avgjørende. Nordahl (2005) viser til at mestringsperspektiv innebærer at ingen barn skal stilles overfor krav de ikke har evne til å møte, og at man kontinuerlig søker etter å få frem barnets egne ressurser.

## 5.9. Resiliens

Generelt sett viser forskning at mer enn halvparten av alle barn som blir eksponert for risiko og stress, ikke utvikler alvorlige psykiske problemer. Allikevel er det fortsatt stort behov for kunnskap om hvorfor disse barna greier seg til tross for dårlig utgangspunkt. Denne manglende kunnskapen er overraskende fordi de fleste av oss kjenner til barn og ungdommer som har greid seg bra tross et dårlig utgangspunkt i livet. Nyere forskning innen risikostudie der vi finner resiliensstudie, har i den siste tiden dreid fokus mot de barn og unge som til tross for stor utsatthet av risiko og belastninger likevel " klarer seg" eller mestrer sin tilværelse, ved å studere samspillet mellom mennesker og risikofylte omgivelser (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 2008).

Begrepet resiliens som det er nevnt overfor, er innhentet direkte fra det engelske begrepet «resilience». På nåværende tidspunkt foreligger ingen direkte dekkende oversettelse til norsk, men begrepet forbindes med ulike alternative norske ord som motstandskraft og mestring. Dette er noe som kan skape en misforståelse av begrepet påpeker Borg (2010) og hevder deretter at man kan tro at resiliens er et engangsfenomen. Videre viser Borge (2010) til at resiliens forekommer som både et engangsfenomen og som vedvarende prosesser. Dette illustreres gjerne ved hjelp av tre begreper som kan gi en bedre forståelse av resiliensbegrepet. De tre begrepene er *gjenopprette*, *opprethold* og *forbedre*. Resiliens handler om å gjenopprette psykologisk fungering som innebærer at man finner tilbake til sin vante atferd etter å ha opplevd en akutt og alvorlig risikosituasjon. Dette kan i mange tilfeller

betraktes som et engangsfenomen. De to andre begrepene viser til resiliens som en prosess som kan være over tid. Ved at resiliens blir sett på som en prosess som vedvarer i mange år, blir det ofte betraktet som opprettholdelse av en relativt tilfredsstillende psykologisk fungering eller forbedring av sin fungering til tross for oppvekst preget av kronisk elendighet. Kort sagt dreier resiliens seg om utvikling av nødvendig ferdighet for sikring av en positiv livskvalitet, samt evne til å tilpasse seg godt tross for betydelig grad av hyppig motgang. Også en positiv pol på reaksjon overfor stress og elendighet. Dermed blir forutsetningen for utvikling av resiliens altså å handle riktig i en risikofylt sammenheng, og å gjenopprette eller forbedre en psykologisk fungering etter å ha opplevd alvorlig risikosituasjon (Borg,2010).

Begrepet om resiliens er viktig i denne avhandlingen fordi den tar opp tematikk om hvordan vi kan hjelpe risikobarn tidligere og på en bedre måte slik at de får et tilfredsstillende livsløp. Resiliensbegrepet gir håp i arbeid med barn som trenger hjelp og fremhever et nytt perspektiv på barnets utvikling.

## 5.10.Oppsummering

Ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode skal jeg forsøke å få innsikt i opplevelser og erfaringer hos enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger i møte med innføringsklasser etter ankomst til Norge. Målet er å få fram de erfaringer og kunnskap hos informanter som ligger til tuash, og reflektere over dagens skoletilbud for EMA barn og hvordan det kan legges til rett for å fremme læring og mestring. Videre kommer jeg å drøfte de ulike temaene i lys av det teoretiske grunnlaget med traume, *trygghet, relasjon, mestring og resilience* som er analytiske begreper. Disse begrepene skal anvendes på en måte som skal bidra til å belyse og analysere informantenes subjektive beskrivelse. Jeg mener at de valgte analytiske begreper utfyller hverandre på en god måte, dette begrunnes med at traumer påvirker relasjonsopplevelser, og utfordrer måten man opplever trygghet på, noe som har innvirkning på mestring.

## Kapittel 6

### 6. Empiri og analyse av intervjuene

#### 6.1. Innledning

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å presentere og analysere funnene jeg har gjort i intervjuene. På grunn av oppgavens omfang og min valgte problemstilling, ser jeg det som nødvendig å dele empiri- og analysekapittelet i to inndelinger. Første del tar for seg respondentenes erfaringer og opplevelser av skolehverdagen. Avsnittene tar opp følgende aspekter: skole som sosialisering og inkluderingsarena, sosial kompetanse, usikkerhet i møte med fremtiden, følelsesregulering. Ved hjelp av analytiske begreper vil det bli sagt noe om hva som ligger under de ulike aspektene og betydningen av dette samspillet. Del to vil omhandle hva som kan bidra til å øke læring og mestring: Lærer-elev relasjon, Tilpasset opplæring, praktisk orientert skolehverdag. Disse inndelingene er basert på overordnede temaer som ble trukket frem i intervjuene og som anses som relevant i analysearbeidet av intervjuene. I denne delen ønsker jeg å få fram de subjektive opplevelsene enslige mindreårige elever og ansatte i skolen har av læring og i mestring i skolen, og det vil bli sett i sammenheng med de kontekstuelle rammebetingelsene for læring og mestring. Videre blir det sagt noe om hvordan rammebetingelser som innebærer inkludert faglig kompetanse kan legge til rette for en skolehverdag som gir bedre betingelser for læring og mestring.

Det er da viktig å bemerke seg at disse inndelingene ikke vil operere som analytiske begreper. *Traume, Trygghet, relasjon, mestring og resiliens* er de analytiske begrepene som vil gjøre seg anvendelig gjennom hele analysedelen, selv om alle de fire begrepene ikke vil bli brukt i like stor grad gjennom hvert enkelt tema. Dette begrunnes med at noe av teoriene er brukt som grunnlag for å kunne belyse temaet på en best mulig måte. Sitat-utdragene er innhentet fra de transkriberte intervjuene. I noen tilfeller vil sitatene være lange og fyldige, det begrunnes med at jeg ønsker å framstille utsagnene i sammenheng, og å tydeliggjøre skillet mellom mine fortolkninger og respondentene utsagn. Enkelt avsnitt er også renskrevet til "korrekt norsk" for å gjøre teksten mer forståelig for leseren, og det begrunnes med at jeg ønsker å unngå nedvurdering av mine respondenter på grunn av gebrokket norsk. I tillegg til at den grammatiske formen har liten betydning for analysen.

Til oppsummering er problemstillingen **Hvordan opplever enslige mindreårige barn og unge skolehverdagen, og hva kan bidra til å øke læring og mestring i skolen?**

Data som ligger til grunn for dette kapittelet ble hentet fra intervjuer med respondenter.

## 6.2. Skolen som sosialiserings og inkluderingsarena

### Inkludering som målsetning

Skolen anses til å være arenaen der enslige mindreårige barn og unge kan tilegne seg avgjørende faglig, sosial og språklig kompetanse som har betydning for at de skal kunne bli aktive, selvstendig og deltakende samfunnsmedlemmer.

De fleste av ungdommene som deltok i denne studien ga uttrykk for at skolen har vært en betydningsfull arena for både læring og utvikling, samt en arena der de fikk etablere vennskap og bygge sosiale nettverk. En del ga også uttrykk for at skolen har spilt en viktig rolle i forbindelse med å skape forutsigbarhet og trygghet i en periode av livet der de var sårbare og befant seg i usikre omgivelser.

Å bli integrert og akseptert av norske elever på samme alder var noe som lå øverst i verdihierarkiet blant respondentene. Hussein forteller i intervjuet at han hadde som mål å lære seg norsk på så kort tid som mulig, slik at han kunne starte i ordinær klasse og få seg norske venner, og å bli integrert i det norske samfunnet.

*«I innføringsklassen var alle de andre elevene også utlendinger, så jeg tenkte at skal jeg skal komme videre i livet var jeg nødt til å lære meg norsk og få meg norske venner, bli integrert. Det var mitt første fokus, først og fremst å bli som andre norske barn. Ikke bli sett som asylsøker».*

Å bli integrert var noe de fleste respondentene var opptatt av. Integrering er kjent begrep for mange av oss, og et sentralt begrep i den norske innvandrings - og flyktningpolitikken. Integreringsbegrepet framstår som utydelig, og mange av mine respondenter hadde ulik oppfatning av hva det innebærer å være integrert. Mange assosierte integrering med assimilering. De ønsker å bli sett på som norsk av andre rundt seg. Siden det ikke var en felles oppfatning bland respondentene på hva integrering står for, har jeg valgt å benytte begrepene inkludering og tilhørighet. Ivar Frønes (2006) hevder at alle elever, uavhengig av bakgrunn, har behov for å oppleve tilhørighet til andre elever når de på skolen. Videre påpeker han at de bør delta i det sosiale felleskapet med andre jevnaldrende og oppleve trygghet og nærhet. Han mente at dette vil danne grunnlag for gode erfaringer i forhold til utvikling av egen identitet. Motsatt vil opplevelsen av å stå utenfor skolens felleskap, spesielt i forhold til jevnaldrende, være en stor belastning og vil ha en negativ betydning for utvikling av identitet (Frønes,2006).

Alle mine respondenter så på skolen som en sentral møteplass med norske barn og unge.

Dessverre ga mange av respondentene uttrykk for at de følte seg utenfor skolefelleskapet. På tross av at de var ambisiøse og hadde høy motivasjon om å bli integrert og få seg norske venner, viste det seg at de ble møtt med fordommer og utestengelse. Hussein, som kommer fra Syria, hadde ambisjoner om å integrere seg fort. Han gikk i innførings-klasse på en lokal skole i en liten småby og forteller at han ikke fikk noen norske venner i den toårsperioden han gikk på denne skolen, bare venner med ikke norsk bakgrunn:

*«Etter noen måneder i innførings-klassen, da jeg hadde lært meg en del norsk, begynte jeg å hospitere i en ordinær klasse med norske elever. I klasserommet likte ikke de norske å sitte ved siden av meg. Jeg var en ganske sosial person, som likte å prate, le og da jeg tok initiativ var det mange som ikke ville svare meg. På bussen hjem også, alle satt sammen og ingen satt ved siden av meg. Så jeg fikk en oppfatning, ok, jeg er utlending, er mørk i huden, du veit. De liker ikke oss. Eller kanskje det var fordi jeg ikke var flink til å snakke norsk, jeg veit ikke».*

De utfordringene som enslige mindreårige barn og unge møter i sin sosiale omgang med etnisk norske elever, var også et samtaleemne i møte med lærerne. En av lærerne uttrykte sin bekymring, der hun anerkjente problematikken og trakk frem holdninger som møter enslige mindreårige på skolen på følgende måte:

*«Det får jo fort ord på seg hvis du har litt vanskelige elever i innførings-klasse, så blir det veldig sånn generelt blant andre elever at, «huff, der er de der gutta fra innførings-klassen som har gjort sånn og sånn, det er alltid de da som har tatt en ball eller ødelagt eller som har gjort noe». Og lærere kan også si «at dere i innførings-klassen; dere bruker for stor plass, de gutta sparker for hardt fotball, de tar for mye plass, kan dere ta friminutt på et annet tidspunkt?» for eksempel. Så du møter litt de holdningene «kan ikke dere snakke til dem, de skjønner ikke hva vi sier, du må snakke til den og den».*

Marianne Skytte (2008) påpeker at hvis migranten opplever å være en del av et minoritetssamfunn som generelt blir nedvurdert og omtalt som et problem for majoritetssamfunnet, kan ikke han eller hun unngå å bli påvirket av dette. Dette samsvarer med opplevelser mange av mine respondenter forteller om. Opplevelsen av å være uønsket og sett ned på av majoriteten av jevnaldrende elever. Hussein forteller blant annet at opplevelsen av manglende vilje fra etnisk jevnaldrende til å akseptere og inkludere han som medelev fikk han til å føle seg uønsket, en som ikke har noe å tilby i relasjon med andre. Han forteller videre at dette fikk han til å tvile på seg selv som person, og at motivasjon for å lære ble mindre. Den sterke følelsen av å være uønsket, og utryggheten som enkelte lærere

formidler i møte med enslige mindreårige barn og unge kan på mange måter bidra til å konstruere enslige mindreårige asylsøkere som problem, og dermed bidra til marginalisering.

