

Marko Valenta

Asylsøkerbarns rett til skole

Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn

Førstesideillustrasjon

Gjengitt med tillatelse fra kunstneren og Jinta Desert Art Galeri, Australia

www.jintaart.com.au

Avdeling:

 Postadresse: NTNU Dragvoll
7491 Trondheim

Besøksadresse: Loholt Allé 85, Paviljong B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.ntnusamfunnsforskning.no

Rapport

TITTEL

Asylsøkerbarns rett til skole

Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn

FORFATTER(E)

Marko Valenta

OPPDRAGSGIVER(E)

Redd Barna

RAPPORTNR.	GRADERING	OPPDRAGSGIVERS REF.	
	Åpen	Thale Skybak	
2008	ISBN	PROSJEKTNR.	ANTALL SIDER OG BILAG
	978-82-7570-183-9	1141506	70
PRIS (eksl. porto og ekspedisjonsomkostninger)		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.)	KVALITETSSIKRET AV (NAVN, SIGN.)
Kr 80,-		Marko Valenta	Bente Aina Ingebrietsen
	DATO		
	09.01.2009		

SAMMENDRAG

Denne undersøkelsen er først og fremst rettet mot å gi et overblikk av hva slags skoletilbud asylsøkerbarn i skolepliktig alder får i Norge. Undersøkelsen fokuserer på fire overordnede forskningsspørsmål: Hvordan integreres asylsøkerbarn i norsk grunnskole; Får asylsøkerbarn utdanning av likt omfang som øvrige elever i skolen; På hvilken måte tilpasser skolene sitt tilbud til asylsøkerbarn; Hva oppleves som svakheter ved skoletilbudet til asylsøkerbarn? Undersøkelsen baserer seg i hovedsak på to kategorier informanter: ansatte i skolen og ansatte ved asylmottak. Vi har gjennomført en undersøkelse blant ansatte i 36 ordinære statlige mottak, og ved 29 skoler. Vi har i tillegg foretatt 30 kvalitative intervjuer i løpet av denne undersøkelsen. Vi har blant annet intervjuet skoleledere, lærere, morsmåls lærere, ansatte i Utlendingsdirektoratet, ansatte i fylker og kommuner. Denne undersøkelsen har på den ene siden vist at asylsøkerbarn i skolepliktig alder ikke venter lenge på å få plass i skolen. Asylmottakene og skolene er effektive og raske når det gjelder innmeldingsrutiner, og asylsøkerbarna får plass på skolen få uker etter ankomst i ordinære mottak. Asylsøkerbarn får som regel utdanning av likt omfang, når det gjelder antall timer og fag, som andre barna. Det store flertallet får tilpasset norskundervisning. På den andre siden ser det ut til at skoletilbudet har et forbedringspotensial. Dette gjelder først og fremst i forhold til bedre integrering av asylsøkerbarn i skolen og tilpasning av tilbudet til barnas behov. Her er det et særlig behov for å styrke den helhetlige språkopplæringen, inklusive morsmålsopplæringen og tospråklig opplæring. Altfor få skoler gir slik undervisning til asylsøkerbarn. De som får det til gir altfor få timer og ikke til alle språkgruppene, samtidig som kvaliteten på denne undervisningen ofte ikke er god nok.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
	Asylsøkere	Asylum seekers
	Skoler	Schools
	Barn	Children
	Norge	Norway

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Redd Barna. Den er finansiert av Redd Barna og Holst Legat. Rapporten baserer seg på kvalitative og kvantitative data innsamlet blant ansatte i statlige mottak for asylsøkere og ansatte i skoler som har asylsøkerbarn som bor på asylmottak som elever. Utgangspunktet for rapporten har vært en anerkjennelse av at asylsøkerbarn på mange måter er en spesiell kategori elever i norsk grunnskole, samt at det finnes lite oversiktsinformasjon om denne kategorien elever.

Rapporten fokuserer på innholdet i skoletilbudet asylsøkerbarn får, samt på ulike aspekter ved tilpasset undervisning som skolene organiserer for asylsøkerbarn. Rapporten prøver blant annet å svare på følgende spørsmål: Hvordan integreres asylsøkerbarn i norsk grunnskole? Får asylsøkerbarn utdanning av likt omfang som øvrige elever i skolen? På hvilken måte tilpasser skolene sitt tilbud til asylsøkerbarn? Som vi kommer til å se bruker skolene forskjellige modeller og strategier for integrering av asylsøkerbarn i det norske skolesystemet.

Det ser ut til at det er nettopp det å tilpasse undervisningen til disse elevenes situasjon og språklige ressurser som skolene sliter mest med. Samtidig er forskjellene i tilbudet på noen områder ikke så store, blant annet når det gjelder innskrivingsprosedyrer og omfanget av tilbudet. Undertegnede håper at denne rapporten vil kunne gi leseren en oversikt over det eksisterende tilbudet, gode resultater og de dominerende integreringsmodellene, samt vise utfordringer og mangler med dagens tilbud.

Datamaterialet for denne rapporten er samlet inn i løpet av 2008. Undersøkelsene blant mottakene og skolene er gjennomført i løpet av våren og sommeren 2008. En rekke personer har gitt sitt bidrag til denne rapporten. Jeg vil takke Berit Berg, forskningsleder ved NTNU Samfunnsforskning, som har vært en viktig diskusjonspartner i løpet av skrivingen av denne rapporten. Jeg takker også Siri Næss som har hjulpet til med innsamlingen av kvantitative data, og Kristin Thorshaug som har hjulpet med rapportredigeringen. Den største takken går likevel til våre respondenter og informanter som var villige til å dele sine meninger og erfaringer med oss.

Trondheim, høst 2008

Marko Valenta

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1 Undersøkelsens fokus.....	8
1.2 Gjennomføring av undersøkelsen.....	9
1.3 Rapportens oppbygging.....	9
2 Tidligere forskning	11
3 Grunnskoletilbud til barn som bor i statlige asylmottak	15
3.1 Forskjellige modeller for integrering av asylsøkerbarn i grunnskolen	19
3.2 Tilpasset undervisning og asylsøkerbarn	24
3.3 Morsmålsundervisning og morsmålslærere	25
3.4 Leksehjelp	30
4 Samarbeid mellom forskjellige instanser og aktører	33
4.1 Relasjoner og samarbeid mellom skole, asylmottak og PPT	33
4.2 Relasjoner og samarbeid mellom skole, asylmottak og barnas foreldre	36
5 Kontekstuelle utfordringer	41
5.1 Strukturelle føringers innvirkning på variasjoner i skoletilbudet.....	41
5.2 Eldre asylsøkerbarn: mangel på rettigheter til skolegang	44
5.3 Morsmålslærernes fremtid og hindringer til en bedre morsmålsopplæring.....	46
6 Konklusjon	49
6.1 Forbedringspotensiale på feltet	49
6.2 Anbefalinger og videre arbeid.....	52
Summary	55
Referanser	57
Vedlegg 1 Spørreskjema til skoler og mottak.....	61
Vedlegg 2 Barnekonvensjon, artikler 22, 28, 29 og 30.....	69

1 Innledning

Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 av FNs generalforsamling. Barnekonvensjonen har vokst seg betydningsfull siden den ble vedtatt og er i dag en av de sentrale menneskerettskonvensjonene. Konvensjonen ble inkorporert i norsk rett gjennom menneskerettsloven i 2003, og skal ivareta barns behov for spesiell beskyttelse. Denne rapporten fokuserer på skoletilbudet som gis til asylsøkerbarn. Derfor er barnekonvensjonens artikler som relateres til flyktningbarn, barnas rett til utdanning og minoritetsbarnas rett til å snakke sitt eget språk spesielt relevante for denne rapporten. I følge barnekonvensjonen har alle barn, inklusive barn som søker flyktningstatus eller som anses som flyktninger, rett til utdanning som gir dem mulighet for utvikling.¹

Det finnes mye forskning som belyser minoritetsspråklige elevers situasjon i norsk skole. Likeledes finnes det mye forskning knyttet til asylmottak og asylsøker- og flyktningbarns situasjon. Til tross for dette har vi i Norge fremdeles nokså begrensede kunnskaper om hva som skjer i skjæringspunktet mellom disse to feltene, blant annet hva slags tilbud asylsøkerbarn faktisk får. Det finnes, vel å merke, flere relevante skandinaviske og norske undersøkelser som beskriver asylsøker- og flyktningbarns hverdagssamhandling på skolen, deres skolekarrierer og skoleaspirasjoner. Vi har samtidig nokså begrenset kunnskap om skoletilbudet som gis til barn i asylmottak.

Utlendingsdirektoratet skiller mellom tre grupper av barn i asylmottak: Enslige mindreårige asylsøkere, etterlatte barn og barn med foreldre eller følgepersoner som har foreldreansvar. Enslige mindreårige er barn og unge under 18 år som kommer til landet uten foreldre eller andre voksne med foreldreansvar i Norge. Etterlatte barn er barn som har kommet til Norge sammen med foreldre eller andre foresatte, men der de voksne har etterlatt barna sine i mottak. I denne rapporten diskuterer vi tilbudet til disse kategoriene av asylsøkerbarn uten at vi skiller mellom dem. Til forskjell fra en rekke andre undersøkelser har ikke denne rapporten et

¹ Dette inkluderer barnas rett til å snakke sitt eget språk. Barnekonvensjon, Artikkel 22, 28, 29 og 30.

Se vedlegg 2.

Se også

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/Barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582

særskilt fokus på enslige mindreårige asylsøkere og særegenheter ved tilbudet som gis til dem, siden det allerede finnes et betydelig antall undersøkelser som fokuserer på denne kategorien barn og elever (Andersson 1994, Eide 2000; Engebriksen 2002). Målsetningen med denne undersøkelsen er å gi et mer generelt bilde av skoletilbudet som gis til alle asylsøkerbarn, samt bidra til å fylle noen av de kunnskapshullene som tidligere undersøkelser har oversett.

I det følgende fokuserer vi primært på grunnskoletilbudet som gis til asylsøkerbarn. I denne gruppa inngår enslige mindreårige asylsøkere, etterlatte barn, og barn med foreldre eller følgepersoner som har foreldreansvar som er i skolepliktig alder. På det tidspunktet denne undersøkelsen ble gjennomført var det 60 ordinære statlige mottak for asylsøkere i Norge hvor det samlet bodde omkring ni hundre asylsøkerbarn i skolepliktig alder.

