



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**"Ikke hun i innføringsklassen" - Om enslige mindreårige flyktningers integrering og inkludering i den norske skolen og samfunnet**

**"Not the girl in the introductionclass" - About inclusion and integration of unaccompanied minor refugees in the norwegian school system and the society**

Ræstadholm, Rita

Totalt antall sider inkludert forsiden: 48

Molde, 28.05.15



**Høgskolen i Molde**  
Vitenskapelig høyskole i logistikk

## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Nils Bekkevoll

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja  nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 28.05.15

Antall ord: 12000

## Forord

*Jeg vil fortsette skole og utdanning. Dette er muligheter som vi nesten aldri hadde i Afghanistan. Jeg vil ikke være analfabet. Jeg vil bli noe. Jeg vil gjøre noe for samfunnet og for meg selv. Navnet flyktning er en skam for oss. Det skulle heller være en skam for de rike og maktsyke som dreper våre familier og tvinger resten av oss til å flykte fra hjemstedet vårt.*

Hassan (Afghanistan), 17 år (Eide 2012:13).

## **Sammendrag**

Denne oppgaven tar for seg enslige mindreårige flyktninger i ungdomsskolen, og hvilken rolle skolen har for deres integrering og inkludering i samfunnet.

Oppgaven bygger på et litteraturstudium, hvor jeg viser til ulike faglitteratur, forskning, rapporter og lovverk.

Jeg har vektlagt innføringsklasse i drøftingen, hvor jeg belyser fordeler og ulemper med et slikt innføringstilbud i forhold til de enslige mindreårige flyktnings integrering og inkludering.

Det er helt klart at skolen har en betydelig rolle i forhold til de enslige mindreårige flyktnings integrering og inkludering i samfunnet. Den er en læringsarena, men også en sosialiseringarena. Skolen skal gi ungdommene språkopplæring, som er noe av det viktigste for ungdommene, med tanke på at de skal integreres i samfunnet.

De enslige mindreårige kan være usikker på hvordan kodene i det nye samfunnet løses.

Her er skolen betydningsfull, hvor de får omgås de norske jevnaldrende, og ser hvordan de løser kodene i samfunnet.

Skole skal tilrettelegge for mestring, og noe av det viktigste da er å bidra til at de enslige mindreårige får en tilhørighetsfølelse, som kan gi de en trygghet og som videre kan fremme mestringsfølelse hos ungdommene.

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 presentasjon av tema og bakgrunnen for valget .....	1
1.2 Forforståelse .....	2
1.2.1 Egne erfaringer .....	2
1.2.2 Samfunnsdebatt/media .....	3
1.2.3 Teori/ faglig forforståelse .....	3
1.3 Vernepleierens faglig relevans .....	4
1.4 Oppgavens disposisjon .....	5
<b>2.0 Problemstilling .....</b>	<b>6</b>
2.1 Avgrensning av tema .....	6
2.2 Begrepsavklaring i forhold til problemstilling .....	6
2.2.1 Integrering .....	6
2.2.2 Inkludering .....	7
2.2.3 Enslige mindreårige flyktninger .....	7
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>8</b>
3.1 Litteraturstudie .....	8
3.1.1 Innhenting av data .....	8
3.1.2 kildekritikk .....	9
3.1.3 Bruk av litteratur .....	10
<b>4.0 Teori .....</b>	<b>11</b>
4.1 Hvem er de enslige mindreårige flykningene? .....	11
4.1.1 Årsaker til flukt .....	11
4.1.2 Psykisk helse .....	12
4.1.3 Kontakt med omsorgspersoner .....	13
4.1.4 Offerrollen .....	13
4.2 Minoritetspolitikken historikk .....	14
4.2.1 Assimilering .....	14
4.2.2 Utviklingen av integrering og inkludering .....	14
4.3 Innpass i det norske samfunn .....	15
4.3.1 Integrering og inkludering .....	15
4.3.2 Sosialt nettverk og jevnaldrende .....	16
4.3.3 Holdninger hos nordmenn .....	17
4.4 Utviklingspsykologi .....	18
4.4.1 Identitet .....	18
4.4.2 Tilhørighet og anerkjennelse .....	20
4.4.3 Avhengig og selvstendig .....	20
4.5 Skolens rolle .....	21
4.5.1 Skolen som sosialisering – og integreringsarena .....	21
4.5.2 Innføringstilbud .....	23
4.5.3 Lærer og elev relasjon .....	24
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>26</b>
5.1 Innføringstilbud, integrering og inkludering .....	26
5.2 Skolens påvirkning ved identitetsbygging .....	31
5.3 Profesjoner i skolen og sosial støtte .....	33
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>36</b>
6.1 Oppsummering .....	36
6.2 Konklusjon .....	36
<b>Litteratur .....</b>	<b>38</b>

## **1.0 Innledning**

I denne oppgaven har jeg tatt for meg enslige mindreårige flyktninger og sett på hvordan de integreres og inkluderes i Norge.

I hele skriveprosessen har jeg forsøkt å sette meg selv inn i deres situasjon. Hvordan hadde jeg selv taklet å måtte flykte fra mitt eget land til et fremmed? Hadde jeg klart og tilpasset meg deres krav, normer og regler? Danne identitet, hvem er jeg? Komme til et land der jeg ofte kan bli møtt med fordommer?

Thagaard (1998:15-15) sier for å oppnå forståelse for situasjonen til de personer som studeres, og for å utvikle teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til personens situasjon, er innlevelse viktig (Linde og Norlund 2006).

### ***1.1 presentasjon av tema og bakgrunnen for valget***

Temaet ble jeg først oppmerksom på da jeg jobbet i barnehage, hvor en gutt med sin far kom på besøk. De hadde akkurat ankommet Norge, og kunne ikke et eneste norsk ord.

Disse to «traff» meg virkelig, og etter dette møtet bestemte meg for å starte på vernepleierstudiet.

I to praksisperioder har jeg vært ved en ungdomsskole som har et innføringstilbud i form av innføringsklasse. Jeg var mye sammen med denne klassen, og ble etter hvert svært engasjert i forhold til integrering versus inkludering. Blir de inkludert i skolemiljøet når de går i egen klasse? Disse praksisperiodene gjorde meg enda mer nysgjerrig, og ønsket om å skaffe meg mer kunnskap innen unge flyktninger i skolen ble større.

Det kommer stadig nye flyktninger inn til Norge, og antall enslige mindreårige flyktninger økte med 13 prosent fra 2013 til 2014. I 2014 ankom det 1200 enslige mindreårige (Utlendingsdirektoratet 2014).

Skolen er en viktig sosialisering – og læringsarena for ungdommene som kommer, og denne oppgaven har som hensikt å belyse skolens rolle, og hvilke faktorer den må være oppmerksom på i forhold til de enslige mindreårige flyktnings integrering og inkludering.

De som kommer som flyktninger har ulike bakgrunner og opplevelser med seg, noe som kan påvirke deres integrering i Norge. Hvordan disse ungdommene blir tatt i mot av staten og samfunnet, og hvordan det blir tilrettelagt for at de skal få delta i fellesskapet, kan

påvirke deres opplevelse av livskvalitet. Opplevelse av livskvalitet er subjektivt, men det som blir regnet som selve grunnlaget for god livskvalitet, er gode interpersonlige relasjoner. Opplevelsen av blant annet å være ønsket og likt kan være avgjørende for hvordan vi takler livets utfordringer (Innstrand 2009).

En del av oppgavens formål er blant annet å belyse forskjellen mellom begrepene integrering og inkludering, og hvor viktig det er for oss mennesker å ha et sosialt nettverk, en tilhørighetsfølelse og være inkludert. Om en er integrert i samfunnet, er det ikke en selvfølge at en er inkludert.

## **1.2 Forforståelse**

Hvordan en tilnærmer seg et annet menneske eller en bestemt situasjon, kan være påvirket av hvilken forforståelse en har (Brodtkorb og Rugåsa 2006).

Det er to grunner til at det er viktig å klargjøre forforståelsen min:

- A) Vurdering av egen forskning, se hvordan forforståelsen påvirker meg. Altså kunne se meg selv som forsker.
- B) For at leseren skal kunne vurdere å tolke oppgaven er det viktig at han/hun blir opplyst om min forforståelse. Altså at leseren vet hvilke briller jeg har hatt på når jeg har skrevet oppgaven.

### **1.2.1 Egne erfaringer**

Min forforståelse for dette temaet er at svært mange flyktninger er integrert i samfunnet, men mindre inkludert. For eksempel i skolen, hvor de går i egen klasse, og noen kommuner praktiserer også egen innføringsskole. Min forforståelse er at de ikke blir inkludert i resten av skolemiljøet. I to praksisperioder har jeg vært inne i en innføringsklasse, her dannet jeg meg forforståelse for at det var et skille mellom de minoritetsspråklige elevene, og de norske elevene. Det ble en «vi» og «dem» gruppering. Jeg reflekterte over spørsmål om skolen egentlig jobbet for å forhindre dette skillet, og eventuelt hvordan?

Jeg hadde en samtale med en elev som hadde fulgt en innføringsklasse, men som da hadde blitt fullt integrert i en ordinær klasse. Hun fortalte meg hun hadde ingen norske venner. Denne samtalen forsterket min forforståelse av at de er integrerte i skolen, men ikke



inkludert. I de to praksisperiodene kunne jeg også se at elevene inkluderte seg ikke med de norske elevene i friminuttene, de samlet seg på et fast sted, og holdt seg for seg selv.

### **1.2.2 Samfunnsdebatt/media**

I media er flyktninger ofte et tema, og de kan bli fremstilt på en negativ måte. Media kan være den kilden som kan være med på å danne et negativt bilde av flyktingene/asylsøkerne. For eksempel om en flyktning har begått overgrep eller drap, kommer det raskt frem at det var en flyktning, i forhold til hva det ville gjort om det gjaldt en nordmann. Dette kan skape forforståelser og fordommer hos oss nordmenn inkludert meg selv, noe som kan påvirke deres inkludering i samfunnet.

### **1.2.3 Teori/ faglig forforståelse**

Disse tre årene på vernepleierstudiet, har jeg fått mye kunnskap om begrepene inkludering og integrering, dette er begreper som har gått mye igjen. Begrepene har vært knyttet til mennesker med funksjonshemming, og hvordan vi som profesjoner kan bidra til å skape et inkluderende samfunn. Selv om kunnskapen har vært basert på mennesker med funksjonshemming, kan det likevel bringes videre til andre felt, som jeg velger og gjøre i denne oppgaven. Den teoretiske kunnskapen jeg har dannet meg har gitt meg en forståelse for at disse to begrepene har en stor betydning for opplevelsen av god livskvalitet.

Min forforståelse kan ha påvirket meg når jeg har tatt litteratursøk og skrevet oppgaven. Jeg har ikke vært ute etter bekreftelse på forforståelsen min, men å kunne få ny kunnskap, forståelse og kunne se helheten. Det er vanskelig å legge bort forforståelsen helt, men jeg har forsøkt å legge den mest mulig bort. Dette anser jeg som en del av hermeneutikken. I følge Brodtkorb og Rugkåsa (2009:33) er hermeneutikken «*studiet på forståelse og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse*».