### 6.3. Tilhørighet som forutsetning for trygghet

Tilhørighet i et felleskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal oppleve skolen som et trygt og godt læringsmiljø. Anvender vi inkluderingsbegrepet i skolesammenheng, betyr det også at miljøet på skolen skal tilpasse seg hver enkelt elev sine forutsetninger og behov. Med denne forståelsen ligger det at det ikke bare er elever som skal tilpasse seg felleskapet gjennom en assimileringssprosess. Midt på akse av inkluderingsmandatet skolen er forbundet til gjennom læreplanverket for kunnskapsløft (LK06), påpekes det at skolen kontinuerlig skal arbeide med læringsmiljøet på skolen med utgangspunkt i den variasjon som befinner seg i ulike elevgruppers forutsetninger og behov (Nordahl, 2010). I praksis innebærer det at for elever som ikke finner seg til rette i læringsmiljøet, har skolen et særlig ansvar for å legge læringsmiljøet til rette på en måte som imøtekommer elevens forutsetning og behov. Dette er noe som de to lærerne reflekterte over i intervjuet. En av lærerne hevder at det er en lang vei å gå når det kommer til å legge til rette for at enslige mindreårige elever skal kunne få en opplevelse av å være verdsatt, anerkjent og inkludert i felleskapet. Samtidig presiserer de at enslige mindreårige elever ikke bare er passive ofre for majoritets-elevs forskjellige inkluderingsstrategier:

*«Jeg tror liksom til syvende og sist at jeg ser at det går mest på mennesketype. Noen, ikke sant, får veldig fort kontakt, de er kjempeflinke til å sparke fotball, får lov å være med, og noen får ikke det. Og noen er, ikke sant, en helt annen type, sjenerte, står ved siden av, tør ikke bli med. Jeg tror det går mest på type menneske, hvor fort du blir integrert. Og vi kan prøve å hjelpe til, det gjør vi jo, men allikevel så ser vi hvordan noen blir tatt imot og noen blir oversett. De vil ikke, altså de er ikke flinke til å ta imot, og det ... Og noen lar seg på en måte mobbe, og andre lar seg ikke mobbe. Og da mener jeg sånn, ikke ordentlig mobbe, men noen er veldig hårsåre. Og noen er ikke det, og da går ting ofte bra. De blir ikke sinte, de blir ikke lei seg. Men så synes jeg alltid jeg ser at hvis noen har litt selvtillit og kan særlig det å sparke fotball da, det er jo det du ser, er de flinke, så får de lov å være med de norske med en gang. Er du ikke flink, så tar det mye lenger tid før du kan få lov til å bli med. Og dessverre er det sånn, det er ikke så veldig mange norske elever som ser at nå skal jeg bare være snill og grei og gi et tilbud fordi at en annen trenger det. Det er jo mest det at okei, er det til vår fordel at han spiller på laget vårt? Yes. Da kan han være med, og hvis ikke så ... Nei».*



## 6.4. Inkludering i lys av mestring

De erfaringene lærerne forteller om skisserer et bilde der noen enslige mindreårige får utviklet et tilfredsstillende resultat, til tross for et miljø som innebærer en relativ stor risiko for å bli ekskludert. De klarer å frigjøre det potensialet for utvikling som finnes i dem, og dermed tas det i bruk. Kjennetegn blant respondentene som forteller at de følte seg inkludert, var at de klarte å overføre det potensialet de hadde til nye situasjoner de kom i. Til tross for risiko, som å bli sett ned på og uønsket, klarte de likevel å mestre sin tilværelse. De viste en resilient atferd. En slik utvikling av resilient atferd finner vi hos Daniel:

*«Etter noen måneder i innføringsklassen, så var jeg med ordinær klasse i noen fag som gym, matematikk, kunst og håndverk. Der var det litt vanskelig å komme seg inn i miljøet. De andre kjente hverandre ganske godt, også var det kun to polske jenter i denne klassen som jeg kjente fra før, de hadde også gått i innføringsklasse litt før meg. Og det som gjorde det, er at jeg startet på fotball, og det hjalp meg mye, og da kom jeg inn i miljøet og integrering litt sånn. Og så, fikk meg venner, da var jeg med dem og de hjalp meg på skolen og alt. Men det var vanskelig fordi de norske ikke var så vant med utlendinger, så de trodde alle var sånne typer som slåss og laget bråk, og var egentlig ganske redd oss. Men etter hvert ble de kjent med meg, og vi dro på fotballbanen sammen etter skolen».*

Daniel sine opplevelser og erfaring illustrerer en utvikling av resiliens atferd. Han viser kraft mot å utvikle tilpasningsproblemer, men utvikler heller en effektiv og vellykket tilpasning tross risiko-pregede omgivelser. I samtale med Daniel fikk jeg inntrykk av at han klarte å handle "riktig" i en risikofylt sammenheng, og hadde tro på seg selv. Han oppsøkte fotballmiljø der han kunne ta i bruk sitt potensiale, og det skapte trygghet. Og denne tryggheten brukte han til å utforske andre omgivelser utenfor fotballbanen.

Ut ifra det som kommer frem i intervjuene oppsummerer jeg med å si at respondentenes opplevelse av skole som sosial- og inkluderingsarena har vært variert. Noen respondenter følte seg ekskludert mer enn andre selv om risikonivået virket til å være identisk. En ting som er sikkert, er at både genetiske faktorer og miljøfaktorer på skolen spiller en stor rolle når det gjelder å bli inkludert i jevnaldrende majoritet-felleskap. Det å ha tro på seg selv i kombinasjon med å ha de ettertraktede ferdighetene som å være flink i fotball virket å være inngangsbillett til majoritetens felleskap. Vi kan ikke uti fra dette slutte at enslige mindreårige asylsøkere med god selvtillit og visse ferdigheter vil vise resilient utvikling om de blir utsatt for ekskludering. Derfor er det viktig om vi skal determinere utvikling resiliens hos

barn, å se sammenhengene med individuelle forhold ved barn selv, samspill med omgivelse rundt barn, risikoens type, alvorlighetsgraden og varighet, påpeker Borge (Borge, 2010).

Generelt vet vi fra før at både individuelle egenskaper og miljøfaktorer kan dreie et barns utvikling i negativ eller positiv retning. Daniel sine erfaringer gir uansett håp. Mange av enslige mindreårige barn og unge har nemlig evner til å gjøre noe konstruktivt med sosialiseringsproblemerkene de støter på i møte med majoritet. Derfor er det viktig at de voksne som er rundt dem, hjelper med å styrke og få frem det potensialet barna har fra før slik at de er rustet til å møte risiko i livet. I tillegg må skolen bli dyktigere til å iverksette de rette tiltakene, dette er noe som mange av respondentene ga uttrykk for.

## 6.5. Sosial kompetanse

Alle barn og unge har grunnleggende behov for å være en del av et sosialt felleskap. Dette krever at en har ferdigheter og evner til å støtte seg opp til de grunnleggende verdier, holdninger og kulturelle koder som er gjeldende i et sosialt felleskap. Dette innebærer en kombinasjon av selvhevdelse og aktivt forsøke å ivareta andres behov. En sunn deltakelse i et sosialt felleskap som skolen, stiller derved krav om samarbeid og ferdigheter i konflikthåndtering, det ligger derfor en forventning til både godt utviklet sosiale ferdigheter og velutviklet sosial kompetanse. Nordahl (2008) påpeker at dominansen i skolen må forstås og analyseres med begreper som er i stand til å fange det dialektiske samspillet mellom elevene og skole kontekst. Begrepet sosial kompetanse anses derfor som tilstrekkelig, fordi den gir et viktig innhold til den påvirkningen som foregår i skolen.

Begrepet sosial kompetanse refereres i mange sammenhenger til ferdigheter, kunnskaper og holdninger som bidrar til at en kan mestre det sosiale miljøet, etablere og opprettholde verdifull relasjon til andre, og som bidrar til trivsel og utvikling (Kvello, 2012). Hvordan vi som mennesker oppfører oss i møte med andre mennesker, gir andre et inntrykk som de gjerne definerer oss etter. På denne måten blir læring og utvikling av sosial kompetanse en viktig del hos alle barn og unge.

I Norge og i de fleste vestlige land blir 6 åringer " offisielt" introdusert til utdanningens verden og betraktes som skolemodne. Det er selvsagt fordi mange av dem er det. Men når vi setter læring og utdanning i et større perspektiv, ser vi at for de fleste barn starter

skoleforberedelsene nærmest når livet selv oppstår. Gjennom første leveår kan samspillet mellom barn og foreldre sees på som " skole-forberedelse"; når en liten baby smiler til mamma, og mamma er med og smiler tilbake lærer barn hvordan de kan samhandle med omgivelsene omkring seg, om verdier og hvordan de kan forstå seg selv og andre. Gjennom barnehagen vil mange barn få grunnleggende kompetanse som gjør at de starter på skolen med gode forutsetninger, får seg venner, håndterer egne følelser til en viss grad, finner seg til rette, og er mer eller mindre mottakelig for læring. Det er også viktig å huske at noen barn av ulike årsaker ikke er skolemodne og er i en sårbar fase i livet. Det er krevende å vokse opp, spesielt for barn som lever under nedbrytende forhold som omsorgssvikt, krig, rus og vold etc. Gjennom de siste 10 årene har vi fått solid forskningsmessig bekreftelse på at mange enslige mindreårige barn og unge vokser opp under vanskelig forhold som er preget av mange risikofaktorer, som selvsagt virker inn på hvor klare de er for skolens forventinger etter ankomst til Norge (Eide,2012).

## 6.6. Samspill mellom sosial kompetanse og integrering

Et av de sentrale temaene som ble brakt frem i de gjennom intervju med lærerne var at mange av enslige mindreårige må lære seg å gå på skole. Mange enslige mindreårige asylsøkere strever med å tilpasse seg den norske læringskultur, forteller læreren som underviser ny-ankomme i innførings-klasse:

*«De kommer fra forskjellige kulturer, så det hjelper ikke alltid, de kan jo godt ha gått på skole, men har hatt en helt annen skolekultur, som ikke er forenelig med hvordan vi gjør det her i Norge. Og at de lærer hvordan elever er mot hverandre på skolen i Norge. Og det, ja, det blir for mye nesten for læreren da hvis du både skal lære bort fag og så skal du bruke så mye tid på det sosiale. Vi har ikke tid nok til det. Så blir det sånn, så ser vi at vi skulle brukt mye mer tid på å snakke om hvordan du er ute sammen med andre elever i Norge. Det går veldig mye på det å slå, ikke sant. Hvis man blir uenig om noe, får man en ball i hodet, så kommer fort det slaget på den som har gjort det uten å mene det. Men sånn gjør vi ikke i Norge. Og vi snakker mye mer, ikke sant. Og det å skjønne at vi snakker, vi blir ikke sinte på samme måte, det tar tid altså, det må vi gjøre om igjen og om igjen og bruke tid på».*

Erfaringene og opplevelsene læren gir utrykk for, viser at hun ser på skolen som et flerdimensjonalt sted, og anser skole som et sted der barn ikke bare erverver faglige kunnskaper og ferdigheter, men også de sosiale relasjonene og kompetansen som er nødvendig for utvikling. Videre påpeker hun at de må lære seg rutiner ved å gå på skolen,

den norske skolekulturen og hensiktsmessig atferd. Hun innser hvor stor oppgave skolen står overfor i møte med enslige mindreårige asylsøkere.

Enslige mindreårige barn og unge utgjør på flere måter en svært sammensatt elevgruppe, blant annet med hensyn til etnisk tilhørighet, kjønn, alder, tidligere skolegang og flukt-bakgrunn. Alle elever, særlig de med flyktning-bakgrunn, har forskjellige behov og utgangspunkt for opplæring. Forskning viser at et stort antall enslige mindreårige asylsøkere har lite utdanning fra hjemlandet, og noen av dem er faktisk analfabeter ved ankomst til Norge (Eide, 2012). Det er mange utfordringer som omstillingsprosessene medfører, som kan gjøre enslige mindreårige sårbare, og mange er kanskje ikke klare for skole, men klare for et sted som læren påpeker:

*«De aller fleste har en forståelse eller tanke om hvor vanskelig det kan være å tilpasse seg de kravene den norske skolen stiller. De har flyktet fra et samfunn preget av konflikt og krig og kommet til Norge hvor det er andre krav til sosiale, kulturelle og språklige ferdigheter som legger grunnlag for samspill».*

Ungdommene i min studie har variert skolebakgrunn, men alle ungdommer har en ting til felles, de beskriver sitt møte med innføringsklasse som et kultursjokk. De fleste ga uttrykk for at de hadde lite kunnskap om den norske skolen. Moa forteller om sitt første møte med norsk skole på følgende måte:

*«Jeg visste ikke så mye, men jeg visste så mye at jenter og gutter går i samme klasse, for der jeg gikk på skole, særlig koranskole, det er strengere, så det er veldig sjelden at jenter og gutter går i samme klasse. Når barna er sånn 5 eller 3 år, så er det jenter og gutter som går i samme klasse, eller samme koranskole, men etter det så alle har sin egen skole. Jentene har sin dame-lærer, og guttene har sin manne-lærer, det ikke lov å gå på samme skole. Så det er forskjellig. Så det var mye, jeg visste bare at her så går jenter og gutter i samme klasse. Det visste jeg, men ikke mer enn det her».*

Moa forteller om sin erfaring fra skole og utdanningssystem i hjemlandet som er veldig forskjellig fra den norske skole. I likhet med mange andre enslige mindreårige kan deres opplevelse av norsk skole være preget av betydelig diskontinuitet av normer, kunnskaper og verdier som de hadde tilegnet seg i hjemlandet, og dem som formidles i norsk skole.

I intervjuet med Daniel forteller han om hvordan de sentrale verdier og normer han hadde tilegnet seg gjennom oppveksten og på skolen i Eritrea ble ansett som ikke gjeldende i møte med norsk skolekultur. Han forteller at han kommer fra et land hvor det legges stor vekt på respekt og lydighet i samspill med foreldre, eldre mennesker eller andre autoritære personer.

Han hadde blitt opplært til å være høflig overfor voksne ved ikke å bruke navnet deres, men heller omtale dem som onkel, tante, lærer og så videre, og ikke bruke du-formen men heller dem, dere og de. Ved bruk av høflig tiltale i møte med voksne plasseres de høyere i hierarkiet, og dermed viser barn respekt. For Daniel var det derfor unaturlig og rett og slett uhøflig å prate i du-form eller kalle læreren sin med navn.