1.1 Undersøkelsens fokus

Denne undersøkelsen er først og fremst rettet mot å gi en del oversiktsinformasjon om hva slags skoletilbud asylsøkerbarn i skolepliktig alder får. Undersøkelsen fokuserer på fire overordnede forskningsspørsmål:

- Hvordan integreres asylsøkerbarn i norsk grunnskole?
- Får asylsøkerbarn utdanning av likt omfang som øvrige elever i skolen?
- På hvilken måte tilpasser skolene sitt tilbud til asylsøkerbarn?
- Hva oppleves som svakheter ved skoletilbudet til asylsøkerbarn?

Undersøkelsen analyserer også hva som kjennetegner samarbeidet mellom skolene og andre relevante aktører i forhold til asylsøkerlever, samt hva som oppleves som utfordringer i dette samarbeidet. Denne rapporten prøver også å belyse en del problematiske sider ved skoletilbudet, inklusive strukturelle utfordringer som svekker grunnskoletilbudet til asylsøkerbarn. Selv om vårt fokus er skoletilbud som gis til asylsøkerbarn i skolepliktig alder, indikerer vi også en del hindringer som eldre asylsøkerbarn møter. Undersøkelsens ambisjon er å indikere hva som er forbedringspotensialet når det gjelder skoletilbudet til asylsøkerbarn, med tanke på å definere en rekke anbefalinger i forhold til en forbedring av tilbudet.

1.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen baserer seg i hovedsak på to kategorier informanter: ansatte ved skolene og ansatte ved asylmottakene. Vi har gjennomført en spørreundersøkelse blant ansatte, primært mottaksledere og barne- og ungdomsansvarlige i 36 ordinære statlige mottak, der informantene er blitt spurt om forskjellige aspekter ved asylsøkerbarnas skolegang. På det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført var det ca. 60 ordinære mottak i landet hvor det samlet bodde omkring 900 barn i skolepliktig alder. 66 % av disse barna bodde i de 36 mottakene som deltok i undersøkelsen. Vi har også gjennomført en lignende undersøkelse blant ansatte ved 29 skoler. De 29 skolene som deltok i undersøkelsen ga skoletilbud til 232 asylsøkerbarn i grunnskolealder på det tidspunktet da datamaterialet ble innsamlet.

Vi har i alt foretatt 30 kvalitative intervjuer i løpet av denne undersøkelsen. Vi har hatt 12 kvalitative intervjuer med ansatte i Utlendingsdirektoratet, fylker og kommuner.² Vi har også deltatt på et seminar med 30 skoleledere, samt deltatt på møter med rektorer, skoleinspektører og lærere ved to skoler der vi blant annet har diskutert problemstillingene som berører asylsøkerbarn og minoritetsspråklige elever. Vi har også intervjuet 12 morsmållærere og tospråklige lærere som underviser asylsøkerbarn på ulike steder i Norge. Sist, men ikke minst støtter denne rapporten seg også på intervjuer med seks foreldre til barn som bor eller har bodd i asylmottak, samt re-analyser av intervjuer med asylsøkere undertegnede og hans kollegaer har gjennomført i forbindelse med tidligere studier av asylsøkere og flyktninger (Valenta 2001, 2008; Valenta og Berg 2003; Berg 2006).

1.3 Rapportens oppbygging

Denne rapporten er delt i seks kapitler. Etter dette innledningskapitlet, presenteres tidligere forskning som er relevant for denne rapporten i korte trekk i kapittel 2. Kapittel 3 fokuserer på forskjellige aspekter ved grunnskoletilbudet som gis til barn som bor i statlige mottak. Kapitlet gir blant annet en oversikt over hva slags omfang tilbudet har, forskjellige modeller blir gjennomgått, i tillegg presenteres ulike grep skolene gjør for å tilpasse undervisningen til elevenes særegenheter og for å integrere asylsøkerbarn i den ordinære skolearbeidssituasjonen.

² Mesteparten av disse informantene jobber i Trondheim området.

I kapittel 4 beskrives og analyseres samarbeidet mellom skole, asylmottak og asylsøkerbarnas foreldre. I kapittel 5 indikeres forskjellige strukturelle utfordringer og svakheter i skoletilbudet. Avslutningskapitlet, kapittel 6, er en oppsummering av funnene fra undersøkelsen. Her presenteres konklusjoner og erfaringer. Kapitlet gir også en rekke anbefalinger.

2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning i Norge som analyserer og belyser minoritetsspråklige elevers skoletilværelse og skoleresultater. Det er rimelig å anta at flere funn fra disse studiene også kan gjelde asylsøkerbarn. Samtidig er det ikke vanskelig å se at et bredt fokus på minoritetsspråklige barn, som ikke tar hensyn til særegenheter ved asylsøkerbarnas tilværelse, kan kun i begrenset grad belyse problemene som disse barna opplever i sine første møter med norsk skole.

De sentrale temaene i flere undersøkelser som rettes mot minoritetsspråklige elever er knyttet til deres skoleprestasjoner og effekter av tilpasset undervisning (inklusive morsmålsopplæring, tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring). Forskning viser at elever med ikke-vestlig bakgrunn har dårligere skoleprestasjoner og velger å avbryte sin utdanning tidligere enn etnisk norske elever (Lødding 2003; Bakken 2003; Hvistendahl og Roe 2004; Fekjær 2006).

Det ser ut til at minoritetsspråklige elevers dårlige språkkunnskaper er en viktig årsak til at denne kategorien elever klarer seg dårligere i skolen (Hvistendahl og Roe 2004). Flere studier foreslår at et økt fokus på språkopplæring både i barnehagen og i grunnskolen kan bidra til å bedre minoritetsspråklige elevers skoleresultater (Engen og Kulbrandstad 2004; Bakken 2007). Debatten om språkopplæring preges imidlertid av flere uenigheter. Blant annet er det uenigheter om språkopplæringen ensidig bør fokusere på majoritetsspråket, eller om språkopplæringen må inkludere omfattende morsmålsopplæring og balansert tospråklig fagundervisning (Bakken 2007).

På den ene siden deler flere politikere en oppfatning om at morsmålsopplæring er minoritetsfamilienes private anliggende og understreker at tilpassede former for norskopplæring bør prioriteres (Rambøll 2006; Øzerk 2006). På den annen side argumenteres det i flere studier for at sterke former for tospråklig fagopplæring er viktig for minoritetsspråklige elevers kognitive utvikling (Cummins 2001; Øzerk 2006; Baker 2006). Flere forskere hevder også at morsmålsopplæring er en forutsetning for at minoritetsspråklige elever skal lære seg majoritetsspråket (Cummins 2000). Med bakgrunn i denne forskningen aktualiserer flere studier betydningen av kvalifiserte morsmåls lærere og tospråklige lærere (August og Hakuta 1997; Engen og Kulbrandstad 2004; Øzerk 2006; Bakken 2007).

I tråd med strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis*³, har kommunene fått mer fleksibilitet til å organisere særskilt språkopplæring. Kommunene er ikke lenger pålagt å tilby alle tre komponentene i særskilt språkopplæring med særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Rambølls undersøkelse av praktiseringen av norsk som andrespråk viser at dette har ført til at færre elever får morsmålsopplæring og at særskilt norsk har fått økt prioritet (Rambøll 2006). Den samme undersøkelsen poengterer at det ikke finnes noen formelle krav til lærere som skal undervise i norsk som andrespråk/særskilt norsk utover de kravene som stilles til alle lærere i grunnskolen, og at de fleste kommuner mener at det er behov for kompetanseheving blant lærere som underviser i særskilt norsk.

Det er lett å se betydningen av morsmålsopplæring, grunnleggende norskopplæring og annen tilpasset språkopplæring for asylsøkerbarn. Mesteparten av tiden de er på skolen kan asylsøkerbarna tilbringe i ulike innføringsklasser der de lærer seg norsk (Andersson 1994; Eide 2000). Tankegangen her er at disse barna må kunne norsk for at de skal kunne integreres i ordinære skoleklasser. Samtidig viser forskningen at erfaringene varierer (Andersson 1994; Eide 2000). Enkelte nyankomne flyktningbarn opplever at direkte plassering i en norsk klasse kan oppleves som vanskelig både språkmessig, faglig og sosialt (Eide 2000). På den annen side kan segregering i innføringsklasser føre til at asylsøkerbarn bare lærer norsk på skolen, på bekostning av andre fag. Så lenge de er plassert i adskilte klasser vil disse barna også ha begrensede muligheter til å komme i kontakt med norske jevnaldrende (Eide 2000).

Så lenge asylsøker- og flyktningbarn ikke har språklige forutsetninger for å følge ordinær skoleundervisning sammen med norske barn, kan en løsning være at de får deler av fagundervisningen på deres morsmål eller i en tospråklig kontekst (Baker 2006). Som det allerede har blitt nevnt hevder flere forskere at morsmålsopplæring kan bidra til at en lærer seg majoritetsspråket raskere (Cummins 2000). En må samtidig huske at asylsøkerbarn er forskjellige fra andre elever, inklusive andre kategorier minoritetsspråklige elever, på flere måter (Eide 2000; Berg 2006; Rambøll 2006). Asylsøkerbarn er i en situasjon hvor det er høyst usikkert om de skal få bli i Norge eller ikke. Med andre ord kan morsmålsopplæringen i deres tilfelle ha betydning for deres retur og reintegrering i hjemlandet. Enkelte barn vil vende tilbake til sine hjemland. Muligheter for å fortsette sin skolegang i hjemlandet vil i deres

³ I 2003 utarbeidet Utdannings- og forskningsdepartementet strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis*. Strategiplanen gjelder fra 2004-2009.

tilfelle påvirkes av hva slags morsmålsopplæring/språk de har fått mens de var i eksil. Det er ikke uvanlig at barn som returnerer til sine hjemland sliter både sosialt og på skolen grunnet dårlige språkkunnskaper (Valenta og Berg 2003).