Ved en hermeneutisk forståelse, tar en utgangspunkt i at hver enkelt har en slags forforståelse når en går inn i en situasjon. Vi bruker da den for å tolke situasjonen, og danner oss en ny forforståelse, som vi igjen tar med oss inn i en ny situasjon. Dette kalles for den hermeneutiske sirkel (Brodtkorb og Rugkåsa 2009).

### ***1.3 Vernepleierens faglig relevans***

Vernepleierens overordnede mål er å bidra til at de menneskene en arbeider med oppnår høyest mulig livskvalitet. Vernepleieren skal ta utgangspunkt i den enkeltes ressurser i arbeidet med å tilrettelegge for utvikling, vedlikehold av ressurser, forebygge funksjonssvikt og fremme økt livskvalitet (FO 2013).

Enslige mindreårige kan være svært sårbare, med tanke på at de mangler sine nærmeste samtidig som de kommer til et nytt samfunn hvor kultur, regler og normer kan være helt forskjellig fra det de er vant med fra sitt hjemland. De kan alle ha forskjellige bakgrunner. Derfor er det viktig å kunne se dem som et individ og hele mennesket. Vi har alle individuelle ønsker og behov. I følge rammeplanen for vernepleierutdanningen er en del av formålet med utdanningen å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum (Utdannings – og forskningsdepartementet 2005). Når en skal se noen som et individ og sette det i sentrum, er det viktig å ha gode evner til å lytte, kommunisere, samhandle og vise empati. Disse evnene er viktig for å kunne bygge en god og trygg relasjon med ungdommene.

Alle som jobber med andre mennesker bør legge stor vekt på å lære seg å lytte. Ved å lytte kan en få stor forståelse for en annen sin situasjon og problem (Skau 2011). Med tanke på hvilken bagasje ungdommene kan bære med seg, har de behov for trygge omsorgspersoner som har evner til å lytte til dem. Som vernepleier i samhandling med de enslige mindreårige, bør en være bevisst på kommunikasjonen. Skau (2011) sier kongruent betyr ekte og entydig, at våre handlinger står i samsvar med ordene. Disse ungdommene er ny i landet, og på vei til å lære seg norsk. Om de har lite norskkunnskap, kan det føre til at de leser ekstra godt kroppsspråket, og om det ikke står i samsvar med det en sier, kan det skape usikkerhet blant ungdommene. Som vernepleier har en fått god innføring i dette på studiet.

Ungdommene kan trenge mye veiledning i hverdagen. Det er derfor viktig å se deres ressurser og å tilrettelegge for mestring, i stedet for vansker og begrensninger. Dette er blant annet det en vernepleier skal ha gode evner til.

## ***1.4 Oppgavens disposisjon***

Ved disposisjon av oppgaven, har jeg brukt høgskolen i Molde sin mal for bacheloroppgave som et hjelpemiddel.

Kapittel 1 er innledningen til selve oppgaven. Dette kapitlet beskriver begrunnelsen av valg av tema, hvorfor dette tema er relevant for vernepleieryrket, og klargjøring av min forforståelse, som jeg har valgt å skille mellom egne erfaringer, samfunnsdebatt/media og teori/faglig kunnskap.

I kapittel 2 presenterer jeg problemstillingen, og avklarer de ulike begrepene den inneholder.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Her forklarer jeg hvilke metoder jeg har anvendt ved denne studien, og hvordan jeg har valgt ut litteraturen, i forhold til relevans og gyldighet.

I kapittel 4 har jeg presentert ulike teorier, som hvem de enslige mindreårige flyktninger er, minoritetspolitikken historie, utviklingspsykologi og skolens rolle. I kapittel 5 har jeg drøftingsdelen. Her har jeg drøftet de ulike teoriene jeg funnet opp mot hverandre. I denne delen har jeg en del fokus på innføringsklasse.

Kapittel 6 er avslutningen, hvor jeg reflekterer over oppgaven, og over hvilke tanker jeg selv sitter igjen med. Helt til slutt presenterer jeg en kort konklusjon på problemstillingen og funnene gjennom denne studien.

## **2.0 Problemstilling**

På bakgrunn av min interesse og forforståelse for temaet har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilken rolle har skolen i forhold til integrering og inkludering av enslige mindreårige flyktninger i det norske samfunnet?*

### **2.1 Avgrensning av tema**

I startfasen i bachelorprosessen, startet jeg med å finne et overordnet tema jeg ønsket å fordype meg i. Temaet ble da flyktninger. Dette ble for bredt, og fortsatte derfor prosessen med å avgrense temaet. Jeg kunne da avgrenset det til unge flyktninger, men dette anså jeg også som for vidt tema. Å ha for vidt tema kunne gitt meg en stor utfordring med for eksempel å velge ut relevant og god litteratur.

Jeg kom etter hvert frem til at jeg ønsket å avgrense det til enslige mindreårige flyktninger. Jeg startet med litteratursøk, og fant raskt ut at dette ble nok også for vidt tema. Enslige mindreårige flyktninger er et bredt spekter, og hvor jeg skulle holde fokuset ble en utfordring. Jeg valgte derfor å avgrense temaet enda en gang til enslige mindreårige flyktninger i ungdomsskolen.

Hvordan de enslige mindreårige opplever å komme inn i miljøer rundt om i Norge, varierer. I noen deler av Oslo er de i flertall på skoler, og situasjonen kan være annerledes enn når de er en liten minoritet. Jeg har valgt å ha fokus på hvordan de opplever å komme inn i et miljø hvor de er en liten minoritet.

### **2.2 Begrepsavklaring i forhold til problemstilling**

#### **2.2.1 Integrering**

Integrering har vi når den opprinnelige kulturen ses som viktig, samtidig som en søker samvær med mennesker fra den nye kulturen (Fandrem 2011).

### **2.2.2 Inkludering**

Inkludering går ut på å fjerne barrierer for deltagelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper (Arbeids – og inkluderingsdepartementet 2007).

### **2.2.3 Enslige mindreårige flyktninger**

Fellesbetegnelsen på barn og unge under 18 år, som kommer til Norge uten foreldre, eller med voksne uten foreldreansvar er enslige mindreårige (Oppedal m.fl. 2010).

### **3.0 Metode**

Aubert (1985:96) definerer metode slik; «En fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Dalland 2014:111).

For å finne den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår, er metoden et hjelpemiddel. «Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke» (Dalland 2014:112).

#### **3.1 Litteraturstudie**

Det er viktig å stille seg spørsmål om hvilken metode en vil beherske, og hva som er tidsmessig realistisk når en skal velge metode (Dalland 2014). Utfra hva jeg mener jeg vil beherske best, har jeg valgt litteraturstudie, for å se på den kunnskapen som finnes fra før om temaet. Valget falt på denne metoden på grunn av at jeg mener det er viktig å kunne prøve å forstå, og se helheten. Litteraturstudie er en del av den kvalitative metode, og det som blant annet kjennetegner en kvalitativ metode er helheten. Den som samler inn dataen går mer i dybden, tar sikte på få frem sammenheng, helheten, og at fremstillingen tar sikte på å formidle forståelse (Dalland 2014). Dette er en del av hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel, som er i følge Aadland (2011:192) «utpreget helhetsorientert». Den hermeneutiske sirkelen ble opprinnelig brukt som en forståelse av hvordan man skal tolke en tekst. Det er helheten, altså hele boken, diktet eller artikkelen som skal skjønnes. I mitt tilfelle blir all data jeg velger å bruke, satt sammen for å kunne få et helhetlig bilde av ungdommene.

##### **3.1.1 Innhenting av data**

Jeg startet oppgavearbeidet med litteratursøk på internett for å innhente data. Jeg har brukt søkemotorene Google og Oria, hvor jeg blant annet har brukt søkeordene «enslige mindreårige flykninger», «Integrering», «inkludering» og «Enslige mindreårige flykninger og skole». Jeg fikk da treff på ulike masteroppgaver, og deres litteraturliste ga meg gode og relevante tips til litteratur. Utfra treffene på litteratursøkene vil oppgaven være basert på rapporter, lovverk og faglitteratur. Jeg har også valgt boken til Zaman (1999) som forteller om hvordan han opplever oppveksten i et pakistansk hjem i Norge. Han kommer med mange tankevekkende punkter innen integrering og bygging av identitet hos minoritetene, og gitt meg mye inspirasjon og ideer til denne oppgaven.

Søkeordene jeg brukte ved Oria var flyktning\* OR mindreårig\*, integrer\* OR Inkluder\*. Oria har vært et viktig hjelpemiddel for meg. For eksempel ved funn av relevant litteratur i andres litteraturliste, har jeg brukt Oria for å undersøke om skolens bibliotek hadde de aktuelle forfatterne tilgjengelig. Jeg har for eksempel brukt en del boken «Barn på flukt» av Eide. I denne boken henvises det til mange kilder som jeg har søkt opp, og fått mye nyttig inspirasjon.

Jeg har en bekjent som har jobbet siden tidlig 1990- tallet med flyktninger, og som nå jobber med enslige mindreårige flyktninger. Denne personen har jeg hatt samtaler med, hvor jeg har fått gode litteraturtips og ideer.

### **3.1.2 kildekritikk**

«Kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann. Det betyr å vurdere og karakterisere de kildene som benyttes» (Dalland 2014:67).

Jeg ønsker min oppgave skal gi troverdig kunnskap, og har derfor vært svært kritisk til hvilke kilder jeg har brukt, jeg har validert alle kildene. I følge Dalland (2014) står validitet for relevans og gyldighet. Når jeg har validert kildene har jeg søkt opp forfatterne i biblioteksøk for å undersøke om de har andre utgivelser og eventuelt hvilke. Jeg har referert mye til Eide, Pastoor og Berg. Alle disse har mange andre utgivelser innen temaene enslige mindreårige flyktninger, barnemigrasjon og flerkulturelt arbeid med asylsøkere og integrering av innvandrere. Utfra resultatene av søkene om forfatterne vurderte jeg dem som relevant, gyldige og pålitelige kilder.

Jeg har vært spesielt kritisk og selektiv til internettkildene. Jeg har vurdert og karakterisert dem, og valgt dem jeg har sett som mest relevant til min oppgave og problemstilling. Jeg har valgt å bruke trygde og anerkjente nettkilder som blant annet NOU – meldinger, lovdata, og Arbeids – og inkluderingsdepartementet.

De rapportene jeg har valgt er tatt utgangspunkt i intervju av enslige mindreårige flyktninger. I slike intervju må en være bevisst på feilkilder som kunne oppstått under de ulike intervjuene, noe som jeg vurderte da jeg valgte rapportene som kilder.

Ved bruk av nettkilder, har publikasjonsdato og forfatter vært en del av vurderingen. De kildene som ikke har vært tydelig på hvem som har stått for publikasjonen, og når den ble publisert, har jeg valgt bort.

### **3.1.3 Bruk av litteratur**

Jeg har valgt å bruke anerkjente forfattere og teoretikere i oppgaven.

Jeg har brukt ulike rapporter fra Oppedal m.fl. Disse rapportene er spesifikk rettet mot enslige mindreårige, og er tatt utgangspunkt i intervju av ungdommene. Jeg har brukt rapportene for å belyse situasjonen de er i utfra deres perspektiv, noe som kan bidra til å gi oss et helhetlig bilde.

Erikson har jeg valgt å bruke i forhold til utviklingspsykologi, denne teorien har vært viktig, og jeg har sett den opp mot ungdommenes behov.