*«Jeg brukte langt tid før jeg følte meg trygg nok til å kunne si navnet til læreren min uten å føle skam».*

Daniels erfaring illustrerer at det ikke bare er problemfritt å tilpasse seg til ny skolekultur, tvert imot innebærer det også mange nye utfordringer som kanskje lærerne og andre omsorgspersoner ikke alltid kjenner til. Gjennom intervjuene ble det tydelig at informantenes syn på skolepraksis var forskjellig fra lærerne. Flere informanter uttrykker at den norske skole er preget av for mye frihet, at lærere i Norge er for snille, og at de er mindre strenge enn lærere fra deres hjemland. Dermed ble skolehverdagen preget av manglende seriøsitet.

En av informantene formulert seg slik:

*«I hjemlandet er lærerne strenge, dersom du gjør noe dumt, eller ikke gjør det du ble bedt om kan du få konsekvenser. Også er det sånn at det kun er de flinke elevene som går videre, dersom du ikke består på eksamen må du ta året om igjen. I mottaklassen hadde vi ikke eksamen som jeg kan huske. Det var mange barn som bare tullet og lagde mye bråk i timen, men lærer kunne ikke gjøre noe. Jeg tror mange ikke opplevde mottak-klassen som seriøs».*

Ut ifra informantenes utsagn kan vi trekke klare paralleller mellom manglende irettesettelse eller konsekvenser på skolen og avslappet prestasjon, og at mange ikke brydde seg om struktur og regler i timene. Han forteller videre at på grunn av strenge lærere i hjemlandet, og konsekvenser som ikke å kunne fortsette videre til neste klassetrinn var elevene mer disiplinert, de forholdt seg til reglene og jobbet hardt. De to lærerne som deltok på i denne studien tok tydelig avstand fra denne autoritære og konsekvens-pregede tilnærmingen selv om de anerkjente at mange av elevene de har og har hatt er oppdratt på denne måten, og opplevde at noen av elevene responderte bedre på en autoritær lærings-stil. For lærere anses elevmedvirkning, samspill og ansvarliggjøring som viktige pedagogiske elementer for undervisning. De ga samtidig tydelig uttrykk for at denne pedagogiske tilnærmingen er krevende å stå i fordi de opplever at mange enslige mindreårige barn og unge mangler den nødvendige kunnskapen, og dermed er evnen til en fullstendig refleksjon rundt egen læring redusert.

Ut ifra informantenes opplevelser kan vi konkludere med at dersom det er stor avstand mellom de verdier og normer som barn har vokst opp med, og det skolen og læreren står for, kan det skape et stort indre kaos hos barn, som Moa påpeker:

*«Det å komme fra det afghanske skolesystemet til det norske er en ganske stor overgang. Vi gikk på koranskole der det var bare gutter og mannlige lærere og kom til Norge hvor det både var gutter og jenter i samme klasse. Kulturforskjeller var en stor utfordring, det var store ulikheter i væremåter blant oss, jeg personlig opplevde at de andre ikke forstod meg og mine tenkemåter».*

For å forstå enslige mindreårige barn og unges erfaringer og opplevelser i møte med den norske skolen, er det viktig å se sammenhengen mellom de kulturelle verdier og normer barn og unge har, og de oppfatninger som finnes i skolen. De kulturelle kodene som enslige mindreårige barn og unge har med seg i møte med innføringsklassen vil alltid være ulike, og vil ikke nødvendigvis være i samsvar med skolens forventninger og verdier. Gjennom informantene får vi en forståelse av forskjeller mellom elevers skole-kulturelle koder, og skolen kan oppleves som motsettende. Forskjellene kan føre til motsetning og konflikter som bidrar til negative opplevelser og lærings-erfaringer hos enslige mindreårige asylsøkere.

### **På spørsmålet om hva tenker du kunne bidra til økt læring og mestring av sosiale kompetanse?**

Mange av informantene ga uttrykk for at i denne situasjonen trengte de en voksenperson som kunne høre på dem uten å dømme dem eller deres kulturelle bakgrunn. Dette samsvarer med det Loveleen Brenna (2004) framhever i sin bok om integrering og inkludering. Hun påpeker at enslig mindreårig barn og unge trenger en som kan hjelpe dem med å sortere motstridende tanker og følelser slik at de kan få øye på den indre kompetanse de besitter, og dermed gjøre den indre integreringen lettere (Brenna, 2004). I denne sammenhengen blir det derfor nødvendig og viktig å ha kjennskap til og forståelse for enslige mindreårige elevers erfaringer og kulturelle koder, og at dette er en vesentlig forutsetning for å forstå elevenes interaksjon med norsk skole-kontekst.

Gjennom mine informanternes erfaringer har jeg derfor forsøkt å vise at verdier, normer og skolekultur elevene har med seg, danner en vesentlig betingelse for hvor skolemodne og klare de er ved ankomst. Genuin interesse for og forståelse for ulike erfaringer enslige mindreårige barn og unge barn besitter med, vil i seg selv skape gode forutsetninger for å kunne legge til rette for lærings-erfaringer i innføringsklasse som senere vil være betydelig

for deres videre skole-karriere og deltakelse i samfunnet. I arbeid med denne målgruppa i skolen stilles det spesielle krav til lærers kultur-sensitivitet. Med kultur-sensitivitet menes i denne sammenhengen at lærer bør være respektfull, utforskende og nysgjerrig overfor enslige mindreårige barn og unge, og den kulturelle bakgrunn, med mål om vekke barnets kompetanse. Eide (2012) påpeker at det å vekke barnets kompetanse i stor grad handler om å identifisere og opprette beskyttende faktorer både i barnet og miljøet. For mange av mine informanter var det å gå på skolen ukjent, inntrykkene var mange og til tider krevende, samtidig var de i en fase hvor det var vanskelig å finne trygghet. De trengte derfor trygge voksne som kunne veilede dem. Strukturering av skolehverdagen slik at hverdagen er oversiktlig og forutsigbar vil være med på økte trygghet og fremme mestring. Dette er noe mange av informantene ga uttrykk for. Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe og Klare Øverland (2016) viser viktigheten av støtte, inkludering og trygg relasjon til jevnaldrende. De påpeker at støttende medelever er viktig for å gi enslige mindreårige elever den nødvendige tiltro til at de kan lykkes med lærings-oppgavene. Videre hevde de at trygge relasjoner til majoriteter og jevnaldrende også er avgjørende for at enslige mindreårige elever skal våge å ta sosiale utfordringer, og dermed lære at de kan håndtere faglige diskusjoner og dialoger uten å oppleve ubehagelige eller ukontrollerbare negative emosjoner (Bru, Idsøe og Øverland, 2016).

## 6.7. Skolehverdagen preget av usikkerhet, manglende mestring og kontroll

Som jeg har nevnt tidligere så vet vi at direkte eller indirekte opplevelser knyttet til traumatiske hendelser påvirker barn og unges livssituasjon. Forskning viser at konsekvenser som forkommer vill være avhenge av mange faktorer som barnets alder, sårbarhet og muligheter til bearbeiding. Noen av reaksjonene på traumatiske hendelser er imidlertid helt vanlige selv om de varierer i gradene fra person til person (Eide, 2012; Anstrop, T & Benum K, 2014; Varvin,2003). Mange av enslige mindreårige asylsøkere vil møte på store utfordringer i møte med skolen på grunn av de traumatiske hendelsene de har vært eksponert for. De respondentene jeg har vært i kontakt med, forteller om tid preget av irritabilitet, sinneutbrudd og konsentrasjonsvansker, flashback og mareritt, hukommelsesvansker. De beskriver flere depressive plager, som ensomhet, nedstemthet, opplevelse av urettferdighet, meningsløshet, mangel på fremtidsplaner og håp. Mohammed forteller i sitt intervju om flere stressende og potensielt traumatiserende hendelser, både i hjemlandet og under reisen til Norge. Han vitnet at faren ble drept av Taliban og beskriver tiden etter dette

som vanskelig. Videre forteller han om hvordan han måtte flykte fra Afghanistan på grunn av fare for at han kunne bli drept av Taliban. Mohammed beskriver reisen til Norge som vanskelig og ga uttrykk for stor redsel for myndighetene og politiet i ulike land som han reiste gjennom. Han beskriver mellom-landene som fengsel, der han fikk lite mat og ikke noe form for omsorg fra voksne personer. Disse opplevelsene satte spor i Mohammed, og preget hans start på det nye i livet i Norge. Han uttrykket seg på følgende måte om hvordan hans opplevelser og erfaringer preget han i møte med innførings-klassen etter ankomst til Norge:

*«Jeg satt mye våken om natta og klarte ikke å sove, de gangen jeg sovnet så drømte jeg om mye grusomt som jeg har sett og opplevd. Da jeg kom på skolen, var jeg ofte sliten og trøtt, det var sånn at jeg ble fort sliten og fikk hodepine. Det var en gang det var brannøvelse på skolen. Da jeg så brannmenn og brannbilene, fikk jeg panikk og jeg fikk flashback, ikke sant, det var nesten som jeg var tilbake i krigen. Jeg ble kjemperedd, hjertet banket hardt, og jeg kunne nesten ikke bevege meg. På skolen brukte jeg mye energi for å holde vonde tanker vekk, prøvde å fokusere på å lære meg norsk og å være lykkelig».*

I intervjuene med Mohammed og de andre informantene forteller de at de har opplevd flere stressende og potensielt traumatiserende hendelser, både i hjemlandet og under reisen til Norge. De beskriver symptomer på posttraumatisk stress som gjenopplevelse, unngåelse og fysiologisk aktivering, i tillegg til generelle angstsymptomer og depressive symptomer. I de gjennomførte intervjuene forteller flere informanter om opplevelse av ufrivillige minner, hodepine, kroppslig uro, generell utrygghet og redsel, konsentrasjonsvansker og søvnvansker.

Noen av informantene forteller at de har brukt mye energi på skolen til å holde vonde og vanskelige tanker og minner borte fra bevisstheten ved å forsøke ikke å tenke på eller snakke om det de har opplevd. Dette er noe som er svært vanlig blant enslige mindreårige asylsøkere ifølge Eide (2012). Eide påpeker at mange enslige mindreårige asylsøkere prøver å unngå å tenke på eller snakke om fortiden av ulike årsaker som tabu, manglende språk for opplevelsene, fortrenkning og beskyttelse mot seg. Videre hevder Eide (2012) at dette er en utvikling av en overlevelsesstrategi særlig i en situasjon der en ikke har noen mulighet til å påvirke egen situasjon, slik som mange av informantene beskriver. Ut ifra kunnskapen om langvarig traumatisering vet vi at disse erfaringene og opplevelsene som informanter beskriver, kategoriseres imidlertid som helt vanlig blant denne målgruppen, og vi kan vel kanskje også gå så langt som til å si at de er normale. Allikevel ligger det en grunn til



bekymring. Opplevelse av manglende kontroll og manglende muligheter for å virke inn på egen situasjon kan føre til et mønster av apati og lært hjelpeløshet. Dette er svært lite effektive mestringsstrategier, og uheldig for videre fungering og skolegang.

Den usikre situasjonen mange av informantene befant seg i, kombinert med deres tidligere erfaring med stress og belastende hendelser førte til at de var sårbare, og de utviklet en atferdsmessig funksjon som var uheldig for deres skoleprestasjoner og andre kognitive funksjoner samt deres fysiske og psykiske helse. I intervjuene forteller informantene at vente-situasjonen var preget av mangel på mening og mestring, og de opplevde den tiden som en forlengelse eller en del av flukten. Selv om de var i Norge, et trygt land, ga de uttrykk for at de opplevde at flukten ikke var avsluttet, i og med at de fremdeles levde med usikkerhet om de skulle få opphold i Norge eller få oppholde seg i Norge. Eide (2012) hevder at uklart tidsaspekt og usikkerhet knyttet til fremtid gjør det vanskelig for enslige mindreårige barn og unge å starte et nytt kapittel i livet. Videre påpeker han at disse barna på mange måter lever i en situasjon der de kan ha en opplevelse av at livet er «satt på vent», noe som gjør det vanskelig å etablere et nytt liv, og knytte relasjoner til andre mennesker (Eide, 2012). Gjennom de gjennomførte intervjuene har jeg en klar formening om at utrygghet knyttet til bekymring om fremtid i tillegg til savn av familie, trolig påvirket mange av informantenes fungering og humør på skolen. Dette er noe som har vært et gjennomgående tema blant alle sju respondentene og som de fremhevet i intervjuene.

For å gi en god beskrivelse av informantenes opplevelser i møte med innførings-klassen, ønsker jeg å gå dypere inn i informantenes erfaringer og se hvordan disse erfaringene påvirket deres skolehverdag. I lys av teori skal vi i neste avsnitt se på hvordan vi kan få en forståelse av disse erfaringene.

## 6.8. Forståelsesramme og intervensjon

Etter påkjenninger som innebærer oppbrudd fra hjemland og alt som er kjent, samt tøff flukt-reise til Norge, er det flere nye utfordringer som venter enslige mindreårige flyktninger når de starter på skolen. Mens de er på skolen venter de også på at asylsøknaden behandles. Med utgangspunkt i mine informanters erfaringer og opplevelser skal jeg forsøke å vise hvordan kunnskap om hjernes utvikling og toleransevinduet kan bidra til å øke vår forståelse og innlevelse i informantenes erfaringer i møte med innførings-klassen.