Flere undersøkelser viser at barn som bor i asylmottak har det vanskelig (Lauritsen og Berg 1999; Berg og Sveaass 2005). Det antydes blant annet at de ikke føler seg inkludert på skolen, opplever ubehaget ved å gå i egne klasser på skolen, samt har følelsen av å være fattige og ha langt dårligere levekår enn andre barn og unge i Norge (Sandbæk og Einarsson 2008). Separasjonsangst og atferdsforstyrrelser er utbredt hos denne kategorien barn (Montgomery 2000). Mange kan også miste troen på egen fremtid (Berg og Sveaass 2005). Med bakgrunn i alt dette konkluderes det i flere rapporter med at barn i mottak bør få noen områder der de kan erfare mestring, møte jevnaldrede og få utfolde seg som barn (Neumayer m.fl. 2005; Berg 2006). Skole nevnes som en viktig arena i denne sammenhengen, forutsatt at tilbudet er tilpasset barnas situasjon og forutsetninger (Eide 2000).

Eksisterende forskning på feltet gir en nokså begrenset oversikt over hva slags strukturelle utfordringer asylsøkerbarna møter i norsk skole, hva som karakteriserer tilbudet, og hva som er systemets styrker og svakheter. Utlendingsdirektoratet foretok i 2004 en kartlegging av barn i skolepliktig alder i asylmottak, samt en kartlegging av skoletilbudet som gis til enslige mindreårige asylsøkere. Undersøkelsen viser stor variasjon med hensyn til hvordan kommunene organiserer skoletilbudet for asylsøkerbarn. Det antydes i undersøkelsen at asylsøkerbarn får færre timer enn øvrige skolebarn. Samtidig understrekes det i undersøkelsen at en ikke har et godt nok datagrunnlag til å lage klare konklusjoner. Undersøkelser antyder også at asylsøkererelever i ungdomskolealder ikke har alle fagene de skal ha i henhold til skolens læreplaner. Det antydes videre at asylsøkerbarn i ungdomskolealder får et dårligere tilbud enn de yngste asylsøkerbarna og at noen elever blir værende i innføringsklasser. Undersøkelsene viser også at det finnes svakheter i samarbeidet mellom skoler og psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) i forhold til denne kategorien elever (Kommunal- og regionaldepartementet 2005; Rambøll 2006; Kunnskapsdepartementet 2007). Problemet med disse undersøkelsene er at de som regel begrenses til én kategori asylsøkererelever, for eksempel enslige mindreårige asylsøkere, eller at de baseres på et lite utvalg av asylmottak og skoler (Kommunal- og regionaldepartementet 2005).

Alle land som har ratifisert barnekonvensjonen har plikt til å rapportere til FN hvert femte år om sin oppfølging av den. I den forbindelse er det nylig gjennomført en undersøkelse blant norske skoleelever der barn og unge ”rapporterte” til FN om sine rettigheter (Sandbæk og Einarsson 2008). Undersøkelsen konkluderer med at flyktning- og asylsøkerbarns opplevelser av sine rettigheter vekker særlig bekymring. En fant ut at disse barna savnet venner og inkludering. Enkelte opplevde også ubehaget ved å gå i egne klasser på skolen og følelsen av å være holdt ute fra storsamfunnet gjennom manglende transport til fritidsaktiviteter. Flere hadde også en følelse av å være fattige og ha langt dårligere levekår enn andre barn og unge i Norge. Forskerne påpeker imidlertid at deres funn baseres på et svært begrenset utvalg av informanter. I likhet med flere andre undersøkelser understrekes det i denne rapporten at det kan være nødvendig med mer omfattende undersøkelser for å få et større utvalg av asylsøkerbarn, som kan gi oss barnas perspektiver på skolen, skoletilbudet de får, asylmottakstilværelsen og deres rettigheter.

3 Grunnskoletilbud til barn som bor i statlige asylmottak

I det følgende presenterer vi med basis i våre egne data noen aspekter ved dagens skoletilbud til elever som bor i asylmottak. Som allerede nevnt inkluderer vårt datamateriale svarene vi har innhentet fra 36 asylmottak og 29 skoler, samt data innhentet gjennom kvalitative intervjuer morsmåslærere og representanter for myndigheter. Denne undersøkelsen er av begrenset omfang. Den gir oss oversikt over skolenes tilbud og de strukturelle utfordringer.

Våre data antyder at grunnskoletilbudet som gis til asylsøkerbarn som regel avhenger av hva slags tilbud kommunen ellers gir til (minoritets)elevene i kommunen. Flere undersøkelser viser at skoletilbudet minoritetsspråklige elever og asylsøkerbarn får varierer fra kommune til kommune (Kommunal- og regionaldepartementet 2005; Rambøll 2006). Forskjellene finnes når det gjelder omfang, fokus, tilrettelegging og måten en organiserer særskilt undervisning på, samt lærernes kompetanse. Undersøkelsene antyder at tilbudet avhenger av kommunens størrelse. For eksempel ser det ut til at store kommuner, grunnet bedre tilgang på morsmåslærere, kan stille høyere krav til morsmåslærenes kompetanse. De har også flere lærere med formell kompetanse i særskilt norsk (Rambøll 2006). Dette er i tråd med data innhentet i denne undersøkelsen, og særlig når det gjelder morsmålsundervisningstilbudet. En informant som jobber i en skole i en liten kommune forteller følgende:

Vi strever med å finne morsmåslærere. Når vi må hente disse fra Trondheim, blir det enorme kostnader fordelt på noen få elever. Vi har morsmåslærer i russisk per i dag, pluss en morsmålsassistent i arabisk. Dermed får ikke alle våre minoritetsspråklige elever tilbud om morsmålsopplæring.

En annen informant forteller:

Vi hadde ønsket et mye bedre tilbud i morsmål og tospråklig opplæring. Det at vi bor i en liten by i Midt-Norge, gjør at vi har svært begrenset tilgang på tospråklige lærere med formell kompetanse.

Skolene som har deltatt i denne undersøkelsen ble spurt om barna fra asylmottaket får like mange undervisningstimer som norske barn og om disse barna får undervisning i like mange

fag som andre barn. Målsetningen med disse spørsmålene var å se om skoletilbudet asylsøkerbarn får er i tråd med opplæringsloven, samt å avdekke variasjoner i skoletilbudet. Svarene forholder seg på følgende måte:

**Tabell 1. Får barna fra asylmottaket like mange undervisningstimer som norske barn?
(N = 29)**

De fleste får like mange undervisningstimer	82
De fleste får i begynnelsen færre timer, men dette gjelder kun en kort overgangsperiode før de starter i ordinære klasser	14
De fleste får flere undervisningstimer enn andre elever på trinnet	4
Totalt (%)	100

Det store flertallet av skolene (82 %) melder tilbake at de gir like mange undervisningstimer per uke til asylsøkerbarn som til de øvrige elevene. 4 % av skolene svarer at asylsøkerbarna får flere undervisningstimer enn andre elever på trinnet. Kvalitative intervjuer viser at dette skyldes morsmålsopplæring som disse barna får utenom den vanlige skoledagen. I disse tilfellene får asylsøkerbarna like mange undervisningstimer som alle andre barn, samt at de får morsmålsundervisning etter skoletid. 14 % av skolene svarer imidlertid at de fleste asylsøkerbarna i begynnelsen får færre timer, men at dette kun gjelder i en kort overgangsperiode før de starter i ordinære klasser. Dette antyder at disse skolene ikke har klart å organisere en fullverdig særskilt språkopplæring i denne overgangsperioden eller at de har en modell der barna ikke integreres i ordinære skoletrinn rett etter ankomsten. Ved enkelte skoler får elevene like mange timer som alle de andre barna fordi barna rett etter ankomsten både får språkopplæring i adskilte klasser og deltar i ordinær undervisning i enkelte fag. Dette resulterer i at de i sum får like mange skoletimer per uke som andre barn. Dette kommer vi senere tilbake til.

Mesteparten av skolene gir en eller annet form for særskilt språkopplæring til asylsøkerbarn. 96 % av skolene svarer at de gir tilpasset norskopplæring til asylsøkerbarn. Skolenes svar viser at de gir fra 1 til 20 timer tilpasset norskspråkopplæring til asylsøkerbarn: 40 % av skolene i utvalget svarer at de gir mindre enn 5 timer tilpasset norskundervisning per uke; 40 % svarer at de gir mellom 5 og 10 timer tilpasset norskundervisning per uke, og 20 % svarer at de gir mellom 10 og 20 timer per uke. Omfanget av tilpasset norskundervisning avhenger også av hvor lang tid de har vært på skolen. For eksempel kan nyankomne elever få flere timer norskundervisning. Etter hvert vil de få færre timer norskundervisning, mens deres deltakelse i ordinær undervisning vil øke i tilsvarende grad. Progresjonen i den gradvise integreringen i ordinære klasser baseres på lærernes vurderinger av elevens språkkunnskaper. Samtidig påvirkes den av modellen som den enkelte skolen har valgt. I de fleste tilfeller får nyankomne elever i lengre perioder ca. 10 uketimer grunnleggende språkopplæring i norsk, men etter hvert blir de overført til ordinære klasser. Der får de 2-4 timer særskilt språkopplæring per uke. Følgende beskrivelse gitt av en skoleansatt illustrerer dette:

Barna som kommer til oss begynner stort sett i innføringsklasser. Når de behersker språket mer går de over til å delta i enkelte timer i ordinær klasse for deretter å gå over i ordinære klasser.

En annen skole gir denne beskrivelsen:

Vi legger til rette for at nye elever fra mottaket får flest mulig timer i startfasen med grunnleggende norskopplæring. På grunn av få elever fra mottak, og stort spenn i alder, har vi ikke en egen mottaksklasse. Vi slår sammen elever som ligger nærmest i alder for å få mer timer til en gruppe, og slik den enkelte elev. I den første fasen kan vi si at det blir delvis mottaksklasse, men vi bruker ikke begrepet. Vi prøver også å bruke timene til grunnleggende norsk for språklige minoriteter knyttet til fastboende på en slik måte at mottakselever kan inngå i grupper med disse elevene der dette er gunstig.