Opplæringsloven og kunnskapsløftet har vært viktig i drøftingen i forhold til hvilke rettigheter de enslige mindreårige har, hvordan disse rettighetene stiller seg til deres behov, og om den er i tråd med hva som blir praktisert i skolene, som for eksempel innføringstilbud.



## **4.0 Teori**

### ***4.1 Hvem er de enslige mindreårige flykningene?***

En flyktning er en person som har flyktet fra sitt hjemland og med dette frykter for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe (FN- sambandet 2014).

Enslige mindreårige flykninger er barn og unge under 18 år som kommer til Norge som asylsøker uten foreldre. Av de enslige mindreårige flykningene som ankommer Norge er de fleste over 16 år, ca. 10 prosent er under 15 år (Eide 2012).

Antallet enslige mindreårige som søker asyl i Norge varierer, men i forhold til alder og kjønn er det en viss stabilitet. De fleste er gutter i alderen 15- 18 år. Noen har levd i en utrygg og ustabil omsorgssituasjon, mens andre kan komme fra ressurssterke familier som har gitt de en god omsorg. Men alle er likevel sårbare ved at de kommer til landet alene, uten foreldre. Og alle trenger trygghet, oppfølging, omsorg og beskyttelse (Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet 2011).

Eide (2012) viser til utlendingsdirektoratet (1993) som sier det er tre kategorier av barn som kommer til Norge. Det er de som kommer alene uten slektstilknytning, de som kommer alene, men som har nær familie i Norge og de som kommer sammen med følgeperson over 18 år som etter særskilt vurdering kan være aktuell omsorgsperson for den enslige mindreårige.

#### **4.1.1 Årsaker til flukt**

Det finnes lite kunnskap om fluktbakgrunnen til barna, og selve flukten. Dette er noe som bør rettes mer fokus på for å kunne oppnå større forståelse av, og kunnskap om barna sine ulike strategier for å tilpasse seg de nye omgivelsene, og det vil gi oss gode holdepunkt for hvilke individuelle behov som bør dekkes (Eide og Broch 2010).

Øien (2010) sitt forskningsprosjekt om enslige mindreårige asylsøkeres migrasjon, viser at årsaken til at de flykter fra sitt hjemland er en kombinasjon av mange ulike faktorer. En faktor er den ytre, som for eksempel krig, fattigdom, konflikter i familien eller i sosiale nettverk. En annen faktor er den indre, som er et ønske om å kunne oppnå et bedre liv og mulighet til sosial mobilitet.

Eide (2012) viser til Eide (2000) og et forskningsprosjekt om enslige mindreårige flyktninger, hvor de forteller om hvordan deres flukt startet. Utfra dette forskningsprosjektet kan hvordan flukten starter, deles inn i tre kategorier. Det kan være at omsorgspersonene i hjemlandet bestemmer at den mindreårige skal reise, men den mindreårige ikke ønsker det selv. Den andre måten å flykte på kan være frivillig. Den tredje kan være under mer dramatiske forhold, ved at de kommer bort fra familien sin under kaotiske situasjoner i hjemlandet sitt.

#### **4.1.2 Psykisk helse**

Felles på tvers av landegrenser defineres de enslige mindreårige flyktningene som en risikogruppe i forhold til psykiske lidelser, men at det samtidig understrekes at de ikke må innta eller tilskrives en offerrolle. Vi må anerkjenne deres spesielle situasjon, men fokuset må også rettes mot ressurser, styrker og utviklingspotensialet deres. (Eide og Broch 2010).

Oppedal m.fl. (2009) presenterer i sin rapport funnene om ungdommenes situasjon etter de har fått opphold og etablert seg i Norge.

De henviser til Fazel og Stein (2002), som sier det er vitenskapelig dokumentert at barn og unge som opplever traumer, overgrep, tap av nære omsorgspersoner, fattigdom og nød har høy risiko for å utvikle alvorlige psykiske lidelser. De fleste enslige mindreårige kommer fra land med indre uro, krig eller voldelige diktatorer, og har ofte vært utsatt for overgrep og traumer. I tillegg til dette kommer adskillelse eller tap av omsorgspersoner.

Resultatene av rapporten viser at hele 52 prosent av guttene, og 60 prosent av jentene har så mye symptomer på depresjoner, at de har behov for støtte – og hjelpetiltak. De enslige mindreårige ungdommene som har familiemedlem som sin voksenfortrolige, har mindre psykiske plager enn de som har ansatte i den offentlige omsorgstjenesten som sin fortrolige. Deres psykiske lidelser kan gjøre skolearbeidet vanskelig, og sykefravær fra skolen kan være en sammenheng med lidelsene (Oppedal m.fl. 2009).

For å forebygge psykososiale lidelser hos de enslige mindreårige flyktningene anbefales det å legge til rette for utvikling av tilhørighet, trygghet og gi dem følelse av mestring (Eide og Broch 2010).

### **4.1.3 Kontakt med omsorgspersoner**

De aller fleste ungdommene som sier de har kontakt med familien i utlandet, føler seg knyttet til familien sin, og at de kan regne med dem dersom de trenger hjelp Oppedal m.fl.(2008).

Oppedal m.fl.(2008) viser til Spaun (2007) sin undersøkelse som viste at de ungdommene som opplever god sosial støtte fra familien sin i utlandet hadde mer norsk kulturkompetanse i forhold til dem som ikke fikk god sosial støtte, og de som bodde med sin familie. De som bodde med familien hadde igjen bedre etnisk kulturkompetanse. Spaun (2007) trekker frem at grunnen til denne forskjellen, kan være at de innvandrereforeldrene som bor sammen med barna sine, ønsker at de skal ivareta sin opprinnelige kultur. De enslige mindreårige kan derimot bli oppmuntret fra sin familie i utlandet til å tilpasse seg den norske kulturen slik at de skal kunne lykkes (Oppedal m.fl. 2008).

For de enslige mindreårige ungdommene er ikke det offentlige hjelpeapparatet bare en instans som fatter vedtak som gjelder deres bosituasjon eller økonomi, eller bistår når de psykiske plagene blir for store til å hankses med (Oppedal m.fl. 2008:19).

De ansatte i bokollektivene, barnevernskontoret eller flyktningtjenesten kan være de enslige mindreåriges nærmeste fortrolige, og viktige omsorgspersoner. De skal komme med nyttige råd, diskuterer skolegang, hjelper med lekser, og være til stede når tilværelsen blir vanskelig å håndtere (ibid).

Som ansatt må de hjelpe ungdommene til og kunne forholde seg til de norske regler og levesett, som dermed kan være med på å bidra til at de innehar nødvendige sosiale ferdigheter.

Å ha en forståelse av hva utviklingsstøttende omsorg innebærer er viktig når en skal legge til rette for de unges utvikling. At omsorgen er utviklingsstøttende innebærer at de gis omsorg, og at en imøtekommer og ivaretar deres behov (Bengtson og Ruud 2012).

### **4.1.4 Offerrollen**

Når en kommer inn i Norge som asylsøker må en overbevise myndighetene om at deres liv er i så stor fare at innvilgning av asyl er nødvendig. Dette kan føre til at de enslige mindreårige må fremstille seg som et offer (Borge 2009).

Borge (2009) henviser til Kholi (2007) som nevner de sosialarbeiderene som jobber for å få kontakt med ungdommene og deres historie. Noen av sosialarbeiderne kan betrakte ungdommens erfaringer med flukt, overgrep og separasjon som noe som generelt kan påvirke deres hverdag. Dette kan føre til at fokuset på ungdommens fortid tar stor plass i møtet med hjelpeapparatet, som muligens kan bidra til å hindre ungdommens utvikling (Borge 2009). Til tross for at ungdommene ønsker å fokusere på nåtid og framtid, kan det virke som at hjelpeapparatet fortsetter fokuset på deres fortid for å kunne hjelpe dem. Om offerrolle opprettholdes, kan det føre til at hjelpeapparatet ikke ser ungdommens ressurser og mestringssevne. Når ungdommen skal skape et nytt liv i Norge, er det hensiktsmessig å fokusere på deres kompetanse og anerkjenne deres selvstendighet og styrker. Hjelde og Stenerud (1999) og Eide (2000), sier norsk forskning fremhever at det gjennomgående ønsket til de enslige mindreårige er å bli behandlet som en vanlig ungdom (Eide og Broch 2010).

## ***4.2 Minoritetspolitikens historikk***

### **4.2.1 Assimilering**

«Assimilasjon kalles den politikken som har som mål å gjøre minoritetsgruppene lik majoritetene» (Thorbjørnsrud i Brodtkorb og Rugkåsa 2009:233).

Frem til 1970-tallet førte den norske stat en klar assimilasjonspolitik. Thorbjørnsrud (2009) bruker samene som eksempel. Der var målet til den norske stat å fornorske samene, de skulle bli norske, og slutte å være samer. De samiske barna fikk forbud på skolen om å snakke samisk. De skulle bli norske gjennom og «glemme» det samiske språket, og heller lære seg å fungere på norsk i stedet.

### **4.2.2 Utviklingen av integrering og inkludering.**

Siden tidlig på 1970- tallet har Norge hatt sterkt fokus og målsetting på integrering for flyktning – og innvandrerpolicyen. Da ble det begrepet uttrykt på grunnlag av likeverd, og det ble snakket om flerkulturelle samfunn. Utover 1980-90 tallet ble integreringsbegrepet erstattet med begrepene likestilling, valgfrihet og kulturelt mangfold (Berg 2011).

Berg (2011) viser til Stortingsmeldingen nr. 17 (1996-97) i forhold til definisjonen av likestilling, her nevnes det like muligheter, rettigheter og plikter til deltagelse uansett opprinnelse.

Det største problemet for kommunene er å ha et samsvar mellom ideologi og praksis. Til tross for rask integrering, likestilling og deltagelse, møter flyktningene likevel barrierer i det norske samfunn. Som for eksempel stilles de bakerst i rekken når det gjelder arbeid og hvor deres utdanning i hjemlandet ikke blir verdsatt her i Norge (ibid).

Det har vært en stor endring av hva som har vært i fokus i arbeidet med flyktninger. Det har gått fra en ensidig vektlegging av det flyktningspesifikke, hvor det har vært stort fokus på kvalifisering som virkemiddel i arbeidet innen integrering, til et større fokus rundt mangfoldproblematikken og utfordringer som er knyttet opp mot minoritetene og majoritetene. Ambisjonen nå er å kunne skape et fellesskap (Berg 2011).

Zaman (1999) har pakistanske foreldre, og født og oppvokst i Norge. Han sier han ble oppdratt til å være pakistaner noe som resulterte til manglende følelse av tilhørighet til Norge. Han fortsetter med at den mentale aksepten av å tilhøre det norske samfunnet ikke var tilstede, men dette gjaldt ikke bare hos han og de andre minoritetene, men også hos majoritetssamfunnet. De så seg ikke som en enhet, det ble heller brukt betegnelsen «vi» og «dem» i stedet for «oss».

I begrepet «vi -dem» ligger det en innebygd oppfatning om at noen er innenfor, mens noen er på utsiden. «Vi» aksepterer «dem» - så lenge det ikke røkkes ved «våre» grunnleggende verdier, og så lenge det er «vi» som har definisjonsmakten (Berg i Berg og Ask 2011:51).