Alle informantene ga uttrykk for at de opplevde ventetidene som svært krevende på grunn av alt det nye som skjedde, og så vel som bekymringer for fremtiden. De forteller om lang ventetid med usikkerhet om det blir opphold i Norge eller avslag og retur. Dette sier Ali om tiden han gikk i innføringsklassen mens han ventet på oppholdstillatelse:

*«For meg så var det veldig vanskelig, jeg hadde mange tanker på skolen som gikk på både familie og oppholdet Norge, hvordan det blir i framtida. Og det tok veldig lang tid for å få svar. Når jeg fikk høre om en eller annet som fikk avslag så var de dagene enda vanskeligere, jeg tenkte mye på opphold og på hva framtida blir om jeg blir sendt tilbake. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre, jeg var ofte lei meg og trist på skolen og kunne ikke senke skuldrene. (Så det var veldig mye å tenke på). Det var vanskelig å være på skolen, og ofte var tankene mine et annet sted, jeg klarte ikke å konsentrere meg, og var ofte urolig i timene for å unngå å tenke».*

Ali forteller om sin bekymring, usikkerhet for framtiden, samt sorg og savn av familien han forlot som en stor belastning og at det påvirket hans skolehverdag. Han strevde bl.a. med emosjonell uro i form av bekymring, tristhet/savn samt konsentrasjonsvansker, oppmerksomhetsvansker og kroppslig uro på skolen. For mange enslige mindreårige kan det være vanskelig å falle til ro, greie å regulere følelser, å konsentrere seg på skolen. De tunge tankene og bekymringene melder seg, og det kan være vanskelig å etterfølge de forventinger som skolen stiller eller generelt å være på skolen. En kan også anta at enslige mindreårige barn og unges bekymringer som fører til konsentrasjonsvansker på skolen øker ettersom ventetiden forlenges og de hører eller observerer andre barn som får avslag på søknad om opphold. Dette er noe mange av mine informanter hadde reflektert over og fremhevet i intervjuene. Zakaria forteller om sin opplevelse på følgende vis:

*«Jeg startet på skolen i innførings-klasse 10 dager etter at jeg hadde kommet til Norge. Jeg følte meg helt fortapt på skolen. Selv om jeg likte å gå på skolen, så husker jeg at jeg ikke klarte ikke å befinne meg i det å gå på skolen. For det første så hadde jeg kommet meg til et land der jeg kjente ingen og ingenting, ikke noe tilknytting eller familie, så tankene mine var hva skjer med meg videre? Jeg følte meg ensom selv om jeg gikk på skolen og bodde med andre barn fra Somalia. Store deler av skoletiden var jeg «helt borte», jeg var redd for å bli sendt ut av landet, jeg klarte ikke å slappe av, ingen på skolen forsto hva jeg gikk gjennom så jeg lagde egentlig kaos på skolen, jeg fant på alt mulig rart, det var en del slåssing på skole med de andre barna. Jeg hadde mye i meg av savn og opplevelser, og usikkerhet knyttet til min fremtid som gjorde at jeg strevde med å være elev. Jeg visste heller ikke hva jeg trengte.*

*Jeg kunne ikke finne meg selv, og det var mye tanker og følelser som jeg ikke klarte å kontrollere. Jeg visste at det jeg gjorde var galt, men likevel så kunne jeg ikke kontrollere meg».*

Zakaria sin opplevelse er ikke enestående, tvert imot illustrerer det den opplevelsen som har vært gjennomgående blant mange av informantene. Det er tydelig at Zakaria sin opplevelse av tiden i innførings-klassen var preget av mye uklarhet, savn og redsel knyttet til om han får bli i Norge eller om han bli sendt tilbake til hjemlandet. Det er helt tydelig at usikkerhet om fremtiden og opplevelsene om ikke å bli forstått gjorde det vanskelig å starte en prosess og knytte relasjoner til andre elever og lærere på skolen.

I intervjuet med Zakaria får vi et innblikk i en skolehverdag preget av utrygghet og vanskeligheter med å regulere seg selv, og han hadde vanskelig med å forstå seg selv og hvorfor han reagerte som han gjorde.

Med selvregulering menes i denne forstand evne til å tåle og håndtere egne følelser, evne til å unngå distraksjoner og å kunne være fokusert på noe over tid, evne til å utsette eller justere aktivitetsnivå (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016). Gjennom våre erfaringer og kjennskap til skolestruktur så vet vi at skolen krever en grad av selvregulering som til dels kan by på mange utfordringer og kanskje urealistisk for mange enslige mindreårige barn og unge som Zakaria. I intervjuene ga samtlige informanter uttrykk for at det å sitte mye i ro på skolen, å følge med og unngå å la seg distrahere og tolerere andre bestemmelser var vanskelig. Dette er noe som jeg skal se nærmere på. Det å regulere egne emosjoner er viktig for skoleprestasjoner. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) påpeker at når vi har et høyt stressnivå, påvirker det muligheten til å lære, tenke eller prestere. For å forstå hvordan stress eller andre former for sanse-stimuli påvirker læring, og for å få en bedre forståelse av Zakaria og de andre informantenes opplevelser, ønsker jeg å benytte modellen toleransevinduet og den tredelte hjerne.

Modellen vil være nyttig for å forstå Zakaria og de andre informantenes uro, tilbaketrukkethet og tristhet på skolen, og hva som skal til for at de skal kunne komme i en så god tilstand som mulig for læring. Som jeg tidligere har nevnt er menneskenes hjerne tredelt og er bruks-avhengig, noe som betyr at den primært formes og utvikles gjennom stimulering og svekkes av understimulering (Nordanger, 2010).

For å få mer nyansert forståelse av Zakaria og mange av de andre informantenes vansker med å regulere seg på skolen, må vi se nærmere på strukturer innenfor de tre hjerne-delene.

De tre delene i hjernen har ulike funksjoner, men at for at hjernen skal fungere som en helhet er det viktig at hele hjernen er tilstrekkelig oppbygd og at det er gode forbindelseslinjer mellom delene. For barn som utsettes for psykiske og fysiske overgrep, er det imidlertid en fare som aldri går over. Dette innebærer at kroppen forsetter å produsere stresshormoner og dermed fortsetter også orienterings-refleksen. Dette gjør at barn nærmest er i konstant alarmberedskap, og har mekanismer i kroppen som hele tiden er rettet inn mot å flykte eller å slåss. Mange av de enslige mindreårige asylsøkerne, har hatt en oppvekst preget av vedvarende og intense følelsesmessige belastninger som krig og flukt, der de ble utsatt for psykiske og fysiske overgrep, og de oppholdt seg over en periode i situasjoner preget av redsel. Hjernen vår er programmert til å huske på det som innebærer fare for oss for at vi skal unngå å bli overrasket på nytt. Ved å anvende denne teorien, kan vi forstå at Zakarias reaksjoner ofte var styrt av følelsene. Uro i kroppen og utagerende atferd kan tolkes som en nevrologisk konsekvens av Zakarias alarmberedskap, der delene av hjernen som regulerer følelser, overstyrte de delene av hjernen som regulerer fornuften. Dermed befant han seg utenfor sitt toleransevindue. Dette betyr at hans evne til å kunne lære reduseres, når forklaringer og instruksjoner ikke alltid kan hentes frem fra hukommelsen når det er behov for dem. Når den tenkende delen av hjernen til Zakaria var koblet av, kunne han ikke handle rasjonelt, noe som tilsier at han ofte ikke visste hva han gjorde.

*«Jeg kunne ikke finne meg selv, og det var mange tanker og følelser som jeg ikke klarte å kontrollere. Jeg visste at det jeg gjorde var galt, men likevel så kunne jeg ikke kontrollere meg».*

Hans evner til å kunne kontrollere egen atferd var redusert, og det resulterte i at han fikk svak impuls kontroll og var ofte aggressiv. De store variasjonene i hans bevissthetsnivå førte til at han ofte følte seg fremmed for seg selv. I intervjuet gir Zakaria uttrykk for at han trengte en som kunne forstå han:

*«Jeg trengte en som kunne se at jeg hadde vanskelig og som forsøkte å hjelpe meg til å håndtere det jeg hadde inni meg».*

Det er riktignok det som påpekes i forskning i møte med barn som har vært utsatt for ulike typer traumatisk påkjenninger, de trenger å bli møtt med sensitivitet og forståelse. Denne forståelsen blir omtalt som traumebevisst omsorg eller holdning i traumefelt (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Sissel M, 2006; Bath, 2008).

Det er viktig å bemerke seg at traumebevisst omsorg ikke er en behandlingsmetode som skal kurere traumeskader, men mer som en innfallsvinkel og holdning som bidrar i å helbrede, og gir det man vet er et godt redskap. Med traumebevisst omsorg menes det en holdning man kan møte alle barn med, der det legges stor vekt på at uforståelig og vanskelig atferd hos barn er et smerteuttrykk (Bath, 2008). Smerteuttrykk som mange vil ha kategorisert som atferd eller atferdsforstyrrelse, vil en med traumebevisst holdning se på at atferden som virker avvikende og uforståelig kan også være uttrykk for indre smerte barn bærer. På denne måten tar man hensyn til at det barnet man skal hjelpe kan ha vært utsatt for hendelser som har skapt traumatiske skadevirkninger. Med dette kan vi si at traumebevisst holdning er to ting, både en forståelses-ramme og intervensjoner som følger den forståelsesrammen. Som lærer eller assistent på skolen kan man ikke fjerne enslige mindreårige barn og unges opplevelser og påkjenninger. Ved å ha en traumebevisst holdning kan man være en regulator som hjelper barnet til å være til stede her og nå, både i følelser, tanker og med kroppslige fornemmelser. Med andre ord hjelpe barn til å holde seg innenfor toleransevinduet og ikke bli overaktivert eller underaktivert. Det er ganske visst der de har mulighet for læring, når de befinner seg i toleransevinduet. Ved å være en regulator, hjelper vi barn og unge til å regulere følelser, til å sette ord på følelser, og med å hjelpe dem til å forstå den smerten de bærer. Det å mestre vil nødvendigvis ikke handle om å løse problemene, men om å forholde seg til problemene og innse at livet er vanskelig, påpeker (Brumoen, 2007). En av lærerne som ble intervjuet har hatt kurs om traumebevisst omsorg, og forteller om hvordan traumebevisst holdning i møte med elevene endret arbeidsmetode:

*«Etter vi ble kurset, fikk man på en måte skjønne hva som skjer med barn, hvorfor de har så vanskelig for å jobbe, da ble det mye greiere, fordi at jeg regner jo med at det er fordi de er utrygge at de får en oppførsel som ikke alltid er så grei. Og vi oppdager at noen ikke tåler lyd, ikke sant, noen tåler ikke musikk. Og så klarer vi å legge til rette for at nei, da behøver ikke den og den være med på det. Jeg tenker jo at vi må klare å gjøre barna trygge først før de kan ut og møte andre eller lære fag. Og så har vi ressurser? Nok voksne til å kunne gi de elevene det de trenger. Altså trenger de å sitte og prate, så må de få lov til å kunne gå med en voksen og gjøre det. For vi vet jo at det må være voksne i nærheten, for ellers så går det som regel ikke så greit. Men det betyr jo at da er det mye mer slitsomt å være lærer i en innførings-klasse med traumatiserte elever enn å være lærer i en vanlig klasse. Og da må det flere voksne til, ikke sant. For jeg synes jo at vi tar jo utrolig mye hensyn til dem når vi vet at de har traumer. Vi vet at de har opplevd ting. Men i en klasse hvor det da er 40-50 elever, så skal det mye til at du fanger opp det. Og så blir det mer sann at jo, alle skal det. Og så er det ikke rom for at du ser hvordan noen trenger noe ekstra. De gangene vi er nok voksne, så ser vi jo de tingene de har opplevd, og vi kan vi gjøre noe med det. For det synes jeg, det ser vi jo*

*stadig, vi har fått masse aha-opplevelser, ikke sant. Og så er det jo hva kan vi gjøre noe med hvis de kommer med masse bagasje som gjør at de er utrygge i seg selv, ikke sant, har opplevd mye. Men da er det jo på en måte at en skole også må være nesten som behandling da. Fordi de er her så pass mange timer av dagen at hvis de sliter mye med noe, så må skolen være en type behandling, ikke sant, ikke ordentlig behandling, men ikke bare å lære bort».*

Trekker vi paralleller mellom informantene opplevelser og teori, så kan vi konkludere med at for at EMA barn skal kunne håndtere de ulike utfordringene de står overfor i møte med skolen, er de avhengige av eksternt oppfølging og støtte. De trenger å bli møtt på en måte som gjøre at de blir sett, forstått og bekreftet på en positiv måte. En forståelse av traumevirkninger vil være et viktig hjelpemiddel for de ansatte på skolen når de gjelder å møte disse barna på en måte som legger til rette for mestring og læring.

Traumebevisst holdning anses i denne avhandlingen som et godt begrep. Det hjelper oss til å forstå hva EMA elever trenger for å mestre skolen, og hvordan vi på best mulig måte kan bidra til at slik utvikling og læring kan skje. En ting er sikkert, mange av mine informanter hadde med seg mye i bagasjen i møte med innføringsklassen, men samtidig hadde de mye ressurser i seg selv. Med den rette hjelpen som mange ga uttrykk for at de fikk, har de klart å utvikle seg til å bli velfungerende ungdommer og aktive deltakere i samfunnet.

Ovenfor har jeg forsøkt å illustrer erfaringer og opplevelser i møte med innføringsklasse ut ifra mine respondenter. For strukturens skyld vil refleksjoner fra informantene om hva som kan bidra til økt mestring og læring inndeles i egne avsnitt.