Enkelte rapporter har indikert at barneskoler og ungdomsskoler gir ulike tilbud til minoritetsspråklige elever og asylsøkerbarn, blant annet når det gjelder antall timer, sammenlignet med øvrige elever, samt antall timer i særskilt norsk. Den eneste forskjellen i tilbudet som vi har klart å oppspore når det gjelder asylsøkerbarn av ulik alder i grunnskolen er at asylsøkerbarn på lavere trinn som regel får morsmålsopplæring, mens de fra femte trinn

får tospråklig fagopplæring, enten integrert i en vanlig klassesituasjon eller i en segregert setting. For elever på ungdomstrinnet er tospråklig opplæring som regel lagt inn i ordinær skoletid. Kvalitative intervjuer antyder også at elever på barnetrinnet raskere overføres til ordinære skoleklasser enn elever på ungdomsskoletrinnet, noe som blant annet forklares av informantene med innholdet i undervisningen, samt at de minste barna lærer seg språket raskere. Det at de minste barna blir raskere integrert i ordinære skoleklasser, samt at de får morsmålsopplæring i tillegg til et ordinært grunnskoletilbud også kan innvirke på statistikken, slik at de i undersøkelser framstår som en gruppe som får bedre tilbud enn asylsøkerbarn på ungdomstrinnet.

Asylsøkerbarn er ment å få undervisning i like mange fag som andre barn. Samtidig er det slik at asylsøkerbarn i starten ikke klarer å følge vanlig undervisning grunnet manglende norskkunnskaper. Det er stor variasjon i forhold til hvordan kommunene organiserer skoletilbudet og i hva slags klasser asylsøkerbarn befinner seg i. Vi har spurt skolene om asylsøkerbarna får undervisning i like mange fag som andre barn.

Tabell 2. Får asylsøkerbarn undervisning i like mange fag som andre barn? (N = 29)

Ja, de får undervisning i like mange fag	45
Ikke til å begynne med. De får undervisning i like mange fag først når de starter i ordinære klasser	48
Over en lengre periode får de fleste undervisning i færre fag enn norske elever	7
Totalt (%)	100

Mer enn halvparten av asylsøkerbarna som går på skoler som har deltatt i breddeundersøkelsen er plassert i ordinære skoleklasser; $\frac{1}{4}$ går delvis i ordinære klasser og delvis i mottaksklasser, mens $\frac{1}{4}$ av barna går i klasser der undervisningen er særskilt

tilrettelagt ut fra deres språklige forutsetninger. Det må understrekes at denne fordelingen bare delvis indikerer hva slags skoletilbud asylsøkerelver får og hva slags organisatoriske løsninger skolene har valgt. En må ta i betraktning gruppesammensetningen som finnes nå for tiden i asylmottakene. Samtidig må en ta i betraktning at tilbudet er dynamisk og endres med elevens språkutvikling. Hvis skolen nylig har fått en ny gruppe asylsøkerbarn vil de svare at alle barna er plassert i en mottaksklasse/innføringsklasse. Samme skole ville kanskje om et halvt år svart at halvparten av deres elever er integrert i vanlige norske skoleklasser. Det er også viktig å understreke at skoler er nødt til å kontinuerlig tilpasse sin undervisning til elevenes behov og gruppas særegenheter. Respondentene har ved flere anledninger påpekt at det er vanskelig å uttale seg om asylsøkerelver generelt, noe som også vanskeliggjorde utfyllingen av spørreskjemaet for enkelte av dem. For eksempel har enkelte asylsøkerbarn kommet til Norge i førskolealderen, og har gått i barnehage og lignende. Andre barn blitt innmeldt i skolen som femtenåringer uten at de har noen formell skolegang fra tidligere. Disse barna har forskjellige forutsetninger, noe som også krever at skolene kontinuerlig må kombinere og veksle mellom faste kollektive løsninger og skreddersydde, individuelt tilpassede løp.

3.1 Forskjellige modeller for integrering av asylsøkerbarn i grunnskolen

Breddeundersøkelsen viser at asylsøkerbarn ikke venter lenge på å få plass i skolen. 97 % av asylmottakene sier at asylsøkerbarn venter mindre enn en måned på å få plass i skolen, mens 3 % av asylmottakene melder at barna venter på skoleplass mellom to og tre måneder. En informant forteller følgende:

Trondheim kommune har som målsetning å tilby asylsøkerbarna skoleplass innen 15 dager etter ankomsten i mottaket. Vi klarer som regel å oppfylle denne målsetningen uavhengig av når på året barna ankommer mottaket. De eneste unntakene er de barna som har noen smittsomme sykdommer som tuberkulose og lignende. Etter at helsemyndighetene har meldt at det er trygt å utplassere eleven i en skoleklasse vil også disse elevene få plass på skolen.

Når det gjelder forskjellige måter å ta imot og integrere asylsøkerbarn i norske grunnskoler har vi bedt skolene om å beskrive deres modell. Skolene har fått mulighet til å velge mellom tre alternative modeller, der de skal krysse av for den modellen de anser ligner mest deres egen. Følgende modeller ble konstruert/presentert til respondentene:

- Modell 1: Asylsøkerbarna plasseres først i klasser/trinn/senter som er tilrettelagt for minoritetsspråklige elever der det primære fokuset er språkopplæring. Når de er gode nok i norsk, overføres de til ordinære skoletrinn/klasser. I tillegg til å følge ordinær undervisning får de morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid eller lignende.
- Modell 2: Asylsøkerbarna går fra dag én i ordinære skoletrinn/klasser sammen med norske barn. De får i tillegg morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid eller lignende.
- Modell 3: Asylsøkerbarna går først i tilrettelagte mottaksklasser der det primære fokuset er språkopplæring. Disse barna er også fra dag én knyttet til ordinære skoletrinn/klasser og følger parallelt deler av den ordinære undervisningen sammen med norske elever. Når de er gode nok i norsk overføres de helt til ordinære skoletrinn/klasser. De får i tillegg morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid.

De skisserte modellene ble konstruert på bakgrunn av informasjon vi har innhentet gjennom kvalitative intervjuer med skolene. Dersom respondentene mente at ingen av alternativene lignet deres modell, ble de bedt om å beskrive deres lokale praksis med egne ord. Respondentenes svar fordeler seg på følgende måte:

**Tabell 3. Hvilken av de tre skisserte modellene ligner mest på modellene i deres skole?
(N = 29)**

Modell 1: Asylsøkerbarna plasseres først i klasser som er tilrettelagt for minoritetsspråklige elever	24
Modell 2: Fra dag én i ordinære skoletrinn/klasser	10
Modell 3: Asylsøkerbarna går først i mottaksklasser der det primære fokuset er språkopplæring. Disse barna er også fra dag én knyttet til ordinære klasser	28
Egen modell	38
Totalt (%)	100

Vi kan se at det er få skoler i undersøkelsen som fra dag én plasserer barna i ordinære klasser. De fleste skolene har en eller annen form for innføringsklasse. Vi kan også se at flertallet av respondentene har egne modeller som ikke ligner helt de tre presenterte modellene. En gjennomgang av deres beskrivelser av egne modeller har imidlertid vist at deres modeller enten vanligvis ligner på en kombinasjon av modell 1 og 3, eller er helt lik dem bortsett fra at barna ikke får morsmålsopplæring.

Vi har fått et inntrykk av at skolene som regel ikke skiller i praksis mellom asylsøkerbarn og andre kategorier minoritets elever som har kort oppholdstid i Norge. Enkelte skoler kombinerer grunnleggende norskopplæring og særskilt norskopplæring med morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Her finnes det igjen flere variasjoner. Enkelte kommuner har en sentralisert modell der alle nyankomne minoritetsspråklige elever, inklusive barn som bor i asylmottak, går i samme klasse der de får grunnleggende norskopplæring i en

lengre periode.⁴ Når elevene har tilegnet seg tilstrekkelige norskkunnskaper overføres de til ordinære trinn der de følger ordinær undervisning med norske elever. For eksempel har Bergen kommune valgt denne modellen. En informant beskriver tilbudet i Bergen kommune på følgende måte:

I Bergen starter de fleste asylsøkerbarna med språkundervisning på Nygård skole og går der i ett år... Når de kommer til oss blir elevene plassert i vanlige klasser... Elevene går i vanlige klasser og får Norsk 2-undervisning og fagundervisning i små grupper i skoletiden. De fleste elevene får også morsmålsundervisning i skoletiden, og noen får morsmålstilbud etter skoletid.

En annen informant beskriver modellen i Tønsberg:

Kommunen har nettopp startet en slags innføringsklasse hvor alle nye barn i kommunen samles på en skole. Målet for opplæringen er språk og å bli kjent med norske systemer. De kommer på besøk på hjemmeskolen en uke hver 5., 6. uke.

Det finnes organisatoriske fordeler og ulemper med en sentralisert modell. Ettersom mange nyankomne barn konsentreres i en skole kan denne modellen blant annet gi bedre muligheter til å inndele barna i forskjellige alderstrinn. På den annen side får elevene lite kontakt med andre norske barn i en lengre periode. Så lenge de får grunnleggende språkopplæring (noe som kan vare i opptil ett år) er disse elevene ikke knyttet til ordinære trinn i denne perioden, og har lite samhandling med norske elever. Andre kommuner plasserer asylbarna i ordinære klasser sammen med norske barn fra dag én. Dette gjelder 10 % av skolene i breddeundersøkelsen. Dette legitimerer en nettopp med at en ønsker at barna skal integreres raskest mulig i ordinære klasser. Men det ser ut til at det finnes store variasjoner mellom skolene når det gjelder i hvilken grad de gir tilpasset undervisning til disse elevene. Våre data antyder at enkelte skoler integrerer asylsøkerbarna i ordinære klasser uten at de gir dem noen form for morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Samtidig får barna en begrenset tilgang til tilpasset norskopplæring.

⁴ Dette kan ha en varighet på opptil ett år.

I andre kommuner er asylsøkerbarn plassert i innføringsklasser sammen med andre kategorier elever med kort oppholdstid i Norge, der de får grunnleggende opplæring i norsk. For asylsøkerbarna har disse gruppene en sosial funksjon. Innføringsklassen kan oppfattes som en arena for trygghet av elever som ikke er helt integrert i den vanlige klassen (Eide 2000; Rambøll 2006). Samtidig er disse barna knyttet til ordinære skoletrinn/klasser og følger parallelt deler av den ordinære undervisningen sammen med norske elever. De deltar for eksempel i vanlig undervisning i praktisk-estetiske fag. Disse barna deltar ikke fra dag én i undervisningen som forutsetter gode norskkunnskaper. De får i stedet grunnleggende språkopplæring i egne klasser. Når de er gode nok i norsk overføres de helt til ordinære skoleklasser. En slik modell finnes i Trondheim kommune. En informant beskriver tilbudet i Trondheim kommune på følgende måte:

Asylsøkerbarn blir knyttet til vanlige klasser ved oppstarten. De følger deler av undervisningen sammen med de andre barna. Samtidig får de grunnleggende norskopplæring 12 timer hver uke. Denne innføringsperioden varer vanligvis i ett år. Barna får i tillegg 4-5 timer morsmålsopplæring hver uke.