## ***4.3 Innpass i det norske samfunn***

### **4.3.1 Integrering og inkludering**

Begrepet integrering er et sentralt begrep i norsk innvandrings- og flyktningepolitikk, men dette er også et begrep som ikke har en helt enhetlig oppfatning om hva det står for, og kan derfor være vanskelig å bruke det (Eide 2012).

Ved integrering er det viktig å ivareta den opprinnelige kulturen, samtidig som en søker samvær med mennesker i den nye kulturen. Integrasjon har vist seg å gi det beste utfallet når det gjelder positiv tilpasning. I norske skoler er integrasjon målet, men mange mener vi i praksis har assimilering (Fandrem 2011).

Holdningene som majoritetsbefolkningen har til innvandrere kan virke inn på strategiene integrering og assimilering. «Integrering kan kun velges fritt dersom vertssamfunnet har et åpent og inkluderende syn på kulturelt mangfold» (Fandrem 2011:73). For at reel tilpasning skal finne sted, er gjensidig tilpasning et krav. Dette er på mange måter det samme som integrering- transformering. Fandrem (2011) viser til Safdar og hans kollegaer (2008) som sier integrering- transformering innebærer en type oppfatning majoritetsbefolkningen kan ha om hvordan innvandrere bør tilpasse seg. Det innebærer at majoritetene aksepterer og verdsetter de kulturelle og språklige bidragene innvandrere tilfører samfunnet, samtidig som de er villig til å tilpasse og omforme egne aspekter ved sin egen kultur for å inkludere innvandrere.

Berg (2011) sier også ved integrering er stikkordet gjensidighet svært sentralt. Om minoritetsgruppen skal kunne integreres i det norske samfunnet, må det stilles krav til både majoritetene og minoritetene. Dette innebærer en åpenhet og nyteknung både på individnivå, relasjonelt nivå og strukturelt nivå.

Inkludering er et bredere begrep enn integrering, det er derfor mulig å være integrert uten å være inkludert (Arbeids – og inkluderingsdepartementet 2007).

Ved integrering fokuseres det på gjensidig ansvaret, mens ved inkludering fokuseres det mer på «maktens ansvar» (Brodtkorb og Rugkåsa 2009).

### **4.3.2 Sosialt nettverk og jevnaldrende**

Gundersen og Moynahan (2006) viser også til (Karnick 2005) som hevder at god kontakt med mennesker har en stor betydning for vår livskvalitet og helse.

«Tilhørighet i sosiale nettverk er svært viktig for både den psykososiale tilpasningen, trivsel og til sosial integrasjon» (Oppedal m.fl. 2009:45).

Oppedal m.fl. (2008) viser til Cassidy og Sharer (1999) som sier nære relasjoner og sosiale bånd er grunnleggende for utviklingen til barn og unges tilknytning og trygghet, noe som er grunnleggende faktorer i psykisk helse. For barn med innvandrerbakgrunn har venner og

familie og venner stor betydning for utvikling av kulturell kompetanse, både innenfor det nye majoritetssamfunnet og den etniske minoritetskulturen (Oppedal m.fl. 2008).

Borge (2009) viser til Imsen (2005) som sier alle barn og unge har behov for kontakt og sosialt samvær, spesielt med jevnaldrende. De samhandlingene barn og unge har, gir viktig trening i sosial kompetanse i sosiale ferdigheter, i tillegg til identitetsutvikling.

Oppedal m.fl. (2008) referer til Cobb (1976) som hevder en trygg og stabil tilknytning til ulike nettverk, og opplevelse av at en får støtte fra familien, venner og andre nære personer er kanskje en av de viktigste ressursene for å forebygge og overkomme psykiske plager.

Elever med minoritetsbakgrunn - eller flyktningsbakgrunn kan ofte føle seg utenfor både i og utenfor klasserommet. Å kunne tilhøre ulike sosiale fellesskap i skolen og utenfor, samtidig som å ha et formål i livet bidrar til en positiv utvikling av de unge enslige mindreårige flyktningers mestringsevne, selvfølelse og identitet (Pastoor 2012).

Fellesskap i skolehverdagen gir gode muligheter for fellesskap i fritiden. For de minoritetsspråklige kan mer kontakt og samhandling i fritiden, kunne bedre deres kunnskaper i norsk språk og kultur, noe som videre igjen kan gi økt utbytte av opplæringen i skolen (NOU 2010:7). Gundersen og Moynahan (2006) hevder om et samvær bygges opp rundt faste aktiviteter som partene mestrer og liker, er muligheten stor for å kunne etablere langvarige og gjensidige vennskap. «Når det først er etablert faste avtaler om å delta i aktiviteter sammen, vil vi lettere kunne etablere nye, basert på andre aktivitetsformer» (Gundersen og Moynahan 2006:107).

### **4.3.3 Holdninger hos nordmenn**

Om en kan ha hatt et uheldig møte med noen kan en velge å isolere seg fra alle som tilhører den samme kategorien, i stedet for å ta sjansen på flere uheldige møter. Her har en da dannet seg stereotypier/fordommer om denne kategorien, og en klarer ikke å skille mellom kategori og individ (Brodtkorb og Rugkåsa 2009).

Fandrem (2011) viser til Kjeldstadli (2008) som sier tradisjonell rasisme blir definert som diskriminering på grunn av fysiske kjennetegn, mens nyrasisme blir definert som diskriminering på bakgrunn av kulturell og etnisk gruppe. Innvandrere kan oppleve diskriminering fra flere kanter, som usynliggjøring sammen med bemerkninger som er

knyttet til hudfarge, religion eller hvor de kommer fra (Fandrem 2011). Slik diskriminering kan føre til selvoppfyllende profeti. Selvoppfyllende profeti kan i følge Helgesen (2011) oppstå når negative holdninger og forestillinger om en person eller gruppe blir formidlet, og skaper bestemte forventninger til de personene det gjelder. Om disse forventningene blir delt over en viss tid, kan det bli vanskelig for den det gjelder å tro noe annet om seg selv enn det forventningene formidler.

«Innvandrere påvirkes av det nye samfunnet, og av de som lever og alltid har levd der» (Fandrem 2011:101). Dette kan være mennesker som ikke har vært vant til å omgås innvandrere, derfor må ikke rasisme forveksles med fremmedfrykt. Vi mennesker er laget slik at vi kan reagere lett med frykt på noe som er fremmed for oss. Fremmedfrykt er en helt naturlig reaksjon. Det som blir avgjørende er hvordan en forholder seg til frykten (Fandrem 2011).

## **4.4 Utviklingspsykologi**

### **4.4.1 Identitet**

Personlighet og identitet er det som karakteriserer hvert enkelt menneske. Dette dreier seg om utvikling av sider ved de grunnleggende holdningene til seg selv og til andre. De grunnleggende holdningene består av følelser, tanker og atferd som er typisk for det enkelte menneske. De grunnleggende holdningene er medbestemmende for hvordan en forholder seg til andre mennesker, til seg selv og til forskjellige situasjoner (Bunkholdt 2000).

Imsen definerer identitet slik:

En følelse av noe konstant og uforanderlig i vårt indre på tvers av ulike situasjoner. Å ha en identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for. Det er følelse av tilhørighet i forhold til fortid, nåtid og framtid. Identitet innebærer å ha en trygg og stabil selvoppfatning og være seg bevisst sin sosiale forankring (Bunkholdt 2000: 167).

Fandrem (2011) henviser til Eriksen (2001) som hevder identiteten vil få en del nye dimensjoner i ungdomsalderen. Det emosjonelle, relasjonelle, kognitive og det fysiske vil inntre på dette stadiet. Denne alderen blir karakterisert som «storm» og stress».



Konformitetspresset kan i en periode i ungdomstiden være stort. Å være mest mulig lik de andre og ikke skille seg ut fra mengden er viktig (Spernes 2012).

«Migrasjon og eksil er en kompleks psykososial prosess som kan ha varig virkning på ens identitet og selvoppfattelse» (Varvin 2003:175). En får kanskje ikke de reaksjonene en forventer å få på det en gjør, og den daglige bekreftelsen og selvbekreftelsen uteblir. «Man beveger seg i fremmed terreng der «koden» er ukjent» (Ibid 2003:175). Identiteten blir da utfordret, og en kan oppleve at en må revurdere mange sider ved seg selv som er tatt for gitt. Dette kan muligens oppleves som tap og skape forvirring eller tristhet. Språket er en viktig del av identiteten. Å flytte til et land hvor språket eller kodene i kommunikasjonen ikke mestres, kan føre til usikkerhet og et dårlig selvbilde (Spernes 2012).

Utviklingen av identitet betraktes som en prosess der de ytre og indre mekanismene er i en gjensidig påvirkning av hverandre. Samhandlingen med andre mennesker setter den enkelte i stand til å reflektere over egne handlinger, og deretter skaper en forutsetning for hvem en er (Bae og Waastad 1992).

Oppedal m.fl. (2011) sin rapport viser at mange av de enslige mindreårige flyktingene ikke har en sterk identitetsoppfattelse, men likevel føler seg stolte av å være norsk. Rapporten ser dette misforholdet som et uttrykk for at ungdommene ønsker å identifisere seg med den norske kulturen, men ulike barrierer i miljøet gjør det vanskelig. Når de for eksempel til stadighet blir satt i kategorien som ikke norsk av etniske nordmenn, kan det også bli vanskelig for dem å integrere en slik tilhørighet i sitt selvbilde.

Bunkholdt (2000) viser til Erik H. Eriksons modell om den psykososiale utviklingen. Ferdighetsfasen er fra 6 årsalderen frem til puberteten, og de typiske behovene i denne fasen er ansvar, læring og produktivitet. Viktig oppgave for miljøet her er å kunne tilrettelegge slik at barnet /ungdommen får prøve ut flere og vanskeligere oppgaver, slik at deres mestringsfølelse vokser.

Når de ser det de gjør er nyttig og bra, kan det føre til arbeidsglede (Bunkholdt 2000). Fase fem i Eriksons modell kalles puberteten. «I løpet av denne fasen og frem til tidlig voksen alder skal alle byggesteinene og all «selvfølelse» løpe sammen til et fast sammentømret hele som kalles for identitet eller egoidentitet» (Bunkholdt 2000:206).

Mørch (1995:42) sier Ungdomslivet oppfattes som en fase i livet der utvikling – og omstillingskravene er større enn i andre livsfaser. Ungdommer med innvandringsbakgrunn har en dobbel utfordring her. De skal takle og være unge ut fra norsk målestokk, samtidig som at deres familie er immigranter og på vei inn i en kultur og samfunn som ofte kan være svært forskjellig fra hva de har vokst opp i (Øia og Vestel 2007).

#### **4.4.2 Tilhørighet og anerkjennelse**

Tilhørighet kan knyttes opp mot mestring, ved at opplevelsen av tilhørighet kan føre til at ungdom opplever en trygghet i hverdagen (Borge 2009).

Eide (2005) sier bekreftelse og anerkjennelse er begrep som er gjeldende for identitet, nettverk og mestring. Vi mennesker er avhengige av at andre gir oss bekreftelse, dette for å oppnå selvbevissthet og for å få følelsen av at en har en verdi i fellesskapet (Borge 2009).

I en anerkjennende relasjon vil det være rom for både å uttrykke likheter og ulikheter, samtidig som å kunne oppleve tilknytning og avgrensning. Disse relasjonene er viktig i forhold til mestring. De anerkjennende relasjonene er basert på en gjensidig tillit og trygghet på at den andre ønsker å forstå (Bae og Waastad 1992).