## 6.9.Hva kan bidra til å øke læring og mestring i skolen?

I intervjuene fikk respondentene mulighet til å reflektere over hva som kunne bidra til å øke læring og mestring i skolen for nyankomne enslige mindreårige barn og unge. Utsagnene fra respondentene skal jeg analysere og diskutere opp mot problemstilling og presentert teori. Når man leser respondentene råd og synspunkter om hva som kan bidra til økt læring og mestring, må man ha i minne at deres erfaringer og bakgrunn er forskjellig selv om det er svært mange fellestrekk. I tillegg er det også lærerne og miljøterapeut som hadde et annet perspektiv og ståsted med hensyn til problemstilling og tematikk.

## 6.10. Være snill og forståelsesfull

Være snill og forståelsesfull er temaet som nesten alle respondentene løftet opp i intervjuet. Flere av respondentene la vekt på at oppstarten på skolen etter ankomst var ganske tøff og vanskelig. Et vanlig svar som mange respondenter ga, var «de lærerne må være snille». Alle de sju respondentene fortalte om viktigheten av at lærerne er snille og forståelsesfulle. Ali forklarer hvorfor han mener at det er viktig at læreren er snill og forståelsesfull på følgende måte:

*«Det er viktig at de er snille, de barna som kommer og har opplevd mye vondt, har masse vanskelige tanker og sånt. Ikke alle har gått på skolen før så det er viktig at læreren er snill og prøver å hjelpe dem. Hjelpe dem når de har det vanskelig og er triste. Vise at du bryr deg».*

Flere respondenter fortalte om behovet for at å bli ivaretatt og bli møtte med varme og åpenhet fra lærer, som Hussein beskriver her:

*«Det er viktig at læreren er imøtekommende. De må vise at de liker barna og ønsker å hjelpe dem. Hvis barna gjør noe dumt, ikke bare bli sint på dem, men prøv å hjelpe dem til å lære. Også er det viktig at de forstår at dette er barn som har problemer».*

Det vi hørte fra respondentene er at det er viktig med snille lærere som har forståelse for hva barn har opplevd. I tolkning har jeg forsøkt å se nyansene bak utsagnet «være snill og forståelsesfull». Mange av respondentene har ikke rukket å utvikle et avansert norsk språk, og da de uttrykte at lærere og ansatte på skolen måtte være snille og forståelsesfulle, kunne det bety at lærere og andre ansatte på skolen skulle være emosjonelt tilgjengelige, varme og sensitive overfor barnets omstendigheter. Med det beskriver respondentene to grunnleggende behov, først og fremst behov for å føle seg følelsesmessig trygg og ivaretatt av voksne på skolen. For det andre etterlyser de voksne som forsøker å sette seg i deres perspektiv og gjør seg kjent med barnets ståsted og individuelle behov. Dette dreier seg nettopp om at voksne på skolen enten det er lærer, rektor eller assistent skal være i stand til å sette seg inn hvordan enslige mindreårige elever har det. Å kunne se verden fra elevs ståsted. Dette innebærer da mer eller mindre en opplevelse av at det er noen som ser meg, bryr seg om meg og som er villige til å hjelpe meg. Det respondentene ga uttrykk for, er i tråd med mye av det forskningen påpeker som viktige faktorer for at elever skal utvikle seg. Elever med emosjonelle problemer/utfordringer eller lærevansker lykkes best i skolen når de føler at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem (Eide, 2012; Nordahl, 2010).

Ved å være følelsesmessig tilgjengelig og vise at du bryr deg som lærer, formidler man interesse og aksept for elever, noe som skaper trygghet, tillit og tilfører barnet viktige nyanserende erfaringer (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016). Selv om positive relasjoner til lærer lenge har vært kjent som en grunnleggende faktor for å lykkes på skolen, er det nå også mye vitenskapelig belegg som påpeker at det er en nødvendig ingrediens som frembringer sunn utvikling og tilfriskning.

Gjennom kunnskap om barnets utvikling, resiliens og utviklingstraumer vet vi også at samhandling med lærere preget av varme, forståelse og erkjennelse gir barn og unge en følelse av tilhørighet, og det bidrar til positiv utvikling av et godt selvbilde, trygghetsfølelse og fremmer mestring (Kvello, 2012; Borge, 2010; Skårdalsmo og Jensen, 2014).

Forskning rundt enslige mindreårige påpeker at en av de viktigste oppgavene i møte med enslige mindreårige er å hjelpe dem til å regulere følelsene sine (Nordanger & Braarud, 2011; Siegel, 2012). Jeg mener at fagtermen "følelsesregulering" kan være en god tolkning av det respondentene etterlyser. Dette begrunnes med; for at vi skal kunne regulere barn må vi innta deres perspektiv og ståsted. Det kreves derfor at en møter barn på en trygg måte med åpenhet og respekt. I tillegg kreves det at man er nysgjerrig og utforskende i hva som ligger bak barnets atferd, som de kanskje selv ikke har herredømme over. Dette mener jeg også vil bidra til å få tak i barnets ressurser som igjen vil være avgjørende for mestring og læring.

Når respondenter etterlyser følelsesmessig tilgjengelige lærere, som inntar deres perspektiv, er det verd å merke seg at de også setter ord på denne traumebevisste holdningen. Når ungdommer sier «jeg ønsker du skal se meg», «bry deg», «hjelpe meg», uttrykker de sentrale aspekter som inkluderes i en traumebevisst tilnærming og anses som prekært for utvikling av positiv forståelse av seg selv og møtet med andre. Som Eide (2012) påpeker har mange av enslige mindreårige overlevd ekstreme påkjenninger vi knapt kan forstille oss. Å innta deres perspektiv og møte dem med åpenhet og respekt vil kunne bidra til å omgjøre deres opplevelse av hjelpeløshet og gi dem opplevelser av mestring og motivasjon i møte med fremtiden (Eide, 2012).



## 6.11. Tilrettelagt skolehverdag

Læreren og assistenten uttrykte i sine intervjuer at dersom det skal være mulig å øke mestring og læring i møte med enslige mindreårige, er det behov for en gjennomgang av dagens opplæringstilbud med hensyn til organisering og faglig innhold. De påpekte i intervjuene at enslige mindreårige barn og unge på mange måter er en svært sammensatt elevgruppe med stor variasjon. De ga uttrykk for at deres faglige ferdighet, kulturelle og sosiale kompetanse samt deres emosjonelle og kognitive tilstand varierer betydelig, og at de kommer på skolen med ulike behov og forutsetninger. En av lærerne fortalte at følgende tema var dagsaktuelle blant hennes kolleger. Hun ga uttrykk for at det har vært en faglig diskusjon om annen form for tilbud til enslige mindreårige elever ved ankomst.

*«Vi har tenkt mye på det. Vi har tenkt at kanskje skulle det vært fire uker, åtte uker kanskje, det kommer så an på, hvor du gjorde noe annet enn å komme rett på skolebenken her. Men jeg vet ikke om det skal være her eller der. Kunne vi ha møtt opp på for eksempel {navn på et sted}, og gjort en jobb sammen med elevene der på en helt annen måte enn hvordan vi ville jobbet i klassa. Er det ålreit for dem å komme seg bort fra der de bor så gjør vi det. Vi skulle gjerne hatt et helt annet rom kanskje, med en voksen hvor de kunne ha jobbet, en sånn type, du kan ikke si alfabetiserings-klasse heller, for det er jo ikke det, de kan jo ofte lese og skrive. Men det er et sånt tilbud for de som trenger tid før de begynner å gå på skole og lære. Det er det, vi merker det. De er ikke klare for å lære, det er det vi sier hele tiden. Når de har masse uro i seg, ikke sant, når de ikke har lyst til å sitte stille. Og ikke har de lyst til å høre etter. Så er jo det bare et uttrykk for at de er ikke klare. Så hvor lenge skulle det være? Vet ikke. Noen trenger mer tid til å bli kjent med nye omgivelser, kanskje skulle vi vært flinkere til å vise dem rundt på skolen, hvordan skolen her er. Sett alt, det er ikke alltid vi tenker på at vi skal gjøre det. Snakke mer. Hvis du hadde hatt en som kunne snakke morsmålet deres, snakke mye mer om hvordan er det å gå på skole, hvordan man oppfører seg. Hvordan man er når man er på skolen. Bruk mye mer tid på å observere, ute i friminuttene – observere andre elever og snakke om det etterpå. Gå inn i et klasserom, være med og se, snakke om det etterpå. Vise dem mye mer – hvordan det er. Og det er jo alt fra bare en gymtime, ikke sant. Det er vanskelig bare å lage rutiner for en bra gymtime, man bruker masse tid på det. Men det er jo utrolig mye læring i det, så vi burde bruke mye mer tid på det. Gå ut, sparke fotball på stadion, det var jo det som redda oss en periode når vi var så veldig mange, at vi kunne gå et kvarter før langfri begynte, være der en halvtime og så komme inn igjen et kvarter seinere, fordi at det er det rom for i innførings-klassen. Det er tid til å bruke tid på å lære det sosiale. For det må på plass, ja. Det sosiale og tryggheten, det må på plass. Så kan du begynne med det faglige».*

I intervjuene med lærerne satte de spørsmål rundt innførings-klassens ordninger og praksis. Dette førte til at jeg satt igjen med spørsmål om det er de tradisjonelle skolehverdagene som barna først og fremst har behov for etter ankomst. Eller bør skolehverdagene fylles med

annet innhold enn de tradisjonelle skolehverdag. I intervjuene ga lærerne klart uttrykk for at mange enslige mindreårige elever ville profitere mer på en skolehverdag preget av terapeutisk innhold med muligheter for stabilisering og lindring av traumer, herunder muligheter til å lære de nye kodene som kreves for å lykkes på skolen. I intervjuet fremhevet også lærerne gruppestørrelse og inndeling som en generell problematikk, og påpekte at det var til hinder for å kunne sikre tilpasset undervisning. Det ble begrunnet med stor variasjon i denne målgruppa, flere av enslige mindre elever har lite skolegang eller er analfabeter, mens andre har flere års skolegang og kan skrive og lese. Dette kan by på utfordringer for skolen, og det er krevende å skulle differensiere med tanke på å møte hver enkelt elev når det gjelder deres behov og forutsetninger.

*«Det krever på en måte for mye når du har både EMA elever og de andre arbeidsinnvandrerne som bare skal lære fag, samtidig i samme gruppe. Det er den største utfordringen. Å ha de i samme gruppe, hele tiden».*

Lærerne etterlyser derfor mer ressurser til å kunne etablere små grupper og differensiere slik at alle enslige mindreårige elever møtes der de er, noe som er den aller viktigste faktoren som kan bidra til økt læring og mestring på skolen. Med differensiering menes det å velge undervisningsmetode og lærestoff som gir optimale utfordringer, og gir elever mulighet til å se at de forbedrer seg, med andre ord; å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

*«Så vi har snakket mye på at man skulle hatt ressurser, og flere tospråklige assistenter som kunne være sånn introduksjon til det norske språket. Ikke begynne så mye skriftlig med en gang, ha mye mer tid til å prate og lære litt mer muntlig. Kunne gå mer turer eller sitte og prate mer om ting de er opptatt av. Og om vi ikke klarer å prate så mye sammen hvis vi ikke kan språket, så er det nå å kunne gjøre ting da».*

En som støtter ideen om gjennomgang av dagens skoletilbud til enslige mindreårige ved ankomst, er Stian. Stian jobber som miljøterapeut på et omsorgssenter, og i intervjuet forteller han om hans erfaring fra sommerskole. Stian forteller at i sommerferien organiserer omsorgssentret sommerskole. Han forteller at om sommeren er det ofte travelt på omsorgssentret, det er i den perioden det kommer flest nye barn. Skolen har sommerferie i to måneder, dette er ofte lenge for barn som ikke kan reise på ferie og i tillegg ikke har andre nettverk. Da organiserer omsorgssentret sommerskole på sentret. Stian forteller at sommerskole-tilbudet er en kombinasjon av undervisning og idrettsaktiviteter. Pedagogisk rådgiver på omsorgssentret, som har bakgrunn som lærer, tar ansvar for undervisningen mens miljøpersonalet tar ansvar for idrettsaktivitetene. Stian forteller videre

at det også er ansatt en som kan barnets språk slik at han kan forklare og tolke det som blir sagt.

*«Her lærer nyankomne barn om norsk skole samtidig som det er mye læring i idrettsaktivitetene. Jeg mener det er viktig i denne første fasen at barn får mye fysisk aktivitet, med tanke på deres psykiske helse, samt at det er en god arena for barn til å lære det sosiale og få veiledning når det trengs. Vi har fått tilbakemeldinger fra skolen om at flere av barna som har deltatt på sommerskolen har hatt en bedre faglig utvikling, og fungerer bedre på skolen enn de som ikke har hatt sommerskole. Så sommerskolen er en suksessfaktor».*

I intervjuet med Stian påpeker han at sommerskolen er en suksessfaktor som kan gi en pekepinn på hvordan en kan legge til rette opplæringstilbudet for nyankomne barn og unge. Han trekker frem viktigheten av fysiske aktiviteter organisert i terapeutiske omgivelser som den viktigste faktoren for å øke læring og mestring. Men samtidig erkjenner han at slik tilbudet som dette omsorgssenteret tilbyr barn om sommeren kan være problematisk å realisere som et generelt skoletilbud for enslige mindreårige barn. Han uttrykker seg på følgende vis:

*«Det kan være vanskelig for skolen å etablere et slikt tilbud fordi det krever mye ressurser. Her på omsorgssenteret har vi kompetanse og personale tilgjengelig, det er noe som skolen ikke har. Og så lenge det ikke er noe slags nasjonal forståelse eller lover om hvordan skoletilbudet til EMA barn skal organiseres, kommer skoletilbudet til å være svært forskjellig fra fylke til fylke. Det er dumt».*

Gjennom intervjuene med lærerne og miljøterapeuten kommer det fram et dilemma knyttet til skoletilbudet. De har et intenst ønske om at skoletilbudet er preget av terapeutisk innhold. På den andre siden kan man også stille seg spørsmålet om hvor forsvarlig det er for en kommune å etablere et slikt tilbud for barn som kan forsvinne ut av landet eller flyttes til annen kommune når som helst. Stian gir uttrykk for at det er kompetanse og ressurser på omsorgssentret. En kan også sette spørsmålstegn rundt langsiktige virkninger, for en kommune, ved å etablere et særtilbud knyttet til et omsorgssenter som kanskje legges ned noen år etter. Dette har vært et dilemma som jeg anser som viktig og kan bidra til gode samtaler og fagutvikling. Gjennom respondentenes erfaringer og opplevelser får vi inntrykk av at kvaliteten på skoletilbudet til nyankomne enslige mindreårige varierer og dessverre ikke alltid er tilfredsstillende. Respondentene fremhever at for at skolen skal bidra til å øke læring og mestring må skolens tilbud tilpasses enslige mindreårige barn og unges situasjon og forutsetninger.