Fordelen med denne modellen er at barna får mulighet til å knytte bånd med norske elever kort tid etter at de har blitt plassert i skolen. Lærere ved flere skoler var overbevist om at dette kan ha positiv effekt på barnas gradvise integrering i vanlige klasser. De mente at asylsøkerbarn hadde behov for å knytte kontakter med norske barn. Dette er i tråd med Eides undersøkelse av mindreårige flyktninger (Eide 2000). Asylsøkerbarna i undersøkelsen til Eide savnet kontakt med nordmenn, både på skolen og ellers. De mente at skolen kunne gjort mer for at fremmedspråklige elever ikke er så fremmede for de norske (Eide 2000: 97)

Samhandling med norske elever gjør at asylsøkerbarna får bedre muligheter til å praktisere norsk. De får også mulighet til å følge fagundervisning. Enkelte har flyttet flere ganger og vært i flere land, der de hele tiden har startet på nytt. Dette har medført at enkelte asylsøkerbarn har opplevd lange avbrudd i sin skolegang. Det er derfor en fordel hvis de kan begynne å følge fagundervisning, i den grad det lar seg gjøre, så raskt som mulig etter ankomsten. Et lengre opphold i innføringsklassen der de bare lærer seg norsk vil i enkelte tilfeller fremstå som enda et brudd i skoleløpet. For eksempel kan dette oppleves i tilfeller der eleven aldri blir bosatt i Norge, men i stedet blir sendt ut av landet. For mange vil en tidlig integrering i den norske grunnskolen gi mulighet til å følge fagundervisning. Samtidig

forutsettes det at en gir kompensatorisk tilpasset tospråklig opplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring. Uten dette vil asylsøkerbarna som integreres fra dag én i ordinære klasser oppleve det en i faglitteraturen kaller for språkdrukning, der barn kastes ut i en situasjon som de ikke kan mestre (Baker 2006). I dette tilfellet bidrar ikke skolen til å normalisere deres hverdag, men kan fremstå som en ny kilde for frustrasjon.

3.2 Tilpasset undervisning og asylsøkerbarn

Asylsøkerbarn får i all hovedsak tilpasset undervisning på to måter. Som minoritetsspråklige elever får de særskilt språkopplæring. Skolene etterstreber i tillegg å gi tilpasset undervisning til alle barn på skolen. Når asylsøkerbarna er i ordinære klasser der de følger ordinær fagundervisning, prøver en å tilpasse undervisningen, oppgaver, lekser og lignende til deres faglige forutsetninger. Samtidig ser det ut til at skoler ikke ser på asylsøkerbarn som en spesiell kategori elever. De får det samme tilbudet som andre kategorier minoritetsspråklige elever får ved skolen.⁵ Tilbudet og integreringsgraden i ordinære klasser avhenger da av elevens språklige forutsetninger. Fokuset her er at elevene så raskt som mulig styrker sine norskkunnskaper slik at de kan få noenlunde like forutsetninger som norske barn for tilegnelse av kunnskap i vanlige skoleklasser. Hovedtendensen i dag er at skoler prioriterer tilpasset norskopplæring, mens morsmålsopplæringen svekkes (Rambøll 2006). Det er bare 4 % av skolene i undersøkelsen som svarer at de ikke gir tilpasset norskopplæring, mens mer enn halvparten sier at de ikke gir morsmålsopplæring til elevene som bor i asylmottak.

Forskningen viser at asylsøkerbarna er forskjellige fra andre elever, inklusive andre kategorier minoritetsspråklige elever, på flere måter (Eide 2000; Rambøll 2006; Berg 2006). Barna er i en situasjon hvor det er høyst usikkert om de skal få bli i Norge eller ikke. For mange vil resultatet være at de blir sendt ut av Norge. I enkelte tilfeller kan dette skje etter at barnet har gått på skole i Norge i ganske lang tid. Dette aktualiserer en diskusjon om hvordan et skoletilbud som primært rettes mot integrering i Norge kan tilpasses disse barna, blant annet om det finnes muligheter for å integrere tilbakevendingsperspektivet i skoletilbudet som gis til

⁵ I følge informantene oppleves ikke dette som problematisk. Samtidig ser en at enkelte asylsøkerbarn sliter med problemer knyttet til eksiltilværelsen og mottakstilværelsen (Eide 2000; Berg 2006; Rambøll 2006).

denne kategorien elever. Et viktig verktøy her kan være et større fokus på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Til forskjell fra andre kategorier elever lever disse barna i asylmottak, hvor tilværelsen preges av en stor usikkerhet i forhold til deres fremtid. Skolene ser at disse barna sliter psykisk, noe som øker behovet for et tett samarbeid mellom skole og PPT. En av konsekvensene av et integreringsrettet skoletilbud er at skolen bidrar til å skape forventninger hos disse barna i forhold til deres fremtid i Norge. Dersom de og deres familier får avslag på sin asylsøknad blir fallhøyden høyere. Flere lærere og mottaksansatte vi har møtt forteller hvordan barna som til å begynne med var optimistiske og engasjerte på skolen har endret atferden sin etter at de og deres familier har fått avslag på asylsøknaden.

3.3 Morsmålsundervisning og morsmåls lærere

Minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring er knyttet til retten til særskilt norskopplæring inntil de er i stand til å følge ordinær norskopplæring, jf. Opplæringsloven § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Der står det at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

En kan si at undervisning i og på morsmål i dag er definert som et hjelpefag som ikke har en verdi i seg selv, men som kun skal gis til elever som sliter i norsk for at de skal bli bedre i norsk (Rambøll 2006; Valenta 2009). Ifølge strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis*, (som er en revidert utgave av strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis*)⁶ definerer en

⁶ Se Likeverdig opplæring i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. (Kunnskapsdepartementet 2007).

særskilt norskopplæring som det fremste virkemiddelet for elever som ikke kan følge undervisningen på norsk. Morsmålopplæring og tospråklig fagopplæring skal være det sekundære hjelpemiddelet. De gamle målsetningene om at skolenes mål er å nå funksjonell tospråklighet blant minoritetsspråklige barn er fjernet, og en tilbyr et symbolsk antall timer i morsmålsundervisning og tospråklig undervisning (Valenta 2009).

Mesteparten av skolene har uttrykt misnøye med morsmålsundervisningstilbudet. Vi har bedt skolene om å kommentere på hvilke områder skoletilbudet til barn fra asylmottaket kan forbedres. Skolenes kommentarer er primært forbundet med deres misnøye med manglende morsmålsundervisning og tospråklig opplæring. Et problem er at mange skoler enten ikke har noen morsmålstilbud eller at de bare gir morsmålsundervisning til noen få språkgrupper. Breddeundersøkelsen viser at 62 % av skolene i utvalget ikke gir asylsøkerbarna tospråklig opplæring og at 55 % av skolene verken gir morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring.

Vi har god grunn til å tro at tilbudet heller ikke er fullstendig dekkende blant skolene som har svart at de tilbyr morsmålsopplæring. For det første har også disse skolene antydnet at det også hos dem finnes asylsøkererelever som ikke får dette tilbudet. De har blant annet indikert at de gir morsmålsundervisning til noen få språkgrupper, mens andre ikke får tilbudet. Det andre problemet er omfanget av morsmålsundervisningen i de skolene som tilbyr slik undervisning til elevene. I de tilfellene der skolen gir elevene morsmålsundervisning, så er det som regel snakk om 1-2 timer i uken. Det anses av våre informanter som et utilstrekkelig antall timer. Ifølge informantene er 1-2 timer per uke mer å anse som symbolsk handling enn et ekte forsøk på å lære barn å skrive og lese på sitt morsmål. De kan ikke se for seg at morsmålsopplæring av et slikt omfang kan ha noen betydelig positiv innvirkning på disse elevenes kognitive evner eller norskkunnskaper.⁷ En lærer forteller følgende:

En uketime er ingenting. Dette er en vits. Heldigvis har kommunen begynt å samle elevene fra forskjellige skoler i vår skole slik at de får flere timer per uke. Fire timer per uke er ikke nok, men det er i hvert fall bedre enn én time.

⁷ Det argumenteres i flere studier at god morsmålsopplæring kan fremskynde innlæring av det andre språket (Baker 2006).

Denne informanten refererer til praksisen der en samler elever fra ulike skoler i noen få uvalgte skoler som har spesialisert seg på å gi morsmålsopplæring til visse språkgrupper. I dette tilfellet kjøres barn fra forskjellige skoler til en skole som har fått ansvar for morsmålsundervisning i forskjellige språk. Ved å samle elevene i større språkgrupper kan en ”legge sammen” de timene en har fått per elev og på denne måten gi flere timer morsmålsundervisning til elevene.

Det at morsmålsopplæringen er av et så lite omfang skaper problemer også for skolen og morsmålslærerne. Dette kommer frem i følgende fortelling:

Jeg jobbet i sju år, i mange skoler, i stillinger som morsmålslærer, tospråklig lærer, vikarlærer osv... Jeg har i mange år følt at jeg ikke hører til noen steder. Som morsmålslærer har du for eksempel to-tre elever i en skole, tre-fire i en annen skole osv... Mesteparten av tiden bruker en på å kjøre mellom forskjellige skoler... En gir elevene morsmålsopplæring og drar videre... Det blir få muligheter til å snakke med de norske lærerne... Verken de (elever og lærere) eller jeg opplever at jeg hører til deres skole.

Samtlige morsmålslærere og flere skoler vi har møtt har vært opptatt av og frustrerte over de forhold som beskrives av informanten ovenfor. Dette er forhold som i følge dem hindret en god organisering og implementering av morsmålsundervisningen. Så lenge morsmålslærerne må jobbe under vanskelige og uordnede forhold vil også kommunene ha problemer med å finne morsmålslærere. Så lenge de ikke er anerkjent som ekte lærere, jobber på timebetaling og pendler mellom mange skoler vil ikke dette yrket friste mange (Valenta 2009).