Når de enslige mindreårige møter hjelpeapparatet er det viktig at det skapes en atmosfære hvor ungdommen føler den blir lyttet til og at motparten bekrefter og er interessert (Borge 2009).

#### **4.4.3 Avhengig og selvstendig**

Oppedal m.fl. (2009) viser til Allen m.fl. (2003): (Kogictibasi 2007) som sier avhengighet og autonomi er grunnleggende behov og drivkrefter i utviklingen til oss mennesker. En viktig oppgave i utviklingen til barn og unge er å balansere forholdet mellom hvor avhengig en er av omsorgspersonene for å kunne få viktige emosjonelle, fysiske og praktiske behov tilfredsstilt, og i hvor stor grad en kan klare seg selv.

Utfra de enslige mindreåriges beskrivelser i Oppedal m.fl. (2009) sin rapport kan ungdommene oppfattes som både selvstendig og avhengig på sammen sted. «De har flyktet og søkt asyl i et nytt land, og har måttet stole på egne krefter. Mange har allerede før flukten måttet ta voksenrollen» (Berg 2012:215).

På grunn av krig og forfølgelse har de tatt mer ansvar enn de fleste på deres alder. De har i mange år måttet være selvstendig selv om de rent aldersmessig er mindreårige. Deres møte

med Norge kan snu alt dette på hodet, de skal lære å beherske et nytt samfunn, nytt språk, nye normer, regler og krav. Mange vil derfor oppleve en ny type avhengighet (Berg 2012).

#### **4.5 Skolens rolle**

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring (Opplæringsloven 1998).

Opplæringsloven (1998) sier retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge lengre enn tre måneder. Plikten til grunnskoleopplæring starter når oppholdet i Norge har vart lengre enn tre måneder.

Opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har da rett på spesialundervisning. De har også rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig norskkunnskap til å kunne følge den ordinære undervisningen i skolen (Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet 2011).

I 2006 trådte den nye skolereformen, Kunnskapsløftet i kraft. Målet for denne reformen er at alle elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskaper for å ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Den norske skole er inkluderende, hvor det skal være plass til alle. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre at opplæringen er tilpasset for alle elever, og at det legges økt vekt på læring (Kunnskapsdepartementet 2006).

Kunnskapsløftets generelle del hevder at elever bør ta del i et spekter i aktiviteter der de får ansvar og plikter. Dette skal ikke bare være for sin egen framgang, men også overfor andre elever og medlemmer i skolefelleskapet. Formålet til dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre (Utdanningsdirektoratet 2011).

##### **4.5.1 Skolen som sosialisering – og integreringsarena**

I tillegg til at skolen er en læringsarena er den også sentral i forhold til sosialisering og integrering. Skolen er en arena for unge flyktninger hvor de kan tilegne seg avgjørende

språklig, faglig og sosial kompetanse som kan være avgjørende for å kunne bli aktive og selvstendige deltagere i det norske samfunn (Pastoor 2012).

I skolen etableres kontakt og møter over lang tid mellom personer med ulik kulturell bakgrunn. Friminuttene er viktig i forhold til å utvikle vennskap, men også det å lære noe sammen skaper bånd (Fandrem 2011).

For de enslige mindreårige som har flyktet, kan det nye livet i eksil være krevende til tider siden de opplever mange kritiske overgangsprosesser samtidig. Pastoor (2012) belyser tre ulike prosesser med tanke på skolen sin rolle:

**Sosialiseringsprosess** hvor en gjennom samhandling med både voksne og jevnaldrende tilegner seg kompetansen som trengs for å bli aktiv, deltagende og selvstendig i samfunnet som en er del av. Skolen er svært viktig for de enslige mindreårige flyktningene i forhold til deres tilpasning i det norske samfunnet, gjennom både en faglig og sosial inkludering i klasse - og skolefelleskapet.

Om de enslige mindreårige flyktningene har positive relasjoner med både lærerne og elevene på skolen kan det føre til at de får følelsen av tilhørighet, som videre kan hjelpe dem til å kunne skape en sammenhengende integrert identitet i tillegg til å kunne tilegne seg nødvendige sosiale og kulturelle ferdigheter.

**Integreringsprosessen** beskriver i forhold til tilpasningen til den nye tilværelsen i Norge. Mange av disse barna har flyktet fra et samfunn som var preget av krig og konflikt, til et samfunn som kan stille andre krav til sosiale, kulturelle og språklige ferdigheter som er et grunnlag for samhandling og inkludering.

**Gjenopprettings – eller helbredelsesprosessen** er en oppbygging av en ny og meningsfull tilværelse i Norge etter kanskje traumatiserte hendelser før og under flukten, men også den mentale belastningen som livet i eksil kan medføre ungdommene. Her er det viktig at de opplever en strukturert hverdag i skolen, og at læringsmiljøet fremmer sosial inkludering og opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Dette kan være med på og styrke disse barn og unges tro på seg selv.

Deres påkjenninger og traumatiske opplevelser før og under flukten kan gi konsekvenser for deres skolefungering. For eksempel kan mange slite med blant annet uro, angst og konsentrasjonsvansker. Dette kan resultere i både faglige og sosiale problemer i skolen (Pastoor 2012).

## 4.5.2 Innføringstilbud

Elevene skal deles i klasser eller i basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosialt tilhørighet. I deler av undervisningen kan elevene deles i andre grupper etter behov, men organiseringen av undervisning i grunnskolen skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringsloven 1998).

Begrunnelsen for at oppdelingen ikke skal skje etter dette, er i følge Engebriktsen og Sletten Aaboen (2011) at opplæringen skal være en slags møteplass for alle elevene uansett bakgrunn de har og deres forutsetninger. De fortsetter med at deltagelse på arenaer der andre barn/unge møtes er særlig viktig for flyktningbarna som ofte har færre treffpunkt i forhold til andre jevnaldrende.

Språkopplæring fremheves i følge Eide og Broch (2010) som noe av det viktigste for ungdommene, med tanke på at de skal integreres i samfunnet de har kommet til.

Det er fire ulike måter å organisere opplæringstilbud på for de nyankomne elevene:

1. De nyankomne gis opplæringstilbud ved sine tilhørende skoler.
2. De gis opplæringstilbud i særskilte innføringsklasser ved nærskolen sin.
3. De gis opplæringstilbud i innføringsklasse ved en utvalgt skole i kommunen som har ansvar for visse klassetrinn.
4. De gis et opplæringstilbud i innføringsklasser i egen innføringsklasse.

(NOU 2010:7).

Det kan være vanskelig for elever som kommer til Norge underveis i skoleløpet, de skal både lære seg et nytt språk i tillegg til å følge undervisningen på sitt alderstrinn. Det forventes ofte at de enslige mindreårige skal følge ordinær undervisning etter relativt kort tid. De elevene som kommer kan ha store utfordringer, i forhold til hvilken skolebakgrunn de har fra hjemlandet sitt. Det er derfor viktig at opplæringen blir tilpasset hver enkeltes bakgrunn og kompetanse (ibid).

Det er avgjørende at de nyankomne elevene gis så raskt som mulig et opplæringstilbud som på lengre sikt gir dem mulighet til å delta i ordinær undervisning, på lik linje med andre barn og unge. Selv om ungdommene går i en innføringsklasse/skole, bør de ha en tilknytning til en ordinær klasse.

For å unngå segregering av elevene er det viktig at skolen er bevisst på tiltak som kan bidra til samhandling med andre elever (NOU 2010:7).

Engebrigtsen og Sletten Aaboen (2011) sin undersøkelse viste at 60 prosent av kommunene som deltok i spørreundersøkelsen praktiserte innføringsklasse kombinert med ordinær klasse. Fordelen med dette er at det gir ungdommene sosial tilhørighet i vanlig skoleklasse, og at de får mulighet til og omgås norske jevnaldrende. Ulempen ved dette kan være at mindre oppmerksomhet rettes mot tilrettelagt språk – og fagopplæring. Om de har et innføringstilbud ved siden av, kan det føre til at de blir hengende etter norske medelever på grunn av at de går glipp av mye av den ordinære fagundervisningen (Pastoor 2012).

### **4.5.3 Lærer og elev relasjon**

Som voksen i skolen er det viktig å fokusere på hvordan de enslige mindreårige har det, og deres relasjon til medelever. Det er da viktig å kjenne til eleven og dens bakgrunn for å kunne gi tilhørighetsopplevelser. Tilhørighet skapes gjennom fellesskap, og er derfor viktig å markere at alle er forskjellige, og det er normalt å være annerledes (Fandrem 2011).

En skal tilby en god relasjon, og tilrettelegge for aktiviteter som kan øke deres mestringsfølelse, men en bør også legge til rette for best mulige læringsbetingelser på skolen (Bengtson og Ruud 2012).

Utdanningsdirektoratet (2013) viser til ulike meta - analyser som viser sammenhengen mellom kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, og elevenes læring og psykososiale fungering. I Cornelius – White (2007) sin analyse viser det seg når læreren har fokus på eleven som en person, har det en positiv virkning på elevens læring, følelser og atferd. Positiv relasjon mellom lærer og elev fremmer blant annet elevenes deltagelse, initiativ, god selvfølelse, sosial tilhørighet, sosiale ferdigheter og positive relasjoner mellom elevene. Viktige kjennetegn hos en lærer som fremmer gode relasjoner med elevene er blant annet evner til å vise empati og har støttende holdninger (Utdanningsdirektoratet 2013).

Gustafsson et al. (2010) har i følge Utdanningsdirektoratet (2013) gjennomført en spesifikk gjennomgang av forskning som ser på sammenhengen mellom elevenes erfaringer i skolen og deres læring og psykiske helse. I studien finner man at positive relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til å beskytte de risikoutsatte elevene mot psykiske vansker.

Utdanningsdirektoratet (2013) viser til Hughes og Chen 2011: Hughes & Kwok (2006) som hevder relasjonen mellom lærer og elev har en innvirkning på relasjonen mellom elevene. Læreren er en viktig rollemodell, og elevene vil legge merke til lærerens holdninger til hver enkelt elev. Om en lærer møter en elev på en negativ måte, og viser på ulike måter at han/hun ikke liker en elev, kan de andre medelevene oppfatte at det er lov og ikke like denne eleven. Medelevene forholder seg ofte til hvordan en lærer snakker til en elev, om læreren er avvisende og irritert mot en elev, er det stor risiko for at medelevene også avviser denne eleven.

I mange kulturer har læreren stor autoritet, og elevene gjør som læreren sier uansett om de er uenige i det eller ikke. Læreren skal ikke snakke med elevene, men til dem. Å stille læreren spørsmål er svært uhøflig, fordi det tvinger en overordnet til å svare. Om elevene bryter skolens regler, blir de fysisk straffet (Spernes 2012).

## **5.0 Drøfting**

I denne oppgavedelen har jeg drøftet de teoretiske funnene opp mot problemstillingen «Hvilken rolle har skolen i forhold til integrering og inkludering av enslige mindreårige flyktninger i det norske samfunnet?». Jeg har hatt en del fokus på innføringsklasse i drøftingen. Hvordan skolen praktiserer tilpasset opplæring er en viktig faktor som kan påvirke integreringen og inkluderingen av de enslige mindreårige flyktningene i skolen og samfunnet.