## 6.12. Praktisk orientert skolehverdag

Flere av respondentene ga uttrykk for at det vil være en god hjelp for å øke læring og mestring i skolen, dersom nyankomne elever blir stimulert til mer kreative aktiviteter eller lek på skolen. Zakaria reflekter på følgende vis:

*«Barna kan ikke lære ting bare av å lese og høre, eller sitte i klasserom stille med oppgave. De må gjøre aktiviteter de mestrer og synes er gøy. Gå rundt å prate med andre, slik blir de litt mer sosiale. Kreativ aktivitet på skolen som dans, kunsthåndverk, matlaging og fotball sammen med norske elever, mener jeg vil hjelpe barn til å lære seg språk forttere og til å finne seg venner, barn trenger å få vise hva de er gode i. I tillegg til at sånn aktivitet er gøy for barn, vil de da lære mer og trives på skolen. For at hvert barn som kommer, så er det litt spennende å prate med et norsk barn, så jeg synes skolen må være flinke, mye flinkere i å legge til rette for mer sosiale aktiviteter mellom asylbarn og norske barn».*

Ved å tolke Zakarias utsagn kan vi få en forståelse av at tilrettelagte aktiviteter på tvers av klassene vil bidra til at nyankomne enslige mindreårige elever kan få opplevelse av mestring og trivsel, og å få tilhørighet til andre barn med samme interesser. Dette støttes av Eide (2012) som påpeker at en av resiliensfaktorene som er mulig å påvirke, er å kunne styrke barnets evner til kreativitet. Videre hevder han at når en legger til rette for en skolehverdag der barn stimuleres gjennom aktivitet og lek, kan det være en god hjelp og man vil kunne bli inspirert til å dyrke interesser og hobbyer. Dette vil kunne bidra til at livsinnhold og læringsglede utvides (Eide, 2012).

Gjennom intervjuene med respondentene ble aktivitetene i skolen høyt verdsatt. De ga uttrykk for at aktiviteter på skolen ga dem erfaring av mestring og tilhørighet. Videre råder de ansatte på skolen til å bruke humør og lek som hjelpemiddel til å lære språket. De setter på denne måten ord på at støtte til kreative aktiviteter medvirker til trivsel og mestring, noe som kan være med på å motvirke følelsen av ensomhet og ekskludering.

Det er mulig å trekke paralleller mellom det respondentene etterlyser og det teoretiske grunnlaget som denne avhandlingen bygger på. Stikkord som mestring, trygghet og relasjon er noe av svaret. Enslige mindreårige elever vil profitere på at skolen skaper trygge miljøer, med tilgjengelige voksne som kan gi veiledning når det trenges. Gjennom aktivitet får barn unge mulighet til å bygge relasjon samt lære å forholde seg til andre gjennom samspill. Dette vil også bidra til å regulere de barna som har behov for regulering siden aktivitet virker som regulering i møte med den traumatisert hjernen (Nordanger & Baarud, 2011).

Det respondentene etterlyser er også i tråd med traumekunnskap og resiliensforståelse. Kreativ aktivitet kan gi enslige mindreårige en form for struktur, opplevelse av kontroll og en måte å uttrykke følelser på. Gjennom forskning vet vi at fysisk aktivitet også er en måte å håndtere stress på som kan virke både avledende og avspennende. Oppleves av fysisk styrke kan også fremme mental styrke (Anstrop T og Benum K, 2014).

Flere av respondentene forteller at de husker godt de dagene på skolen der de hadde aktivitet som matlaging, skidager eller idretts-dager, fordi da fikk de andre ting å tenke på. Mange fortalte at gjennom aktivitet fikk de avstand fra sin vanskelige hverdag preget av mye følelser og usikkerhet, og det var befriende. Samtidig fikk de oppleve mestring og lærte nye ferdigheter. Daniel ga uttrykk for at aktivitetsdager på skolen åpnet dører for han til å bli kjent med andre barn som var interessert i fotball. Det Daniel satte ord på er at aktivitet i skolens regi fikk ham til delta på arenaer med andre barn slik at han fikk nye venner, og de hjalp ham til å bli integrert i lokalsamfunnet.

### 6.13. Delkonklusjon

I analysedelen har jeg forsøkt å belyse min valgte problemstilling gjennom respondentenes subjektive erfaringer og opplevelser. Ved hjelp av de analytiske begrepene har jeg forsøkt å få fram respondentenes erfaringer og kunnskap til en artikkel og eksplisitt kunnskap som kan bidra til å forstå og forbedre praksis. Alle respondentene har hatt ulike erfaringer og opplevelser i møte med innførings-klassen, i tillegg til lærere og miljøpersonal som har annet ståsted og tilnærming til problemstillingen. De ulike erfaringene og opplevelsene som respondentene bærer med seg, har gjort at de har vektlagt ulike ting i intervjuene. Derfor har ikke alle respondentene sine opplevelser og erfaringer blitt analysert i samme grad i de ulike delene ovenfor. Allikevel er rådene om hva som kan bidra til trivsel, mestring og læring i skolen tydelige og anvendelige. De fleste ungdommene etterlyser skoletilbud der de kan tilegne seg verktøy og kunnskap til å mestre sin skolehverdag i et fremmed land med bekymringer om fremtiden. Tilgjengelige, sensitive voksne på skolen som tar barneperspektivet virker til å være et viktig aspekt i det å skape trygghet, og å gi et bedre grunnlag for enslige mindreårige elever til å utvikle ferdigheter og kunnskap på skolen. Flere av respondentene ga uttrykk for at deres tid i innførings-klassen var preget av utrygghet og vanskeligheter med å regulere seg selv, og redusert evne til å konsentrere seg. De etterlyste å bli møtt på en følelsesmessig måte av voksne på skolen, i tillegg til tilrettelagt skolehverdag

med regulerende aktiviteter. Dette støttes blant annet av kunnskap fra resiliens, traume- og utviklingspsykologi. I tillegg regnes hjelp til regulering av følelser også som fundamentalt innen traumebevisst omsorg/holdning.

Gjennom intervjuene med ansatte på skole og miljøterapeuten fikk vi også et innblikk knyttet til utfordringer om realisering av prinsippet tilpasset opplæring til denne målgruppa. Dette reiser spørsmål om dagens skoletilbud til nyankomne enslige mindreårige elever, samtidig som respondentene satte ord på hvordan prinsippet om tilpasset opplæring kunne omsettes i det daglige arbeid på skolen slik at det fremmes læring og utvikling for den enkelte.

Mange av elementene som ble påpekt av respondentene kan på mange måter være gjeldende for alle enslige mindreårige elever i møte med skole ved ankomst og kanskje også gjeldende for mange minoritetsspråklige elever. Det er viktig å bemerke seg at disse faktorene og utsagnene som kommer frem i denne avhandling er preget av personlig og erfaringsbasert kunnskap respondentene besitter.

## 7. Avsluttende konklusjoner

I denne delen vil jeg i første omgang trekke ut noen temaer som har gjort innretning for drøfting i empiri og analysedelen. Samtidig skal jeg belyse funnene i denne studien opp mot tidligere forskning og teori. Deretter vil jeg gi en kort oppsummering av studiens viktigste funn. Jeg avslutter med studiens betydning og forslag til videre forskning.

### 7.1. Konklusjon

Denne avhandlingen har utforsket EMA i møte med innførings-klasser gjennom intervju med ungdommer som har kommet til Norge som enslige mindreårige asylsøker, lærere og miljøterapeut, med fokus på deres opplevelser og erfaringer. Et av målene med denne fenomenologiske tilnærmingen har vært å gå tett inn på informantene. Ønsket var å studere tilbudet ved innførings-klasse fra både ungdommenes og voksnes perspektiv ved å fremheve deres stemme og erfaringer.

Ungdommene i denne studien danner et bilde på hvor heterogen enslige mindreårige asylsøkere er som gruppe. Alle ungdommene har hatt forskjellige erfaringer og hadde ulike forutsetninger i møte med innførings-klassen. Et fellestrekk for alle ungdommene som deltok i denne studien var at de hadde et ønske om å bli sett på som mestrende, og for dem var det viktig at skolen møtte dem på en måte som ville bidra til at de kunne beholde og øke følelsen av mestring og verdighet. Noen av ungdommene hadde en skolehverdag preget av traumer og strevde med vonde minner, og ga uttrykk for at de trengte oppfølging på skolen med tanke på dette. Utviklings-støttende læring med tilgjengelige og engasjerte lærere, assistenter, miljøterapeuter, rektor, inspektører, rådgivere, samt muligheter for godt samspill med majoritets jevnaldrende, vil kunne bidra til å støtte opp om en god utvikling. Dette påpekes i mye av forskningen (Eide, 2012; Skårdalsmo og Jensen, 2014). Ungdommene etterlyste gjennom intervjuene at de ansatte på skolen skulle gjøre seg kjent med deres individuelle behov og innta deres perspektiv. Disse utsagnene, som mange av ungdommene ga uttrykk for, dreide seg om behov for å bli forstått, bekreftet og ivaretatt. I litteraturen påpekes det at selv om lærerne i skolen fortrinnsvis retter oppmerksomhet mot asylsøkerbarn sine nåværende lærings-betingelser, er det avgjørende at skolen også må ta hensyn til deres tidligere opplevelser av traumatiske hendelser, slik at deres behov for sosiokulturell tilpasning kan bli ivaretatt (Eide, 2012).

Mye av litteratur og forskning har i det siste tiåret brakt med seg en betydelig større forståelse for hvordan traumatiske hendelser kan virke inn på barn og unges utvikling og læring. Dette har igjen medført et større fokus på tilnæringsmåte som skal være til god hjelp for barn med traumerelaterte tilstander (Van der kolk, 2005; Greenwald, 2005; Perry, 2006; Overland, 2013; Anstrop og Benum, 2014). Denne nyere forskningen formidler at positive relasjoner til både lærere og medelever som gir enslige mindreårige elever en følelse av tilhørighet, er en avgjørende faktor for at enslige mindreårige elever vil kunne utvikle seg og få et bedre liv. Det er bred enighet om at ved å skape rom for trygghet, mestring og tilhørighet, kan skolen fremme de unge enslige mindreårige elevers læring og utvikling så vel som deres psykososiale tilpasning til det norske samfunnet (Eide, 2012). Denne masterstudie tyder på at det er et spørsmål i hvor stor grad skoletilbudet er tilpasset målgruppes situasjon og behov. Vi kan dermed også stille spørsmål om i hvilken grad skolen skal strekke seg i retning mot et «behandlingssted». Tilpasset opplæring har i lang tid vært et viktig ideologisk og praktisk pedagogisk prinsipp i norsk skole. Så tidlig som i 1939 ble føring for undervisning som peker i retning av tilpasset opplæring presentert. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i § 1-3 i opplæringsloven og kommer tydelig fram i kunnskapsløftet og i flere av læreplanene som har vært i grunnskolen. Gjennom opplæringsloven betraktes tilpasset opplæring som et prinsipp som skal omfatte all undervisning. Tilpasset opplæring kan bli forstått som bestemte måter å gjennomføre og organisere undervisningen på slik at virkemidlene tilpasses den enkelte elev. Forutsatt ligger dermed i forståelsen av tilpasset opplæring at jo mer individualisert undervisningsoppleggene er, desto bedre er den tilpassete opplæringen (Øverland, T og Nordahl, 2013).

En av lærerne i studien etterlyser opplæringstilbud som tar hensyn til enslige mindreåriges forutsetninger, og mener at denne målgruppa trenger et tilbud med helhetlig perspektiv, altså både faglig og sosial læring. Det påpekes at det er behov for mer ressurser til å ivareta elevenes behov og individuelle utviklings-soner. Gjennom lærernes beretninger om deres erfaringer får vi inntrykk av en sterk tilpassings-diskurs, som gir seg utslag i at det er behov for mer differensiering og tilpasset opplæringstilbud ut fra enslige mindreårige elevers situasjon.