Det som oppgis som et viktig hinder for organiseringen av morsmålslærerundervisningen er nettopp mangel på kvalifiserte lærere. Skolene som deltok i undersøkelsen ble spurt om lærerne som jobber med asylsøkerbarna har formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmålslærer. Resultatet fremkommer i tabell 4.

Tabell 4. Har noen av lærerne som jobber med asylsøker barna formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmåslærer? (N=29)

Ja, vi har lærer(e) med formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmåslærer	59
Nei, men han/hun studerer for å bli tospråklig lærer/morsmåslærer	5
Våre tospråklige lærere/morsmåslærere har verken formell kompetanse eller prøver å formalisere den	36
Totalt (%)	100

Mangel på morsmåslærere er et av de hyppigste brukte forklaringene på skolenes manglende tilbud. Som en kan se i tabell 4 har mer enn halvparten av skolene i utvalget svart at de har lærere med formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmåslærer. Kvalitative intervjuer med skolerepresentanter antyder imidlertid at skolene har ulike fortolkninger og oppfatninger av hva som menes med tospråklig lærer/morsmåslærer med formell kompetanse. Enkelte morsmåslærere har tatt allmennlærerutdanning i hjemlandet, men denne er ikke formalisert i Norge, og det er ennå få tospråklige som har fått norske bachelorvitnemål som tospråklige lærere (Valenta 2009). Resultatene i tabellen ovenfor bør ses i lys av dette. Skolen kan også ha en eller to morsmåslærere som har formalisert eller er i ferd med å formalisere sin morsmåslærerkompetanse/tospråklige lærerkompetanse, mens andre morsmåslærere ikke har det. Gjennomgangen av kommentarene som respondentene har skrevet i tillegg til å svare på spørsmålet presentert ovenfor antyder at til og med skolene som har svart at de har kvalifiserte morsmåslærere lærere sliter med å få denne type lærere for alle språkgrupper. Her er det ikke bare snakk om mangel på kvalifiserte morsmåslærere, men en generell mangel på morsmållærere. Det er ikke lett å finne morsmåslærere for enkelte språkgrupper. Som allerede nevnt er det spesielt de små kommunene som sliter med dette.

Det overrasker ikke at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte morsmåslærere. Tidligere fantes det ikke en lærerutdanning for denne kategorien lærere. Det var først i 2004 at lærerhøgskolene begynte å tilby faglærerutdanning for tospråklige lærere. Disse lærerne er ment til å jobbe som morsmåslærere, tospråklige lærere og faglærere. Vi kan forvente oss at flere hundre tospråklige faglærere blir uteksaminert i årene som kommer, noe som kan gjøre det lettere for skolene å få tak i kvalifiserte tospråklige faglærere/morsmåslærere. Når skolene begynner å ansette disse nyutdannede lærerne håper en at kvaliteten på morsmålsundervisning og tospråklig undervisning også bedres. Samtidig er det her viktig å understreke at dette forutsetter at skolene er villige til å ansette disse lærerne. Det spørs om kommunene vil være villige til å ansette denne kategorien lærere når det er usikkert om det vil være behov for deres språkkompetanse i fremtiden. Asylmottakene opprettes og legges ned kontinuerlig i takt med svinginger i ankomsttallene av asylsøkere til Norge. Mange kommuner har opplevd at asylmottaket legges ned få år etter opprettelsen. Språksammensetningen i gruppene som bor i asylmottakene endres også. I tillegg erfarer kommunene at et betydelig antall bosatte flyktninger, som er tidligere mottaksbeboere, flytter fra kommunen kort tid etter bosettingen (Brox 1997; Djuve og Kavli 2000). Ifølge våre informanter skaper dette usikkerhet knyttet til om skolene vil ha behov for morsmåslærernes kompetanse i fremtiden. En skoleleder sa:

Det går i bølger. Vi hadde behov for morsmåslærere i serbokroatisk for noen år siden, men ikke nå. Vi har nå behov for morsmåslærere i arabisk og somali, men dette kan også endres. Både vi og dem vet det. Det er vanskelig både for dem og oss å organisere tilbudet og tenke langsiktig.

Innenfor en uforutsigbar kontekst der tilbudet forutsetter en nisjespråkkompetanse er en lettere løsning å prioritere undervisning i særskilt norsk. Det er opp til hver enkel kommune om en skal velge å droppe morsmålundervisning eller ikke (Rambøll 2006). Tilbudet som gis til minoritetsspråklige elever, inklusive asylsøkerbarn, som utelukkende omfatter særskilt norskopplæring er lettest å tilby til en språklig heterogen, og stadig skiftende gruppe elever. Den forutsetter ikke noen spesielle kunnskaper innen ”nisjespråk”, og krever heller ikke noen formell kompetanse utover den vanlige lærerkompetansen. Hvis asylmottaket legges ned eller det av andre grunner ikke lenger er behov for undervisning i særskilt norsk, kan den norske allmennlæreren overføres til andre oppgaver. Problemet er da at asylsøkerbarna mister en viktig dimensjon i det tilpassede opplegget som skolen tilbyr dem.

3.4 Leksehjelp

I Soria-Moria-erklæringen fra høsten 2005 slo regjeringen fast at det var et ønske å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning. Dette skal skje gjennom å sikre alles tilgjengelighet til utdanning og kunnskap (Haugsbakken og Buland 2007). I tillegg til Kunnskapsløftet, en reform med utviklings- og forbedringstiltak som skal styrke den offentlige skolen og fagopplæringen, har Utdanningsdirektoratet fått i oppdrag å starte opp og gjennomføre et prosjekt direkte rettet mot leksehjelp. Leksehjelp som fenomen ”utprøves” imidlertid i langt større skala enn selve Prosjekt leksehjelp. Røde Kors og Redd Barna har blant annet en formidabel egensatsing på dette feltet (Molden og Valenta m fl. 2006). Mange i norsk skole oppfatter leksehjelp som et tiltak det er politisk enighet om å innføre på bred front (Haugsbakken og Buland 2007). Leksehjelp er ment å være et kompensatorisk tiltak for at elever fra utsatte grupper kan oppnå bedre læringsresultater og et bedre forhold til skole og opplæring. Leksehjelpen rettes blant annet til elever som av ulike grunner ikke kan få slik hjelp hjemme.

Flere har sett at asylsøkerbarn kan ha behov for leksehjelp, blant annet oppfordrer Utlendingsdirektoratet mottakene til å organisere leksehjelp for denne gruppen elever. Mottaket skal også ha rom der skolebarn kan gjøre lekser og få leksehjelp. Tidligere kartlegginger av leksehjelp viser at leksehjelp gis til asylsøkerbarn i enkelte mottak, blant annet i regi av Redd Barna og Røde Kors (Molden og Valenta m.fl. 2006), men man vet lite om asylsøkerbarn også får leksehjelp av andre aktører og hvilket omfang dette har. Vi har spurt skolene om asylsøkererelever får leksehjelp og hvem som organiserer det.

Tabell 5. Får asylsøkerbarn leksehjelp og hvem organiserer det? (N=29)

Skolen organiserer leksehjelp for barn fra mottaket	23
Asylmottaket organiserer leksehjelp for barn fra mottaket	27
Frivillige organisasjoner organiserer leksehjelp for barn fra mottaket	9
Ingen tilbyr leksehjelp for barn fra mottaket	41
Totalt (%)	100

Som vi kan se i tabell 5, svarer halvparten av skolene at deres elever fra asylmottaket får leksehjelp enten i skolens regi eller i mottakets regi. Elevene i et mindretall av skolene (9 %) får leksehjelp av frivillige organisasjoner. Ifølge respondentene organiserer skolene eller mottaket leksehjelp i samarbeid med hverandre eller andre frivillige aktører. For eksempel stiller både skolen og Røde Kors med sine leksehjelpere, mens skolen eller mottaket stiller sine lokaler til disposisjon. Der skolen eller SFO tilbyr leksehjelp, gis dette tilbudet også til elever fra asylmottaket på lik linje med alle andre elever.

Tabellen presentert ovenfor viser også at 41 % av skolene svarer at asylsøkerbarn ikke får leksehjelp. Dette er relativt sett et høyt tall når en tar i betraktning hvor utbredt leksehjelp har blitt i norsk skole. Det er ikke vanskelig å argumentere for at asylsøkerbarn bør prioriteres hvis en tar i betraktning disse barnas behov og familiesituasjon. Foreldre som ellers er den sentrale aktøren når det gjelder leksehjelparbeid er ikke i like stor grad i stand til å gi barna den oppfølgingen som trengs, blant annet grunnet manglende språkkunnskaper og den vanskelige situasjonen de befinner seg i (Berg og Sveaass 2005; Berg 2006). I en situasjon der foreldre har lite kjennskap til det norske skolesystemet og er psykisk utslitt etter en langvarig dragkamp med norske myndigheter om deres asylsak, er det ikke vanskelig å forestille seg at asylsøkerbarn vil ha ekstra behov for ekstern leksehjelp.

4 Samarbeid mellom forskjellige instanser og aktører

Tidligere undersøkelser viser at statlige mottak for asylsøkere kunne ønsket seg hyppigere kontakt med Psykososialt team for flyktninger, samt at samarbeid mellom skole og PPT burde styrkes (Berg og Sveaass 2005). Tidligere undersøkelser viser også at skolene i altfor liten grad kontakter PPT når det gjelder elever fra asylmottak (Kommunal- og regionaldepartementet 2005). I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan skoler og statlige mottak for asylsøkere erfarer samarbeidet med hverandre, samt hvordan skolene oppfatter relasjonen med PPT og kommunikasjonen med asylsøkerbarnas foreldre.

4.1 Relasjoner og samarbeid mellom skole, asylmottak og PPT

Barn i mottak beskrives i nesten alle sammenhenger som en risikogruppe. Mange har opplevd alvorlige hendelser knyttet til krig, forfølgelse og migrasjon. Samtidig befinner de seg i en uforutsigbar situasjon. Stressfaktorene er mange, og for en del barn gir dette merkbare utslag. Noen blir urolige og utagerende, andre blir tause og innesluttet. Hos enkelte er tegnene kanskje ikke så synlige, men barnas lek vitner om opplevelser utenom det vanlige (Berg 2006: 19). En tidligere mottaksbeboer som nå er bosatt i en kommune i Nord-Norge forteller følgende:

Vi opplevde skremmende ting mens vi var der nede. Barna var redde og de kunne se at vi er redde. Da vi kom hit ble vi tatt godt imot. Vi bodde på mottaket i femten måneder... Barna våre var alltid skoleflinke. De lærte seg det norske språket veldig raskt og ble blant de bedre elevene i klassen. Lærerne pleide å skryte over hvor flinke de var i enkelte fag. Samtidig visste jeg at vår eldste sønn, som var tolv år da han var på mottaket, pleide å tisse på seg om nettene... Han var innadvent og ble plaget av søvnløshet.