### ***5.1 Innføringstilbud, integrering og inkludering***

Ambisjonene i Norge er å skape et fellesskap, i stedet for «vi» og «dem» gruppering (Berg 2011).

Da kan en undres over hvordan tilbudet om innføringsklasse påvirker disse ambisjonene. Kan tilbudet skape et skille mellom minoritetene og majoritetene? Blir de egentlig inkludert i skolen? Dette kan diskuteres frem og tilbake med fordeler og ulemper. For noen kan det være trygt å ha tilhørighet i en klasse med elever som er i lik situasjon, ved at de alle trenger språkopplæring og innføring i reglene og normene som gjelder i det nye landet. Det er mulig de ikke hadde fått mye faglig læringsutbytte om de hadde gått direkte inn i ordinær klasse, men kan ikke det å være inkludert med norske ungdommer være like viktig? Tilhørighet i sosiale nettverk er viktig for både den psykososiale tilpasningen, trivsel og sosial integrasjon (Oppedal m.fl.2009). Enslige mindreårige kan ha vansker med å forstå de ulike kodene i det nye samfunnet (Berg 2012). Her kan det tenkes at norske jevnaldrende kan være en viktig ressurs. Som Imsen (2005) sier, har alle barn og unge et spesielt behov for jevnaldrende. De samhandlingene de har, gir viktig trening i sosial kompetanse og styrker sosiale ferdigheter i tillegg til identitetsutvikling.

Skolen er en arena for barn og unge flyktninger hvor de kan tilegne seg avgjørende språklig, faglig og sosial kompetanse som kan være avgjørende for å kunne bli aktive og selvstendige deltagere i det norske samfunn (Pastoor 2012).

Norske jevnaldrende kan bli rollemodeller for de enslige mindreårige, ved at de ser og lærer hvordan de norske ungdommene forstår de ulike kodene i samfunnet. «Innvandrere påvirkes av det nye samfunnet, og av de som lever og alltid har levd der» (Fandrem 2011:101).



I Engebrigtsen og Sletten Aaboen (2011) sin undersøkelse viste det seg at nærmere 60 prosent av kommunene som deltok i spørreundersøkelsen praktiserte innføringsklasse kombinert med ordinærklasse. Dette på grunn av hensyn til elevenes integrering blant de norske elevene, og samt tilpasset opplæring, som språkopplæring.

Elevene kan deles opp i klasser eller basisgruppe som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Delingen skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringsloven 1998). Er innføringstilbudene i tråd med opplæringsloven? Et innføringstilbud er tross alt delt opp etter faglig nivå og etnisk tilhørighet.

Opplæringsloven (1998) sier at det til *vanlig* ikke skal deles... Den sier ikke at den *ikke skal* deles... Her er det viktig å reflektere over hvilke behov ungdommene har. Eide og Broch (2010) sier at språkopplæring er noe av det viktigste for ungdommene med tanke på at de skal integreres, språkopplæring kan bidra til å styrke deres sosiale tilhørighet på sikt. Opplæringsloven (1998) sier som sagt at inndelingen av klasse eller gruppe skal bidra til å ivareta deres sosiale tilhørighet.

Ungdommenes behov er altså språkopplæring, og alternativet for innføringsklasse er fullt integrert inn i ordinær klasse fra start, hvor de følger ordinær undervisning, men tas ut for spesialundervisning. Om ungdommene starter i ordinær klasse, kan deres behov stå i konflikt med hvilke ressurser skolen har til rådighet, som igjen kan føre til at det blir mindre tilrettelagt språk – og fagopplæring (Pastoor 2012).

En innføringsklasse kan som nevnt tidligere skape trygghet hos ungdommene, ved at de kan ha lik bakgrunn, og er i landet uten sine nærmeste omsorgspersoner, de kan da være gode støttespillere for hverandre, men kan et slikt tilbud gi dem følelsen av at de er annerledes? Og forhindrer innføringstilbudet inkludering med de norske ungdommene? Det kan tenkes at en innføringsklasse kan være positivt for dem i forhold til inkludering med de norske elevene. Ved at de får språkopplæring i innføringsklassen, kan gjøre dem tryggere på seg selv og sine norske språkferdigheter, det kan da bli lettere for dem å ta kontakt med de andre elevene. Det kan også muligens være lettere for de norske elevene å ta kontakt, når de kan kommunisere på norsk. Pastoor (2012) sier å kunne tilhøre ulike sosiale fellesskap i skolen og utenfor, samtidig som å ha et formål i livet bidrar til en positiv utvikling av de unge enslige mindreårige flyktningers mestringsevne, selvfølelse og identitet.

I fordypningspraksisen var jeg inne i en innføringsklasse fra 8. -10. trinn. Her hadde klassen dannet seg et eget fellesskap og sosialt nettverk seg i mellom. For at de skulle bli integrert med de norske elevene, praktiserte skolen at de minst var inne i gymtimene til en ordinær klasse. Jeg fulgte noen av elevene til disse timene, jeg kunne da se at de holdt seg for seg selv, og de norske elevene tok heller ikke kontakt. Var dette et fellesskap, eller et skille mellom «vi» og «dem»? Tankene om et skille ble forsterket da læreren i en av timene lurte på om alle var til stede, og en av elevene svarte: Nei, hun i innføringsklassen er ikke her. Her kommer skille mellom «vi» og «dem frem. I dette eksempelet, ble denne eleven betegnet som «hun i Innføringsklassen», de brukte ikke navnet hennes. For elevene ble hun en som ikke var en del av fellesskapet. Dette kan muligens ende opp i negativ selvpoppfyllende profeti. Dette kan vi også se opp mot hva Oppedal m.fl. (2011) presenterte i sin rapport, om at mange av de enslige mindreårige flyktingene ikke har en sterk identitetsoppfattelse, men som likevel følte seg stolt av å være norsk. Rapporten ser dette misforholdet som et uttrykk for at ungdommene selv ønsker å identifisere seg med den norske kulturen, men ulike barrierer i miljøet kan gjøre det vanskelig. Når de til stadighet blir satt i en kategori som «ikke norsk» av etniske nordmenn, kan det også bli vanskelig for dem selv å integrere tilhørighet som norsk i sitt selvilde.

Jeg har tidligere referert til Fandrem (2011) som påpeker at ungdomstiden er den tiden for identitetsskapingens nye dimensjoner, og at denne alderen er karakterisert som «storm og «stress». Med tanke på at de enslige mindreårige flyktingene er i denne fasen, og i tillegg har ekstra belastninger, kan selvpoppfyllende profetier være svært uheldig. Her har skolen en viktig rolle ved å ta hensyn til dette, og hindre skillet mellom «vi» og «dem». Gjensidighet er nok også en nøkkelfaktor her. Det er ikke bare skolen og de norske elevene som har ansvar for at de enslige mindreårige skal bli integrert, her har også de selv et ansvar. Som Berg (2011) sier må det stilles krav til både majoritetene og minoritetene om minoritetsgruppen skal kunne integreres inn i det norske samfunn. Dette kan også ses opp mot gap- modellen. Modellen viser til gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (Owren 2011). For å kunne tilpasse dette gapet er utfordringen hos individet å kunne styrke sine forutsetninger mens ved samfunnet ligger utfordringen å endre sine krav. Om reel tilpasning skal finne sted er gjensidig tilpasning et krav (Fandrem 2011). Om vi ser flyktinger og det norske samfunn opp mot gap-modellen, må flyktingene styrke sine forutsetninger, som språkopplæring og de må følge landets regler. Samfunnet må endre sine krav, og som Safdar (2008) i Fandrem (2011) sier må

majoritetsbefolkningen akseptere og verdsette de kulturelle og språklige bidragene flyktingene tilfører samfunnet. Selv om gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav minker, og minoritetsgruppen er integrert, er det likevel ingen selvfølge at de er inkludert. Som vist til arbeids – og inkluderingsdepartementet (2007) er begrepet inkludering bredere enn integrering, og det er derfor mulig å være integrert uten å være inkludert. Utfra teorien og mine egne erfaringer kan mange av de enslige mindreårige være integrert i skolen og samfunnet, de har like rettigheter og plikter som de norske elevene, men de blir likevel ikke en del av selve fellesskapet, altså inkludert. Som sagt fokuseres det på «maktens ansvar» ved inkludering. Utfra dette har samfunnet et ansvar for inkluderingen av de enslige mindreårige flyktingene.

Det kan ta tid før man lærer hvilke regler som gjelder om atferd og samhandlinger, noe som videre kan føre til frustrasjoner (Oppedal m.fl.2008). Utfra denne teorien kan det tenkes det kan være bra for de enslige mindreårige å starte opp i en innføringsklasse for å kunne få språkopplæring og innføring i de ulike normer og regler som gjelder, før de går inn i ordinær klasse. Som teorien viser kan en risikere at en ikke får den tilpassa opplæringen en har behov for om en starter direkte i en ordinær klasse, som kunne ført til at ungdommene falt utenfor, og gitt dem følelsen av at de mislykkes. Ser vi dette opp mot Opplæringsloven (1998) har elevene rett på spesialundervisning om de ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Utfra dette har de derfor rett til å få den tilpassa opplæringen de har behov for i en ordinær klasse. Mestring er et nøkkelord for de enslige mindreårige flyktingene, og det kan muligens være lettere å legge til rette for tilpassa opplæring og mestring i en innføringsklasse hvor språkopplæring er et felles behov hos alle elevene. De enslige mindreårige blir ikke inkludert med de norske elevene, men de er likevel en del av et fellesskap, og har en tilhørighet til sin innføringsklasse. Som Borge (2009) siterer, knyttes tilhørighet opp mot mestring, ved at opplevelsen av tilhørighet kan føre til at ungdommene opplever trygghet i hverdagen. Med tanke på de enslige mindreårige flyktinger sin bakgrunn, trenger disse en forutsigbar og trygg hverdag, og dermed kan et slikt innføringstilbud være det de trenger i en startfase i landet.

Pastoor (2012) hevder de enslige mindreårige opplever ulike kritiske overgangsprosesser. Om vi setter innføringsklassen litt på spissen, kan det å starte i en innføringsklasse og deretter bli fullt integrert inn i en ordinær klasse etter en stund bli enda en overgang de må

takle. De kan ha dannet gode relasjoner med både lærer og medelever i klassen, og de kan derfor oppleve et nytt brudd. Samtidig vil ikke denne overgangen komme brått på, siden ungdommene er forberedt på den, og dermed kanskje ikke bli så problematisk.