De påpeker at innførings-klassen er en heterogen elevgruppe, med mange elever som sliter både faglig og sosialt, og det kan se ut som om skolen har vanskeligheter med å gi dem god



nok tilpasset opplæringstilbud. På spørsmålet om hvordan ansatte i skolen jobber med utfordringen, uttrykker en av lærerne seg på følgende vis:

*«Nei, det blir jo tilpasse og tilpasse da, som du sier ikke sant, du må tilpasse til de store, de som bare skal gjøre sånn og sånn, og du må tilpasse til de som skal gjøre ting på en annen måte. Og ja, og da strekker man ikke helt til. Når det ikke er nok voksne til å fordele ansvaret på».*

## 7.2. Studiens viktigste funn

Det kan være litt vanskelig å peke på en generell konklusjon på hvordan enslige mindreårige barn og unge opplever skolehverdagen, og hva som kan bidra til å øke læring og mestring i skolen i den første tiden etter ankomst. Denne studien tyder på at innførings-klassen er mer enn en læringsarena for enslige mindreårige barn og unge. Gjennom informantenes opplevelser og erfaringer får vi en klart pekepinn på en rekke utfordringer som både enslige mindreårige elever og skolen som møter dem ved ankomst støter på. Flere av ungdommene i denne studien beskriver sin skolehverdag preget av traumatiske opplevelser fra fortiden, usikkerhet knyttet til fremtid, noe som resulterte til vanskeligheter med å tilpasse seg forholdene på skolen.

For å øke mestring og læring tyder denne studien på at målgruppen har behov for ekstern støtte, oppfølging og tilrettelegging med hensyn til både det sosiale og det faglige. Det kan derfor være behov for andre faggrupper inn i skolen, eller at lærerne kan utvide sin kompetanse gjennom ekstern opplæring.

For å svare på problemstillingen har jeg støttet meg på informantene egne stemmer, og den kompetansen de har som eksperter på sine egne erfaringer og opplevelser. Noen av informantene svarte på problemstillingen med få ord mens andre ga mer utdypende besvarelse på hva som kan bidra til å øke læring og mestring. Allikevel er summen av det informantene uttrykker tydelig og anvendelig. For å øke mestring og læring i møte med nyankomne enslige mindreårige elever, påpeker alle informantene at det aller viktigste er at de ansatte på skolen må jobbe systematisk med å etablere trygg og positiv relasjon.

Det dreier seg om å være tilgjengelige voksne for disse barna, og se den enkelte elev fra sitt ståsted.

Det krever derfor at læreren og andre ansatte på skolen må være sensitive overfor de elevene de til enhver tid står overfor. Informantene påpeker at væremåten og tilnærmingen overfor elever bør ligge dypt forankret i skolen, og fremhevet som det viktigste virkemiddelet for å øke mestring og læring i møte med denne målgruppa.

Dette er også en tilnærming som støttes gjennom flere studier og forskning som er gjort på dette feltet. Forskning påpeker at mange enslige mindreårige barn og unge som kommer til Norge, kan ha vært utsatt for komplekse traumer, dermed kan mange forskjellige utviklingsområder bli påvirket. Likevel er det oppsiktsvekkende nok stor enighet om hvilke elementer som trengs for at de skal kunne lykkes på skolen. De trenger å bli møtet av trygge voksne som har forståelse for hvor omfattende og hvor sterk innvirkning de traumatisk hendelser har på prestasjon på skolen (Van der kolk, 2005; Bath, 2008; Perry, 2006).

### 7.3. Avhandlingens betydning

Det har blitt gjort en god del forskning på enslige mindreårige i skolen, det meste har en kvantitativ tilnærming. Denne studien belyser temaet på en annen måte og gir enslige mindreårige og ansatte i skole en tydelig stemme. Jeg håper at respondentenes stemme kan være grunnlag for utvikling og forandring av praksis til beste for barn og de profesjonelle i skolen.

Respondentene er tross alt de som er de største ekspertene på denne målgruppa.

## 8. Litteraturliste

- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). *Effects of war and organized violence on children. A study of Bosnian refugees in Sweden*. American journal of orthopsychiatry, 71(1), 4–15.
- Anstrop, T. og Benum, K. (2014). *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). *Innvandrerungdommer skoleprestasjoner*. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skiller? I J. Aasen mfl. 2003 (s. 45-60).
- Bath, H. (2008). *Calming together: The pathway of self-control*. Reclaiming children and youth, 16(4), 44-46.
- 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*.
- Befring, E., Frønes, I., Sørli, M (2010). *Sårbare unge*. Nye perspektiver og tilnærminger.
- Berg, B og Lauritsen, B (2009). *Eksil og livsløp*. Universitetsforlaget. Bergen: fagbokforlaget
- Borge A. I. H. (2010). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling* (2utg) Oslo: Gyldendal.
- Borgos, R, Hansen, T. og Heiberg, T. (1997). *Barn og unge som kommer alene*. Redd Barna-rapport, Oslo.
- Braarud, H og Nordanger, D. (2011). *Kompleks traumatisering hos barn*. En utviklingspsykologisk forståelse.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Brenna, L., R. (2004). *Sangam!*.Integrering og inkludering. Fagbokforl forlag.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. og Mothander, P. (2008). *Tilknytningsteori*. Betydningen af nære følelsesmæssige relationer. Hans Reizel forlag.
- Bru, E., Idsøe, E.C., Øverland, K. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brumoen, H. (2007). *Vanen, viljen og valget*. en psykologibok om avhengighet og mestringstillit. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Castles, S. & Miller, M., J. (2009). *The Age of Migration*. International population movements in the modern wold. 2rev Ed Editon.
- Dybdahl, R. (2001). *A psychosocial support programme for children and mothers in war*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1359104501006003010>
- Dyregrov, Atle. (2000). *Barn og traumer*. En håndbok for foreldre og hjelpere. Bergen fagbokforlaget.
- Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse*. Om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger. Høgskolen i Telemark.
- Eide, K. (2012). *Barn på flukt*. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger.
- Eide, K. og Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger: kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse, region øst og sør.
- Engebrigtsen, A. (2002). *Forlatte barn, ankerbarn, betrodde barn*. Et transnasjonalt perspektiv på enslige mindreårige asylsøkere. Rapport nr. 7/2002. Oslo: NOVA.
- Engen, T. O. (2007). *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*. I kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling (s. 353-370). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Fauske, H og Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag.
- Fekjær, S.N. (2006). *Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge*. Tidsskrift for samfunnsforskning.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglerud, Ø. (2001). *Migrasjonsforståelse*. Flytteprosesser, rasisme og globalisering. Oslo
- Gjærum, B, Grøholt, B, Sommerschild, H. (1999). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Gyldendal akademisk.
- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook*. A guide for helping trauma-exposed children and adolescents. Taylor & Francis Ltd Forlag.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal akademisk.
- 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.
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N. & Cunniff, A. (2008). *Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 723–732.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Innføring i metode for helse- og sosialfagene. Høyskoleforl.
- Jensen, T. K., Skårdalsmo, E. M. B. og Fjermestad, K. W. (2014). *Development of mental health problems - a follow-up study of unaccompanied refugee minors*. Child and adolescent psychiatry and mental health, 8, 29. DOI: 10.1186/1753-2000-8-29
- Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg*. Fosterhjemskontakt, 1, 10-17

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam gyldendal forlag.
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekst*. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø. Gyldendal akademisk.
- Larsen, E., Mevik, k. (2012). *Miljøterapeutisk praksis*. Fortellinger fra arbeidet med utsatte barn og unge. Universitetsforlaget.
- MacLean, P.D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.
- Madsbu, J. P. (2011). *Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet?* Innsamling, fortolkning og analyse av kvalitative data ved hjelp av sensitizing concepts.
- Magnussen, S. (2004). *Vitnepsykologi*. Pålitelighet og troverdighet i dagligliv og rettssal. Oslo: Abstrakt forlag.
- Marianne, S. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Melinda, A., Meyer, D. (2014). *Å finne seg selv i limbo*. Flyktningeungdom og identitet.
- Midtsand, N.E. (2010). *Problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressresponsystem*. Oslo.
- Misund, B.I. (2005). *Miljøarbeid i skolen*. Organisasjonens betydning. Høyskoleforl forlag.
- Neumayer, S.M., Skreslett, A., Borchgrevink, M.C., og Gråvråmo, S. (2006). *Psykososialt arbeid med flyktningbarn*. Introduksjon og fagveileder. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. 2utg.
- Nordahl, T. Sørli, M., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Fagbokforlaget.

- Nordanger, Ø. (2010). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*: Tidsskrift for Norsk Psykologforening.
- NOU: *Hvem er enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: BUFETAT: hentet 06.03.17 fra <http://www.bufetat.no/barnevern/ema/>.
- NOU:(20013) *War's human cost: Grobal tends*. Sluttrapport fra UNHCR. Hentet 06.03.17 fra [http://www.unhcr.org/5399a14f9.html#\\_ga=1.89980382.457958518.1425647763](http://www.unhcr.org/5399a14f9.html#_ga=1.89980382.457958518.1425647763)
- NOU:(2013) *Global facts and figures*. The UN refugee agency. Hentet 06.03.17 fra <http://www.unhcr.org.uk/about-us/key-facts-and-figures.html>
- NOU:(2013) *Norwegian Refuge Council*. Flyktning regnskape. Alt om mennesker på flukt verden over. Hentet 06.03.2017 fra [http://www.flyktninghjelpen.no/arch/\\_img/9159673.pdf](http://www.flyktninghjelpen.no/arch/_img/9159673.pdf).
- Oppedal, B., Jensen, L. & Seglem, K. B. (2008). *Når hverdagen normaliseres: Psykisk helse og sosiale relasjoner blant flyktninger som kom til Norge uten foreldrene sine*. UngKul-rapport nr. 1. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Oppedal, B., Seglem, K. B. & Jensen, L. (2009). *Avhengig og selvstendig*. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Oslo:Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§1-3>.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Overland, T og Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring*. Om fravær og deltakelse i skolen. Fagbokforlaget.
- Perry, B. D. (2006). *Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children*. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (s. 27–52). New york: The guilford Press.

- Riis, P. & Kristiansen, J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstenkning i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sagi-Schwartz, A. (2008). *The well being of children living in chronic war zones. The Palestinian–Israeli case.* International Journal of Behavioral Development. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025408090974>
- Seita, J. & Brendtro, L. (2005). *Kids who outwit adults.*
- Siegel, D. J. (2012). *Developing mind, Second edition.* How relationships and the brain interact to shape who we are. New york: Guilford Publications.
- Skaalvik, E., M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Universitetsforlaget.
- Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid.* Gyldendal akademisk forlag.
- Sourander, A. (1998). *Behaviour problems and traumatic events of unaccompanied refugee minors.* Child Abuse & Neglect. The international journal v22, 719–27.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen.* Fagbokforlaget.
- Sveaass & E. Hauff (Red) (1997). *Flukt og fremtid.* Psykososialt arbeid og terapi med flyktninger. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sveaas, Nora og Reichelt, Sissel (1996). *Terapeutiske samtale med flyktninger.* Oslo. Ad Notman Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*
- Thomas, S., Nafees, B. & Bhugra, D. (2003). *'I was running away from death' – the preflight experiences of unaccompanied asylum seeking children in UK.* Childcare, health and development, 30(2), 113–122



- Trond, T. (2003). *Sted og Tilhørighet*. Norges forskningsråd/Høyskoleforl forlag.
- Van der Kolk, B. A. (2005). *Developmental Trauma Disorder*. Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408.
- Varvin, S. (2003). *Flukt og Eskil*. Traume, identitet og mestring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vifladt, E., H. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk*. Samhandling om læring og mestring. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom.
- Waaktaar, T. og H. J. Christie (2000): *Styrk sterke sider*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan Leser minoritetsspråklige elever i Norge?* En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Øien, C. (2010). *Underveis*. en studie av enslige mindreårige asylsøkere. Fafo-rapport 2010:20. Oslo: Forskningsstiftelsen.

## 9. Vedlegg

### 9.1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Dette er en henvendelse om deltakelse i mitt masterprosjekt «**Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger i møte med innføringsklasser etter ankomst til Norge**» ved Høgskolen Innlandet, Lillehammer, master i sosialfaglig arbeid med barn og unge. Veileder for prosjektet er professor i sosialantropologi Anne Sigfrid Grønseth. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

I masteroppgaven skal jeg skrive om hvordan enslige mindreårige opplever skolehverdagen etter ankomst til Norge og hva som kan bidra til å øke læring og mestring i skolen. For å skrive om dette vil jeg gjerne få lov til å intervju deg om dine erfaringer fra din skolehverdag. Hensikten med prosjektet er å få innsikt i hvilke erfaringer du har med skole som kan bidra til å få opp ulike ideer og løsningsforslag rundt denne tematikken. Om du ønsker, kan du få lese full prosjektbeskrivelse.

Din deltakelse er helt frivillig, og du kan når som helst uten å oppgi noen grunn trekke deg fra prosjektet. Jeg har taushetsplikt, det betyr at jeg ikke har lov til å fortelle noen andre hva du har fortalt meg. Det er kun veileder og meg selv har tilgang til personopplysninger. Underveis i vårt møte og i intervjuet bestemmer du selv hva du vil fortelle og dele med meg. Den informasjonen jeg får fra deg gjennom vårt møte og i intervjuet kan ikke brukes i andre sammenhenger enn dette prosjektet, og alle formelle og uformelle data og intervjumateriale vil bli slettet når prosjektet er fullført. Under intervjuet vil jeg gjerne ta notater, og om du tillater det også ta opp lyd. Din deltakelse og informasjon blir anonymisert, og dine personlige opplysninger blir forandret slik at de ikke kan føres tilbake til deg i det som jeg skriver i masteroppgaven. Om du ønsker, har du mulighet for innsyn i hvordan det du deler med meg blir brukt i oppgaven før den ferdigstilles.