En annen informant forteller følgende:

Vi trodde at sønnen vår taklet det hele på en god måte, faktisk bedre enn oss, men en dag begynte han å miste håret. Han begynte å oppføre seg annerledes. Vi var hos

legen, og han mente at dette kan skyldes traumer han har opplevd i forbindelse med krigen og flukten.

Disse foreldrene var ressurssterke og de har fått positivt svar på deres asylsøknad etter relativt kort tid. Det finnes også barn i asylmottak som ikke har like ressurssterke foreldre. Enkelte av barna opplever i tillegg at deres foreldre sliter (Berg 2006). Foreldrene har opplevd at de har mistet kontroll over egne liv, og sliter med psykiske problemer. Dette påvirker relasjonen mellom foreldre og barn. Mottaksansatte forteller om situasjoner der verken mottak eller foreldre klarer å skjerme barna fra de negative aspektene ved mottakstilværelsen. Barna overhører foreldrenes diskusjoner og bekymringer om asylsaken, fremtiden, redselen for at politiet vil komme for å hente dem osv. (Berg 2006).

Både voksne og barn i asylmottaket kan oppleve situasjoner der deres naboer, skolevenner og lekekamerater på mottaket blir hentet av politiet sammen med sine familier og sendt ut av landet (Valenta 2001, 2008). Samtidig vet de ikke hva som blir utfallet av deres egen asylsøknad. Det er ikke vanskelig å forestille seg at slike opplevelser påvirker barna. For å gjøre noe med de beskrevne problemene har forskjellige aktører (som ansatte på asylmottakene, PPT og Psykososialt team for flyktninger) i enkelte asylmottak startet gruppebehandlingsprosjekter for barn og foreldre i mottak. Enkelte skoler har også involvert seg i slike prosjekter, noe som ser ut til å ha positiv innvirkning på barna (Berg 2006).

Problemene, slik beskrevet ovenfor, kan tilsi at det er et behov for at skolene får informasjon om barnas psykiske helse, samt at en styrker samarbeidet mellom skole, mottak, PPT og Psykososialt team for flyktninger. Skolene som har deltatt i denne undersøkelsen ble spurt om de kontakter PPT og hva som gjøres i forhold til pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket. Som en kan se i tabell 6 foretar skoler sjelden pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket.

Tabell 6. Foretar skolen pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket? (N=29)

Skolen foretar pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket	7
Skolen foretar ikke pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket	93
Total (%)	100

Som vi kan se i tabellen svarer 93 % av skolene i undersøkelsen at de ikke foretar pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket. En gjennomgang av respondentenes svar viser at majoriteten av skolene i undersøkelsen ikke gjør slike kartlegginger automatisk, men utreder elevene fra mottaket etter behov. Svarene nedenfor beskriver den gjeldende praksisen.

En skole utdyper sitt svar på følgende måte:

Ingen automatisk kartlegging foretatt av PPT. Grunnleggende norskopplæring er ikke spesialundervisning. Enkeltvedtak knyttet til denne fagplanen ligger ikke til PPT for rådgivende uttalelse. Elever som vi ser har annen problematikk melder vi til PPT, men erfaring viser at det kan gå en tid.

Våre informanter i skolene oppgir blant annet at de mangler kompetanse til å kartlegge elevene selv og at de mener at slike kartlegginger burde gjøres av det kommunale PPT. Samtidig er skolene usikre på om alle innmeldte barn burde kartlegges. En informant som i flere år har jobbet ved en skole som kontinuerlig tar imot elever fra mottaket forteller følgende:

Vi ser at mange barn fungerer godt. Når de starter på skolen hos oss er de som regel engasjerte og optimistiske... Jeg tror ikke at en kartlegging av alle innmeldte barn ville avdekke mye siden problemene oppstår først etterpå... Vi ser at problemene oppstår først etter at barna har bodd lenge på mottaket.

I likhet med flere andre informanter mener denne informanten at skolene først og fremst må fokusere på individuell oppfølging og at PPT bør kobles inn når en ser at læringskurven ikke er tilfredsstillende. Samtidig innser ansatte ved skolene at de mangler kompetanse for å avdekke i en tidlig fase at barn har problemer.

Hele 80 % av skolene i undersøkelsen mener at det finnes områder der samarbeidet med PPT kunne ha fungert bedre i forhold til asylsøkerlever. Skolene ble bedt om å kommentere på hvilke områder samarbeidet kunne forbedres. Skolene har gitt forskjellige svar, der de fleste svar relateres til bedre kartlegging, testing, tettere oppfølging, rådgiving og kortere ventetid. Ifølge flere skoler er det største problemet at det kommunale PPT ikke reagerer raskt nok når skolen melder fra om at de har elever som sliter. Enkelte skoler er av en oppfatning at dette er et generelt problem som gjelder alle elever, ikke bare de som bor på asylmottaket, mens andre skoler mener at PPT i større grad burde prioritert asylsøkerbarn.

4.2 Relasjoner og samarbeid mellom skole, asylmottak og barnas foreldre

UDI pålegger asylmottakene å sørge for at asylsøkerbarn i grunnskolealder kan få begynne skoleopplæringen så snart som mulig etter at de har kommet til landet. Det ser ut til at de fleste asylsøkerbarna som er i grunnskolealder ikke må vente lenge på å få skoleplass. For eksempel har 34 av 36 mottak som har deltatt i undersøkelsen meldt tilbake at asylsøkerbarna venter mindre enn en måned på å få skoleplass etter at de har ankommet ordinært mottak.

Kvalitative intervjuer med våre informanter indikerer at mottakene som regel har et godt samarbeid med skolen og gode rutiner for innmelding av barna i skolen. Rett etter at barna har ankommet til et ordinært mottak sender mottaket en beskjed om dette til skolen, og noen uker etter får barna skoleplass. De fleste mottakene (34 av 36 mottak) melder tilbake at de har et

godt og tett samarbeid med skolene. Den følgende beskrivelsen kan brukes som en illustrasjon på ulike samarbeidsområder som partene kan være involvert i:

Vi kan si at vi har godt og tett samarbeid. Vi har faste rutiner ved oppstart, blant annet møte med foreldre, barn, mottak og skole. De første to årene hadde vi faste møter, da mye var nytt. Det har utviklet seg til å bli et samarbeid som fungerer meget godt med hyppig telefonkontakt og møter ved behov. Dette kan dreie seg om samtaler med tolk når det er problemer, evalueringssamtaler, oppdateringer osv. Vi har nå ca. 2-4 møter i året utenom de faste møtene ved oppstart for nye asylbarn... Vi er synlig på foreldremøter og personalmøter når det er behov for det, for eksempel, til å gi informasjon om asylbarn generelt, mottaksliv og når det har vært opprivende utsendelsessaker hvor barn er involvert spesielt (mottaksansatt).

Asylmottak har plikt om å sende en bekymringsmelding til UDI hvis de mener at skolen ikke gir asylsøkerbarna et forsvarlig skoletilbud. Svarene fra asylmottakene viser at svært få mottak har gjort dette. Av 36 asylmottak har bare to mottak sendt en slik melding til UDI mens fire mottak har vurdert det. Våre data antyder at hovedårsaken til at mottak ikke sender bekymringsmelding til UDI er at mottakene mener at skolene gir et forsvarlig tilbud til asylsøkerbarn innenfor de rammene de må forholde seg til. Samtidig kan det ikke utelukkes at enkelte mottak er usikre på når en slik melding skal sendes. Enkelte informanter har også antydnet at det kan hende at enkelte mottak som i utgangspunktet er misfornøyde med skolens tilbud velger å overse det siden de mener at et slikt fokus kan svekke mottakets posisjon den dagen UDI starter å legge ned mottak. Rasjonaliteten i denne argumentasjonen er: Dersom UDI vet at vertskommunen ikke gir et forsvarlig skoletilbud til asylsøkerbarn kan mottaket bli engstelig for at UDI vil være mer tilbøyelig til å legge ned deres mottak framfor et annet mottak som opererer i en mer fordelaktig lokal kontekst.

Med tanke på å styrke samarbeidet mellom skoler og mottak, samt for å få bedre oversikt over hva slags skoletilbud barn i mottak får, har enkelte av UDIs regionkontorer begynt å innkalle skolerepresentanter på tilsynsmøter. Gjennomlesing av UDIs tilsynsrapporter og samtaler med representanter fra UDI viser indirekte at slik praksis har ført til økt fokus og bevissthet om asylsøkerbarnas skolegang, både i mottakene og i UDI. Vel og merke er det ikke en utbredt praksis at UDI innkaller skolerepresentanter når de foretar tilsyn av statlige mottak for asylsøkere.

Når det gjelder de problematiske aspektene ved samarbeidet mellom asylmottak og skole, er det flere mottak som opplever at skolene ikke vet hva som er mottakets ansvarsområde. Enkelte mottak ønsker at skolen skal være mer lydhør og åpen for informasjon fra mottak og foreldre. Det som både enkelte mottak og enkelte skoler savner er faste møter, faste kontaktpersoner på henholdsvis skole og mottak og tilstedeværelse på foreldremøter og personalmøter når det er behov for det. Samarbeidsproblemene mellom mottak og skole er først og fremst knyttet til ulike oppfatninger av hvilken rolle mottaket har i forhold til formidling av informasjon til asylsøkerelver og deres foreldre. Mottakene opplever til tider at skolene foretrekker å forholde seg til mottaket som et mellomledd istedenfor å henvende seg direkte til barnas foreldre. En mottaksansatt uttrykker dette på følgende måte.

Vanskelig å få forståelse for at vi driver et botilbud, og at vi ikke er en institusjon. Skolen vil helst forholde seg til oss, fremfor barnas foreldre. De unngår å bruke tolk, til og med ved skolestart.