Hvordan kan skolen jobbe for at elevene skal bli inkludert selv om de følger en innføringsklasse? For å unngå segregasjon er det viktig at skolen er bevisst på tiltak som kan bidra til samhandling med andre elever (NOU 2010:7). Som Fandrem (2011) sier, er friminuttene viktig i forhold til å utvikle vennskap. Det har også vist seg at elevene med flyktningbakgrunn føler seg utenfor både i og utenfor klasserommet (Pastoor 2012). Da kunne skolen tatt utgangspunkt i friminuttene eller i en felles aktivitet i den ordinære klassen. Aktivitet som var basert på de enslige mindreårige elevers ressurser, styrker utviklingspotensial, ville muligens fremmet deres mestringfølelse, samtidig som å gi de en følelse av tilhørighet. Viser tilbake til Eriksons modell om den psykososiale utviklingen. Den påpeker at miljøets viktigste oppgave i ferdighetsfasen er å legge til rette for at barna/ungdommene får prøve ut flere og vanskeligere oppgaver, for å fremme mestringfølelsen deres (Bunkholdt 2000). Gundersen og Moynahan (2006) påpeker om et samvær bygges opp rundt faste aktiviteter som partene liker og mestrer, er muligheten stor for å kunne etablere langvarige og gjensidige vennskap. Som tidligere referert til Kunnskapsløftet om at alle elever bør ta del i et spekter av aktiviteter der de får ansvar og plikter, hvor et av målene var å utvikle innlevelse og følsomhet for andre. Utfra dette kunne kanskje en fadderordning vært et alternativ for å fremme inkludering. Hvor elevene i innføringsklassen hadde en liten gruppe fra sin ordinære klasse de hadde fast kontakt med. At de har en mindre gruppe de kan forholde seg til i friminuttene og timene kan skape en trygghetsfølelse, og muligens resulter i at de etter hvert også dannet god relasjon med resten av klassen, og ble en del av hele fellesskapet. «Når det først er etablerte faste avtaler om å delta i aktiviteter sammen, vil vi lettere kunne etablere nye, basert på andre aktivitetsformer» (Gundersen og Moynahan 2006:107).

Disse ungdommene er også som sagt spesielt utsatt for psykiske lidelser på grunn av deres bakgrunn. Hjelde, Stenerud (1999) og Eide (2000) hevder for å forebygge psykososiale lidelser hos de enslige mindreårige flyktingene, anbefales det å tilrettelegge for utvikling av tilhørighet, trygghet og gi de en følelse av mestring. Kanskje kunne en slik fadderordning bidratt til at de norske elevene får positive opplevelser med de enslige mindreårige, som videre hadde ført til at de tok mer initiativ til kontakt. Om vi ser en

fadderordning fra en annen siden, kan den muligens skape en følelse for elevene at de er annerledes. Eide og Broch (2010) henviser seg til Hjelde og Stenerud (1999) og Eide (2000), som sier norsk forskning fremhever at det gjennomgående ønsket til de enslige mindreårige er å bli behandlet som en vanlig ungdom. Ved en fadderordning, kan det bli mye fokus på akkurat dem, som kan gi dem følelsen av at de ikke er som de andre ungdommene. Derfor er det viktig det blir tilrettelagt slik at det blir et fellesskap, for eksempel en aktivitet hvor de får delta like aktivt som de norske elevene. Vi må anerkjenne deres situasjon, men de enslige mindreårige skal ikke innta eller tilskrives en offerrolle (Eide og Broch 2010). Ved en slik fadderordning er det mulig de inntar den rollen.

## ***5.2 Skolens påvirkning ved identitetsbygging***

Skolen har en viktig rolle for å kunne bidra til å gi de en trygghetsfølelse. For å fremme mestringfølelse bør det bygges på deres ressurser i stedet for begrensninger, og tilrettelegge for tilhørighet.

Som nevnt tidligere i oppgaven er ungdomstiden en sosial prosess fra barndom til voksenalder. Ungdommer med innvandrerbakgrunn står overfor en dobbel utfordring i ungdomsalderen sammenlignet med andre ungdommer i landet (Øia og Vestel 2007). De skal takle og være ungdom i norsk målestokk, tillegg til at deres familie er på vei inn i et samfunn som ofte kan være veldig forskjellig fra kulturen og samfunnet foreldrene har vokst opp i. Om vi ser dette opp mot Spaun (2007) sin undersøkelse, kan det være mulig de enslige mindreårige flyktningene kan ha mindre utfordringer akkurat her, sammenlignet med de andre ungdommene med innvandrerbakgrunn som bor med sin familie.

Resultatene av undersøkelsen viste ungdommene som hadde sosial støtte fra familien i utlandet hadde bedre norsk kulturkompetanse sammenlignet med de som bodde med sine foreldre. (Oppedal m.fl.2008). Som teorien viser, skal Norge drive en integreringspolitikk, men ofte blir det praktisert assimilering. Ut fra Spaun (2007) sin undersøkelse, kan en da undres over om de enslige mindreårige kan være en stor del av de som blir assimilert. Med tanke på at de er i en fase hvor de prøver å finne ut hvem de, konformitetspresset kan være stort, og ikke skille seg ut i mengden er viktig, kan det muligens bli til at ungdommene gir avkall på sin opprinnelige kultur for å kunne passe inn i den nye kulturen best mulig. De bor heller ikke sammen med sine foreldre som ser til at de ivaretar sin opprinnelige kultur.

Ofte kan innvandrerefamilier som bor sammen med sine barn, ha ønsker om at de skal ivareta sin opprinnelige kultur (Spaun 2007 i Oppedal m.fl. 2008).

Mange av ungdommene bor i bokollektiv, hvor de fleste ansatte er etnisk norsk, dette kan muligens være en årsak til at de har god norsk kulturkompetanse. At disse ungdommene har god norsk kulturkompetanse trenger ikke å bidra til god livskvalitet og psykisk helse. Som referert tidligere til Oppedal m.fl. (2009) viser det seg at de ungdommene som har familiemedlem som sin voksenfortrolige har mindre psykiske plager sammenlignet med de som har ansatte i den offentlige omsorgstjenesten som sin fortrolige. Sett ut fra teorien kan grunnen til dette være at de ansatte kan være ukjente for dem, og at det kan være mange forskjellige inne med dem, som videre kan gjøre hverdagen deres uforutsigbar, og det kan være vanskelig å danne tette relasjoner. De kan kanskje anse de ansatte som sine hjelpere, i stede for sine fortrolige, derfor kan det være vanskelig å knytte tette bånd. De kan for eksempel være usikker på om de bryr seg om dem, eller om de bare er der fordi de må ha en jobb å gå til. Kan det i slike tilfeller bidra til at ungdommene i bokollektivene kan danne seg en egen subkultur? Da har skolen og læreren en viktig rolle. For eksempel om de danner seg en kultur hvor de er oppe så lenge på kvelden/natten at det påvirker deres skoledag, da har læreren et ansvar og kan oppfordre dem til å legge seg tidligere slik at det ikke går utover skoledagen og læringen. De kan fortelle hva som er «normalt» i forhold til timer med søvn en bør ha.

Ungdommene vil fortsette å utvikle sin identitet når de kommer til Norge, ved at de må tilpasse seg nye normer og regler som de ikke har hatt i sitt hjemland. Her er skolen en viktig arena, hvor de kan være sammen med jevnaldrende norske elever. Kontakt med nordmenn er avgjørende for integreringen (Oppedal m.fl.2011).

De enslige mindreårige kan streve med traumatiske opplevelser fra fortiden, og med å tilpasse seg de nye forholdene i vertssamfunnet (Pastoor 2012). Derfor kan det være viktig at de blir sett, og får anerkjennelse og bekreftelser fra majoritetssamfunnet. Bekreftelse og anerkjennelse er gjeldende for identitetsutviklingen, og vi mennesker er avhengige av å få bekreftelse fra andre for og få følelsen av at en har en verdi i fellesskapet.(Eide 2005 i Borgen 2009).

Ut fra identitetsintervjuene i Oppedal m.fl. (2011) sin rapport viser det seg at de fleste ungdommene mener at tilhørighet til sin opprinnelige og den norske kulturen er sentral til deres selvforståelse. Det kommer også frem hvordan andres respons kan virke inn på deres identitetsoppfattelse. Om de for eksempel ikke får bekreftelse fra andre rundt seg, eller at

de ikke «får lov» til å betrakte seg selv som norsk, gjør det vanskelig for de enslige mindreårige å føle tilhørighet til det norske samfunnet

### ***5.3 Profesjoner i skolen og sosial støtte***

De fleste av flyktingene har opplevd mye i sin fortid, deres påkjenninger og traumatiske opplevelser kan gi konsekvenser for deres skolefungering. Mange kan blant annet slite med uro, angst og konsentrasjonsvansker. Dette kan resultere i både faglig og sosiale problemer i skolen (Pastoor 2012).

Her har læreren og de andre profesjonene en viktig rolle.

Som voksen i skolen er det viktig å fokusere på hvordan de enslige mindreårige har det, og deres relasjoner til medelevene. Det er viktig at hver enkelt elev ser seg betydningsfull i et klassefelleskap. Læreren må da ha kjennskap til hver enkelt elevs bakgrunn og historie for å kunne forstå og møte elevene. Denne kunnskapen er også viktig at læreren formidler videre til elevene slik at de kan forstå hverandre og erkjenne at forskjellighet er det normale (Fandrem 2011).

Er det egentlig like positivt å ha god kjennskap til de enslige mindreårige sin bakgrunn? Vi mangler de tykke beskrivelsene til ungdommens livshistorie. Slik informasjon kan gi oss gode holdepunkt for hvilke individuelle behov som bør dekkes (Eide 2005). Ved tykke beskrivelser kan det i følge Kholi (2007) føre til at sosialarbeiderne fokuserer mer på deres fortid for å hjelpe dem, noe som kan hindre deres utvikling. Når offerrollen opprettholdes kan det føre til at hjelpeapparatet ikke ser ungdommenes ressurser og mestringssevne til tross for at ungdommen ønsker å fokusere på nåtid og framtid (Borge 2009). Dette kan også muligens gjøre ungdommene enda mer avhengig. Som referert til Berg (2012) opplever ungdommene når de kommer til Norge en ny type avhengighet, ved at de skal beherske et nytt samfunn, nytt språk, nye regler og normer.

Viktig oppgave i utviklingen til barn og unge er balansen mellom hvor avhengig en er av omsorgspersonene og i hvor stor grad en kan klare seg selv (Oppedal m.fl. 2009).

For å hjelpe ungdommene til å forholde seg til norske regler og levesett som videre kan bidra til at de innehar nødvendige sosiale ferdigheter er det viktig at de gis omsorg, og at deres behov blir ivaretatt (Bengtson og Ruud 2012).

Som referert i kapittel 4.4.1, er det viktig at en bygger opp deres selvfølelse og mestring. At de får oppgaver de kan mestre, men samtidig utfordrende oppgaver. Dette kan muligens gjøre dem mer trygge på seg selv og sin identitet, og som kan hjelpe dem når de skal inkluderes i samfunnet.

En skal tilby de enslige mindreårige en god relasjon, og tilrettelegge for aktiviteter som kan øke deres mestringsfølelse, men også legge til rette for best mulig læringsbetingelser på skolen (Bengtson og Ruud 2012).

Cornelius – White (2007) sin analyse viser at positive relasjoner mellom lærer og elev fremmer blant annet elevens deltagelse, initiativ, god selvfølelse og sosial tilhørighet. Bae og Waastad (1992) nevner anerkjennende relasjon. Denne type relasjon er basert på en gjensidig tillit og trygghet på at den andre ønsker å forstå. Læreren kan være en god samtalepartner for de enslige mindreårige, men på grunn av store kulturforskjeller fra deres hjemland og Norge, kan det tenkes at det kan være utfordrende for dem å danne god relasjon til læreren. Som Spernes (2012) sier er det i noen land uhøflig å stille læreren spørsmål, og læreren skal snakke til dem, ikke med dem. Dette er en av mange sosiale koder enslige mindreårige må lære, og derfor viktig at læreren eller andre profesjoner i skolen tar ansvar og forteller hvordan relasjonen mellom lærer og elev er i Norge. Læreren er også en viktig rollemodell for elevene. Hvordan hans/hennes relasjon til en elev er, har en innvirkning på relasjonene mellom elevene.