Jeg håper du kan svare på noe spørsmål om hvordan du opplevde skoletilbud, hva fungert og hva er det som ikke fungert? Jeg er ikke ute etter en bestemt type svar eller fasit, jeg er opptatt av hva du opplever som meningsfullt og viktig. Vennlig hilsen, Remy Rebero Habarurema e-post: [remy-van2006@hotmail.com](mailto:remy-van2006@hotmail.com) / telefon: 91561979

**Samtykke til deltakelse i studien**

**Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger i møte med innføringsklasser etter ankomst til Norge»** ved Høgskolen Innlandet, Lillehammer, master i sosialfaglig arbeid med barn og unge. Masterstudent Remy Rebero Habarurema.

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.2. Intervjuguide skoleansatte/lærere

### Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger (EMA) i møte med skolen etter ankomst til Norge.

- Dato for intervjuet:
- Sted:
- Informere deltaker om prosjekt formål, databehandling, personvern og rettigheter.
- Underskrive samtykkeerklæring

#### Informasjon informant:

- Navn
- Utdanningsbakgrunn
- Stilling
- Hvor mange år jobbet i skolen og med EMA
- Erfaring i arbeid med EMA barn

#### Skole og skolens tilbud

- Navn på skolen
- Kan du fortelle litt om skolens tilbud vedrørende EMA barn?
- Hvilken erfaring har du med å jobbe med EMA?
- Har du noe spesiell kompetanse for å jobbe med den målgruppe?
- Hvordan ser du på skolens rolle i møte med EMA
  - Som arena for læring?
  - Integrering/sosialisering?
- Hva tror du skolehverdagen betyr for EMA?
- Hva vil du si er de største utfordringene skolen har i møte med den målgruppa?
- Hvordan opplever du å jobbe med EMA?

- Er det noe du spesifikt setter pris på i arbeidet med EMA på skolen?
- Er det noe du synes er vanskelig eller utfordrende?
- Hvordan opplever du samarbeid og interesse i kollegagruppen og rektor for innføringsklasse?
- Hvordan opplever du at EMA mestrer skolehverdagen?
- Hva tror du EMA barn strever mest med når det gjelder skole? Og hvordan jobber skolen og lærerne med dette?
- Opplever du at EMA skiller seg ut fra andre barn og unge med flyktningbakgrunn?
- Eventuelt på hvilken måte?
- Føler du at du vet nok om hvordan EMA opplever å gå på skole?
- Har du erfaringer eller tanker om hvordan EMAs fysiske eller psykiske helse påvirker deres skolehverdag?
- Har du noen gang vært hatt samarbeid med omsorgssentret, PPT, BUP eller andre relevante instanser når det gjelder EMA? ○ Hvis ja, kan du fortelle om dette?
- Hvis nei, skulle du ønske du hadde hatt anledning til dette?
- Er det noen på skolen som har ansvar for å følge opp elever som er EMA? Hvis ja, eventuelt hvem og på hvilken måte blir det gjort?
- Foretar skolen pedagogisk- psykologisk kartlegginger av EMA barn starter på skolen?
- Har skolen samarbeidspartnere (utover det vi allerede har nevnt) i arbeidet med EMA – i så fall hvem?
- Og hvis ja, hva synes du om dette samarbeidet?
- Hva mener du er viktig for at EMA barn skal kunne lykkes i skolen?
- Hva synes du om tilbudet som din skole gir til EMA?
- Kan du nevne noe som du synes skolen og lærerne er gode på?
- Kan du nevne noe du synes skolen skulle vært mer opptatt av?
- Hva synes du om skolens faglige oppfølging og veiledning for lærere som jobber med
- EMA?
- HVA TENKER DU KAN BIDRA TIL ØKT MESTRING OG LÆRING HOS EMAELEVENE?
- Har du erfaringer, kommentarer eller synspunkter som ikke dekkes av spørsmålene som jeg har stilt?

**Avrundning:**

- Hvordan opplever du å bli intervjuet?
- Er det noe du føler at du ikke fikk sagt eller ønsker å fordype/forklare?
- Dersom det er noe jeg lurer på, er det greit at jeg tar kontakt med deg?

Tusen takk for at du ønsker å dele dine opplevelser og erfaringer med meg. Om du har spørsmål eller noe du vil si til meg, er det bare å ta kontakt.

**Noter:**

Tidspunkt for avslutning:

Eventuelt andre opplysninger som har betydning for intervjuet.

### 9.3. Intervjuguide ungdommer

#### «Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger i møte med innføringsklasser etter ankomst til Norge»

Dette prosjektet ønsker å se på hvordan enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger opplever skolehverdagen etter ankomst til Norge. Med dette utgangspunktet søker jeg mot å belyse skolekonteksten gjennom mine informanternes erfaringer og opplevelser.

#### Litt info til informanten før intervjuet:

- Om prosjektet: En studie om enslige mindreårige i møte med skole etter ankomst til Norge. Jeg er opptatt av enslige mindreårige sine opplevelser i møte med innføringsklasser/mottaksklasser etter ankomst til Norge. Derfor ønsker jeg å snakke med deg om din opplevelse. Jeg kommer til å spørre deg mye om hvordan det var for deg å gå på skolen etter ankomst til Norge, men jeg vil også spørre deg om livet før ankomst til Norge, slik at jeg kan danne meg et helhetlig bilde av det å komme til Norge som enslig mindreårig.
- Deltagelse i prosjektet er frivillig, det vil si at du selv bestemmer om du vil være med eller ikke. Når du er med, kan du selv velge om du ønsker å svare på spørsmålene, du kan også selv ta opp temaer som du vil snakke meg om. Om du senere skulle angre, kan du si fra at du vil trekke deg fra prosjektet eller det du har sagt uten å oppgi en grunn. Alt du forteller blir bare mellom oss. Når jeg skal skrive om det du forteller meg, kommer jeg til å endre noe av informasjonen om deg slik at det ikke kan spores tilbake til deg. Det vil si at du er anonym, andre vil ikke kunne få vite at du har deltatt i studien eller hva du har fortalt. Du har også mulighet til full tilgang til den delen av prosjektet som du har bidratt med. Jeg håper du vil tillate meg å kunne benytte lydopptak.
- Du kan selv velge hvor mye du vil del i, og dersom det er noe du lurer på, kan du spørre underveis. Hvis du ønsker det, kan vi ta pause under intervjuet.

#### Intervjuet

- Informant:
- Intervjuer:
- Dato:
- Fra klokka:                    til klokka:
- Sted:

## 1. Introduksjon

Sosiologisk data: forteller litt om deg selv:

Navn:

Alder:

Morsmål og etnisitet:

kjønn: M/K Bosted

ved ankomst til Norge:

Skole ved ankomst:

Alder ved ankomst til Norge:

Status i dag:

Hvor lenge har du gått på skole i Norge?

Har du fullført ungdomsskole/videregående?

## 2. Bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Kan du fortelle om skolebakgrunn før ankomst til Norge?

## 3. Etter ankomst til Norge

- Hvordan ble du mottatt på skolen?
- Hvordan var ditt første møte med innføringsklassen/mottaksklassen?
- Hvordan opplevde du oppstarten av skolegangen i Norge?
- Var skole et viktig sted for deg? Hvorfor gikk du på skole?

## 4. Opplevelser av å gå på skole

- Hvordan opplevde du hverdagen på skolen?
- Hvordan ble du ivaretatt?
- Opplevde du at du ble forstått av lærerne?
- Kan du fortelle om hva som gjorde at du gikk på skolen?
- Gikk du på skolen hver dag? Var det perioder som du ikke ville gå til skolen?
- Kan du fortelle om en hendelse eller opplevelse som har gjort inntrykk på deg?
- Tror du at din situasjon på skolen var mye preget av at du var flyktning?
- Hvordan var det for deg å gå på skolen mens asylsaken din pågikk?
- Hvordan forholdt lærerne seg til din situasjon?
- Hvordan var det for deg å gå på skole når du ikke visste om skulle få bli i Norge?

## 5. Mestring:

- Kan du fortelle om ting du syntes var greit og lett på skolen, ting du fikk fint til?
- Kan du fortelle om ting du syntes var vanskelig eller tungt, ting du ikke fikk til?
- Opplever du at du fikk den hjelpen du trengte der og da?



- Kan du fortelle om ting du ønsket var annerledes?
- Hvordan opplevde du samarbeidet mellom skole og den omsorgssentret du bodde på?
- Hvordan føler du at din fysiske og psykiske helse har virket inn på skolegangen din?

## **6. Relasjon og trygghet**

- Kan du fortelle om hvordan du opplevde dine klassekamerater?
- Synes du at det var vanskelig å forholde deg til de andre på skolen – elever/lærere?
- Hadde du noen venner på skolen – eller utenfor skolen?
- Har du fortsatt kontakt med noen av disse?
- Var det noen på skolen du følte deg trygg på, som du kunne snakke åpent med?
- Var du i kontakt med sosialarbeider, barnevernspedagog, helsesøster, psykolog eller andre enn lærere på skolen?
- Hadde du en verge eller andre som fulgte deg opp og hjalp deg i tiden du gikk på skolen?

## **7. Refleksjon**

- HVA TENKER DU KUNNE BIDRA TIL ØKT MESTRING OG LÆRING PÅ SKOLEN?
- Kan du si litt om framtidsutsiktene du hadde før flukten?
- Hvilke forventinger hadde du til å gå på norsk skole – var det annerledes enn du trodde?
- Hva tenker du om din framtid nå?

## **8. Avrundning**

- Hvordan har det vært for deg å snakke med meg?
- Opplevde du noen spørsmål som vanskelig å snakke om?
- Er det noe du vil tilføye som vi ikke har snakket om?
- Er det greit at jeg tar kontakt igjen dersom det er noe mer jeg lurer på?

Tusen takk for at ville snakke med meg og for at du deler dine opplevelser. Om du har spørsmål, eller noe du lurer på eller ønsker forteller meg, er det bare å ta å kontakte.

## **9. Noter**

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

## 9.4. Intervjuguide miljøpersonalet

### Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger (EMA) i møte med skole etter ankomst til Norge.

- Dato for intervjuet:
- Sted:
- Informere deltaker om prosjekt formål, databehandling, personvern og rettigheter.
- Underskrive samtykkeerklæring

#### Informasjon informant:

- Navn
- Utdanningsbakgrunn
- Stilling

Hvilken erfaring har du med å jobbe med EMA?

- Hvordan opplever du å jobbe med EMA?
- Kan du fortelle litt om skolens tilbud vedrørende EMA barn ved din enhet?
- Hvordan ser du på skolens rolle i møte med EMA
  - Som arena for læring
  - Integrering/sosialisering?
- Hva tror du skolehverdagen betyr for EMA?
- Hva vil du si er de største utfordringene skolen har i møte med den målgruppa?
- Føler du at du vet nok om hvordan EMA opplever å gå på skole?
- Har du erfaringer eller tanker om hvordan EMAs fysiske eller psykiske helse påvirker deres skolehverdag?
- Har du noen gang vært i samarbeid med skole, PPT, BUP eller andre relevante instanser når det gjelder EMA?
  - Hvis ja, kan du fortelle om dette?
  - Hvis nei, skulle du ønske du hadde hatt anledning til dette?

- Hva mener du er viktig for at EMA barn skal kunne lykkes i skolen?
- HVA TENKER DU KAN BIDRA TIL ØKT MESTRING OG LÆRING HOS EMAELEVENE?
- Har du erfaringer, kommentarer eller synspunkter som ikke dekkes av spørsmålene som jeg har stilt?

**Avrundning:**

- Hvordan opplever du å bli intervjuet?
- Er det noe du føler at du ikke fikk sagt eller ønsker å fordype/forklare?
- Dersom det er noe jeg lurer på, er det greit at jeg tar kontakt med deg?

Tusen takk for at du ønsker å dele din opplevelse og erfaring med meg. Om du har spørsmål eller noe du vil si til meg, er det bare å ta kontakt.

**Noter:**

Tidspunkt for avslutning:

Eventuelt andre opplysninger som har betydning for intervjuet.

## 9.5 Prosjektvurdering - Kommentar



Anne Sigfrid Grønseth  
Postboks 400 2418 EL VERUM

Vår dato: 19.01.2018  
ref:

Vår ref: 57675 / 3 / H JT

Deres dato:

Deres

### Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.12.2017 for prosjektet:

57675	Enslige mindreårige asylsøker og flyktinger i møte med innføringsklasse etter ankomst til Norge
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Sigfrid Grønseth
Student	Remy Rebero Habarurema

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt  
Ved prosjektslutt 16.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av  
personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag K iberg

H åkon Jørgen T ranvåg

K ontaktperson: H åkon Jørgen T ranvåg tlf: 55 58 20 43 / [H.akon.T.ranvag@nsd.no](mailto:H.akon.T.ranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

K opi: Remy Rebero H abarurema, [remy-van2006@hotmail.com](mailto:remy-van2006@hotmail.com)



Formålet med prosjektet er å se på hvordan enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger opplever skolehverdagen etter ankomst til Norge.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men ber om at dato for prosjektslutt og anonymisering av data legges til.

Utvalget består av ungdommer mellom 16 og 25 som kom til Norge som mindreårige enslige asylsøkere eller flyktninger. Studenten sender ut et informasjonsskriv til bofellesskap og skoler med oppfordring om å ta kontakt. For de mindreårige informantene vil vergene samtykke til deltakelse.

Dersom noen av informantene bor på asylmottak under studien må det som regel søkes godkjenning for prosjektet fra UDI. Personvernombudet legger til grunn at dette gjøres dersom nødvendig.

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, og helseforhold.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 16.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å: - slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel - slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>