Innvandrere opplever diskriminering som kan være i form av usynliggjøring sammen med bemerkninger som blant annet kan være knyttet til hudfarge. Dette må ikke forveksles med fremmedfrykt, som er en normal reaksjon. Det er hvordan en forholder seg til denne frykten som er avgjørende (Fandrem 2011).

Det er her læreren kan bli en viktig rollemodell. Hvordan læreren forholder seg til de enslige mindreårige, kan spille inn på hvordan de jevnaldrende forholder seg til frykten. Elevene forholder seg ofte til hvordan læreren snakker til en annen elev. Er læreren avvissende, er det stor risiko for at medelevene også avviser denne eleven (Utdanningsdirektoratet 2013).

Det er derfor viktig at læreren gir bekreftelse og anerkjennelse til de enslige mindreårige, noe som kan gi dem en tilhørighetsfølelse, men også som kan påvirke hvordan de jevnaldrende norske ungdommene tar i mot dem. Dette kan forsterke tilhørighetsfølelsen, som videre kan bygge opp deres mestringsfølelse.



Som tidligere referert til Pastoor (2012) opplever de enslige mindreårige ulike kritiske overgangsprosesser. Dette gjelder blant annet integreringsprosessen, som innebærer tilpasningen til den nye tilværelsen. Ungdommene kommer til et samfunn som stiller andre krav til sosiale, kulturelle og språklige ferdigheter, noe som er et grunnlag for samhandling og inkludering. Utfra dette har læreren og skolen en viktig rolle for at ungdommene skal finne tilpasning i samfunnet.

## **6.0 Avslutning**

### **6.1 Oppsummering**

I denne oppgaven har jeg fordypet meg i temaet enslige mindreårige flyktninger i ungdomsskolen. Jeg har sett på rollen skolen har for å fremme integrering og inkludering hos disse ungdommene.

De har mange erfaringer og belastninger med seg fra hjemlandet, mye av dette kan være faktorer som kan ha innvirkning på deres integrering og inkludering i det nye samfunnet. Med tanke på at de kommer til Norge alene uten sine nærmeste, skal tillære seg blant annet nye sosiale koder og nytt språk, er det lett for at en kan synes synd på dem, og «gi» de en offerrolle, og det er nok noe jeg selv kunne ha gjort, men denne litteraturstudien har gitt meg mye ny kunnskap, og jeg har fått et bredere og et mer helhetlig bilde av de enslige mindreårige flyktingene. Det er selvfølgelig viktig at en viser empati og forståelse, men de skal ikke tilskrives en offerrolle som kan hindre deres utvikling. Ikke la deres fortid ta for stor plass når en skal bistå dem, se etter deres ressurser og mestringssevne, og jobb utfra nåtiden og fremtiden.

Fordjupningen i dette temaet har gitt meg mange ulike tankevekkere underveis, samt påvirket min forforståelse.

### **6.2 Konklusjon**

Skolen har en helt klart viktig rolle for å fremme integrering og inkludering hos de enslige mindreårige flyktingene. Integrering og inkludering er to forskjellige begrep. For at integrering skal skje, er det ikke bare skolen sitt ansvar, det må også stilles krav til de enslige mindreårige, mens ved inkludering er det «maktens ansvar», altså majoritetsbefolkningen.

Skolen har et ansvar for å fremme mestring og tilhørighet og gi enslige mindreårige anerkjennelse. Det skal gis språkopplæring, noe som er en av de viktigste faktorene for deres integrering. Språkopplæringen kan gis blant annet i en innføringsklasse. Dette tilbudet kan stå i konflikt med deres inkludering med de norske jevnaldrende. De er integrert, men de faller utenfor majoritetslevene, og det blir et skille mellom «vi» og «dem». For de enslige mindreårige kan en innføringsklasse gi de en tilhørighet – og

trygghetsfølelse, og det kan være trygt for dem å være i denne klassen i startfasen i det nye landet.

Læreren og andre profesjoner har en viktig rolle som rollemodeller, og deres holdninger til de enslige mindreårige flyktingene har en stor betydning for hvordan de norske jevnaldrende tar i mot og inkluderer dem.

De enslige mindreårige kan være usikker på hvordan kodene i det nye samfunnet løses, derfor blir de norske jevnaldrende også rollemodeller, hvor de enslige mindreårige ser hvordan de løser kodene i samfunnet.

## Litteratur

### Pensumlitteratur:

Aadland, Einar (2011). «Og eg ser på deg...» *Vitenskapsteori i helse – og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (2009). Sosiologisk og sosialantropologisk tenkemåte. I: Brodtkorb, Elisabeth, Brodtkorb og Marianne Rugkåsa (red.) (2009). *Mellom mennesker og samfunn*. S. 17-41. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bunkholdt, Vigdis (2000). *Utviklingspsykologi*. Otta: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gundersen, Knut og Luke Moynahan (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helgesen, A. Leif (2011). *Menneskets dimensjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Innstrand, Anne Gro (2009). Livskvalitet. I: Eknes, Jarle og Jon A. Løkke (red.) (2009). *Utviklingshemning og habilitering*. S. 31-44. Oslo: Universitetsforlaget.

Linde, Sølvi og Inger Norlund (2006). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Owren, Thomas (2011). Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. I: Owren, Thomas og Sølvi Linde (red.) (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis*. S. 28-42. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, Marie Greta (2011). *Gode fagfolk vokser*. Latvia: Cappelen Damm.

Thorbjørnsrud, Berit (2009). Kulturelle fortolkningsrammer. I: Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (red.) (2009). *Mellom mennesker og samfunn*. S. 201-235. Oslo: Gyldendal akademisk.

### **Selvvalgt litteratur;**

Arbeids – og inkluderingsdepartementet (2007). *Et inkluderende språk*. Oslo: Arbeids – og inkluderingsdepartementet.

Tilgjengelig fra URL:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/et-inkluderende-sprak/id479767/> [Lest: 19.05.15].

Bae, Berit og Jan Erik Waastad (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet (2011). *Arbeid med enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger. – En håndbok for kommunene*. Oslo: Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet.

Bengtson, Mette og Anne Kirsti Ruud (2012). Utviklingsstøttende omsorg i mottaksfasen. I: Eide, Ketil (red.) (2012) *Barn på flukt*. S. 183-198. Oslo: Gyldendal akademisk.

Berg, Berit (2011). Fra innvandringspolitikk til mangfoldspolitikk- et bakteppe. I: Berg, Berit og Torunn A. Ask. (red.) (2011). *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. S.27-55. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, Berit (2012). Fra liv på vent til bosetting i kommunene. I: Eide, Ketil (red.) (2012). *Barn på flukt*. S. 199-218. Oslo: Gyldendal akademisk.

Borge, Nina (2009). *Mestring og sosialt nettverk-betydningen av nettverk i enslige mindreårige flyktningers hverdag etter bosetting*. Høgskolen i Telemark, avdeling helse- og sosialfag. Masteroppgave.

Tilgjengelig fra URL:

[http://www.digibloteket.no/files/get/6BV7/Mestring\\_og\\_sosialt\\_netverk.pdf](http://www.digibloteket.no/files/get/6BV7/Mestring_og_sosialt_netverk.pdf)

[Lest:11.03.15].

Eide, Ketil (2012). Hvem er de enslige mindreårige flyktingene? I: Eide, Ketil (red.) (2012). *Barn på flukt*. S.15-30. Oslo: Gyldendal

Eide, Ketil og Tuva Broch (2010). *Enslige mindreårige flyktninger. Kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, region øst og sør.

Tilgjengelig fra URL:

[http://www.r-bup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphics/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch\\_KOMPLETT.pdf/\\$file/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch\\_KOMPLETT.pdf](http://www.r-bup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphics/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch_KOMPLETT.pdf/$file/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch_KOMPLETT.pdf) [Lest: 03.05.15].

Engebrigtsen, Ada og Sletten Aaboen (2011). *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*. NOVA rapport nr. 20/11. Oslo: NOVA

Fandrem, Hildegunn (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fellesorganisasjonen (2013). *Vernepleieren- utdanningen og profesjonen*. Oslo: Fellesorganisasjonen.

FN- sambandet (2014). *Hva er en flyktning?*

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Hva-er-en-flyktning> [Lest:23.04.15].

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsloftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra URL:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf> [Lest: 26.04.15].

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring- flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra URL:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=11>  
[Lest:28.04.15].

Oppedal, Berit, Karoline B. Seglem og Laila Jensen (2009). *Avhengig og selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Rapport 2009:11. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Tilgjengelig fra URL:

[http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content\\_6496&Main\\_6157=6263:0:25,6336&MainContent\\_6263=6496:0:25,6348&Content\\_6496=6178:82112:25,6348:0:6562:57::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6496&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6496:0:25,6348&Content_6496=6178:82112:25,6348:0:6562:57::0:0) [Lest 18.01.15].

Oppedal, Berit, Seglem, Karoline B. og Jensen, Laila (2011). *Etter bosettingen: Psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant ungdom som kom til Norge som Enslige Mindreårige Asylsøkere*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.fhi.no/dokumenter/11ed2b2ba2.pdf> [Lest:08.05.15].

Oppedal, Brit, Karoline B. Seglem og Laila Jensen (2008). *Når hverdagen normaliseres: Psykisk helse og sosiale relasjoner blant unge flyktninger som kom til Norge uten foreldrene sine*. UngKul rapport nr.1. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.fhi.no/dav/f3dca2a32c.pdf> [Lest:07.05.15].

Opplæringsloven (1998). Lov av 17.juli, nr. 61. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.

Tilgjengelig fra URL:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_11) [Lest:16.12.14].

Pastoor, De Wal Lutine (2012). *Skolen- et sted å lære og et sted å være*. I: Eide, Ketil (red.) (2012). *Barn på flukt*. S. 219-240. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spernes, Kari (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*.

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> [Lest: 05.05.15].

Utdanningsdirektoratet (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*.

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0> [Lest:10.05.15].

Utdannings – og forskningsdepartementet (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanningen*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.

Tilgjengelig fra URL:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan\\_for\\_vernepleierutdanning\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf) [Lest:06.05.15].

Utlendingsdirektoratet (2014). *Hvor mange søkte om beskyttelse?*

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/arsrapporter/tall-og-fakta-2014/hvor-mange-sokte-om-beskyttelse/> [Lest:18.05.15].

Varvin, Sverre (2003). *Flukt og eksil*. Oslo: Universitetsforlaget.

Zaman, Kadafi (1999). *Norge i svart, hvitt og brunt*. Oslo: Aschehoug.

Øia, Tormod og Viggo Vestel (2007). *Møter i det flerkulturelle*. NOVA rapport 21/7. Oslo: NOVA.

Øien, Cecilie (2010). *Underveis*. En studie av enslige mindreårige asylsøkere. Fafo – rapport 2010:20. Oslo: Fafo.

Tilgjengelig fra URL:

[http://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou\\_i/beskyttelse/underveis-en-studie-av-enslige-mindreaarige-asylsokere.pdf](http://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou_i/beskyttelse/underveis-en-studie-av-enslige-mindreaarige-asylsokere.pdf) [Lest: 14.05.15].