I likhet med flere andre mottaksansatte mener denne informanten at skolen ikke skal umyndiggjøre asylsøkerbarnas foreldre ved å ta opp ting som gjelder deres egne barn med mottaket. Dette ser likevel ikke ut til å være en utbredt praksis. Vår undersøkelse viser at bare et mindretall av skolene mener at de bruker mottak som et mellomledd i kommunikasjonen med barnas foreldre. I tabell 7 fremkommer dette.

Tabell 7. Hva slags kontakt har dere med asylsøkerbarnas foreldre? (N=29)

Vi har lite kontakt, mesteparten av kommunikasjonen foregår via mottaket	7
Vi har tilnærmet like mye direkte kontakt med mottaksbarnas foreldre som vi har med foreldre til andre elever	70
Vi har mer kontakt med mottaksbarnas foreldre enn vi har med foreldre til andre elever	23
Totalt (%)	100

Både foreldrene og asylmottakene oppfatter det som spesielt frustrerende når skolen ikke oppfyller de minste forutsetninger (for eksempel det å bruke tolk) for å få en direkte dialog med foreldrene. På sin side mener skolene at deres kontakt med asylsøkerbarnas foreldre som regel er tilfredsstillende. Når det gjelder skolenes bruk av tolk svarer 59 % av skolene i breddeundersøkelsen at de alltid bruker tolk under foreldresamtaler og kontaktsamtaler med asylsøkerbarnas foreldre, mens 41 % svarer at de bruker tolk av og til. Ifølge skolene avhenger tolkebruken av norskkompetansen, og behovet for tolk vil derfor variere. Skolene vedgår imidlertid at de noen ganger må klare seg uten tolk fordi det er umulig å oppdrive en tolk.

Generelt sett har vi fått et inntrykk av at samarbeidet mellom asylsøkerbarns foreldre, mottak og skolen i forhold til asylsøkerbarnas skolegang fungerer godt. Foreldrene vi har snakket med ble positivt overrasket over hvor fort barna fikk plass på skolen. Videre betraktet de skolen som et sted der barna fikk en viss sjanse til å normalisere sin tilværelse, komme seg ut av mottakskonteksten og skjermes fra alle de problemene mottaksbeboere ellers opplever. Det at samarbeidet fungerer godt bekreftes også av undersøkelsen som blant annet viser at mesteparten av skolene mener at de har god kontakt med barnas foreldre. 22 % av skolene

erfarer kontakten med asylsøkerbarnas foreldre som problematisk, 45 % erfarer kontakten som uproblematisk, mens 33 % mener at det er visse særegenheter ved denne kontakten, men at kontakten alt i alt er like god som med andre kategorier foreldre. Skolene som anser kontakten som problematisk relaterer samarbeidsproblemene til språkbarrierer og kulturforskjeller, tilgang på tolk og foreldrenes situasjon. Skolene opplever at enkelte foreldre, særlig de som har bodd lenge i mottak med avslag på sin asylsøknad, er opptatt av andre ting enn av det som skjer med deres barn på skolen. Informantene forteller at kontaktlærerne til tider kan oppleve at foreldrene prøver å involvere dem i deres asylsak, noe som kan forskyve fokuset fra den enkelte eleven og hennes eller hans skolesituasjon.

5 Kontekstuelle utfordringer

Vi har bedt respondentene i skolene om å svare på følgende spørsmål: Er du selv fornøyd med det tilbudet som din skole gir til asylsøkerbarn? Det kom fram at 38 % av respondentene mener at tilbudet er mangelfullt eller at de ikke er fornøyd med tilbudet. Samtidig henviser 31 % av dem til faktorer som skolen ikke har kontroll over. I det følgende diskuterer vi årsakene til dette. Blant annet ser vi nærmere på en del kontekstuelle forhold som svekker skoletilbudet.

5.1 Strukturelle føringers innvirkning på variasjoner i skoletilbudet

I kommunene som har asylmottak ligger det flere utfordringer, blant annet i det at en må forholde seg til en kontinuerlig tilstrømning av asylsøkerbarn som kommer gjennom hele året og på relativt kort varsel. Disse elevene er naturlig nok uten norskkunnskaper, og med svært ulik språkbakgrunn. Som allerede nevnt opplever kommuner og skoler at de ikke kan tenke langsiktig i forhold til denne gruppa. Asylsøkerbarna krever skreddersydde skoletilbud, blant annet i forhold til morsmålsundervisning og tospråklig opplæring. Samtidig er det ikke uvanlig at disse elevene etter relativ kort tid flytter fra kommunen, eller at mottaket legges ned. Dette kan til tider føre til at både kommunen og skolene mister motivasjon i forhold til å lage systemer som ivaretar disse barna på en strukturert måte.

Plassering av asylmottak ser ut til å spille en viktig rolle med hensyn til hva slags tilbud asylsøkerbarn får. Mange asylmottak er plassert i små kommuner som ikke har utviklet et system for å integrere asylsøkerbarna i skolen. Disse kommunene har som regel dårlig tilgang på morsmålslærere og tospråklige lærere. Til forskjell fra dem har store kommuner en klart større elevmasse med minoritetsspråklig bakgrunn å forholde seg til. Disse kommunene har laget omfattende systemer for å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever, blant annet gjennom mottaksklasser, innføringsklasser, skoler som har spesielt ansvar for visse morsmål og lignende. Asylsøkerbarn blir dermed inkludert i innføringsklasser og mottaksklasser. Store kommuner har også en mye bedre tilgang på morsmålslærere, tospråklige lærere og lærere i særskilt norsk. Derfor er de i en situasjon der de kan stille høyere krav til disse lærernes kompetanse.

Det at spredning av asylsøkere i små kommuner kan skape utfordringer i forhold til organisering av tilrettelagt skoletilbud for asylsøkerbarn er ikke et særnorskfenomen (Pinson og Arnot 2004).⁸ For eksempel har flere undersøkelser i Storbritannia avdekket negative konsekvenser av spredningen av asylsøkerlever på småsteder (Ofsted 2003; Remsbery 2003; Pinson og Arnot 2004). Det må imidlertid understrekes at tilbudet ikke bare avhenger av kommunestørrelsen. Den kommunale selvråderetten gjør at tilbudet i Norge kan variere både blant store og små kommuner. Hva slags grunnskoletilbud minoritetsspråklige barn, inklusivt asylsøkerbarn, får, avhenger av kommunale prioriteringer. Skoleansatte som har deltatt i denne undersøkelsen har vist sin frustrasjon over kommunens ofte manglende interesse og prioritering når det gjelder å gi et forsvarlig og tilpasset skoletilbud til asylsøkerbarn og minoritetsspråklige barn generelt sett. En informant som jobber i en skole på Østlandet forteller:

Vi mangler både tid, penger og kompetanse for å dekke mottakselevers behov. Skolen får det ikke til hverken organisatorisk eller faglig slik det er nå. Noen forbedringer kan vi få til innenfor skolens rammer, men handlingsrommet er for lite innenfor de ressursene skolen disponerer.

En annen informant forteller:

Vi burde få flere timer per elev til språkopplæringen og til samarbeid mellom morsmålslærer og kontaktlærer. Det burde komme øremerkede midler til dette fra staten. Det kan bli for store forskjeller i det kommunale tilbudet når det er basert på den politiske viljen til hvert enkelt bystyre eller kommunestyre.

Kommuner opplever at midler de får fra staten ikke er i samsvar med utgifter de har med opplæring av minoritetsspråklige elever. Blant annet er timeprisen som staten opererer med ofte lavere enn den timeprisen en opererer med i kommunen. Problemet informantene ovenfor primært referer til er tilskuddordningen som er ment å dekke særskilt språkundervisning til minoritetsspråklige barn. Dette tilskuddet er ikke rettet mot asylsøkerbarn, men det kan

⁸ Dette kommer også klart frem i Guardians artikkel om dette temaet der det blant annet fastslås at: "The government's policy of dispersing asylum seekers across the country can have devastating effects on their children's education"

(se: <http://www.guardian.co.uk/education/2005/jul/12/schools.immigrationandpublicservices>)

likevel påvirke asylsøkerbarna indirekte. Som vi allerede har nevnt har ikke skoler et klart skille mellom forskjellige kategorier minoritetsspråklige elever. Asylsøkerbarn vil som regel gradvis integreres i det som finnes av tilpasset språkopplæringstilbud som gis til minoritetsspråklige elever generelt sett. Selv om deres skolegang ikke finansieres fra det samme tilskuddet blir de også påvirket av hvordan kommunene håndterer statlige rammetilskudd for norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålopplæring.

Når det gjelder minoritetsspråklige elevers særskilte språkopplæring, får kommunene statlig tilskudd for norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålopplæring innlemmet i rammetilskuddet. Det forutsettes at de vil dimensjonere og organisere opplæringstilbudet ut fra lokale behov. En slik finansieringsmåte kombinert med manglende oppfølging åpner også for at kommuner som får rammetilskudd kan bruke disse midlene til andre formål. En av våre informanter antyder at dette er en utbredt praksis.

Jeg reiser ofte på seminarer der jeg møter lærere, rektorer og skoleledere fra andre kommuner. Vi snakker sammen. Jeg har fått inntrykk av at det ofte forekommer at midlene som kommunene får fra rammetilskudd brukes for andre formål enn til å gi tilpasset tilbud til minoritetsspråklige elever...

I likhet med informanten ovenfor, har flere andre informanter vist sin frustrasjon i forhold til eksisterende tilskuddordninger og at det ikke finnes klare regler for hvor mange timer særskilt norskopplæring og morsmålopplæring kommunen er forpliktet til å gi. Grunnskoler er pliktige til å rapportere til grunnskolenes informasjonssystem om hvor mange elever på hvert årstrinn som mottar norskopplæring, morsmålopplæring og tospråklig fagopplæring. Problemet er at denne registreringen ikke gir noen informasjon om hva slags opplæring elevene faktisk får (Rambøll 2006). Det ser ut til at oppfølging og kontroll av hvordan kommunene bruker disse midlene ikke er en prioritert oppgave hos fylkesmannen. Alt dette øker sannsynligheten for at deler av midlene blir brukt andre steder enn på særskilt norskopplæring.

Her er det viktig å understreke at skolenes utgifter knyttet til asylsøkerbarn dekkes fra en særskilt tilskuddordning der skoler månedlig får 6 396 kroner per elev fra mottaket. Dette beløpet bør dekke alle utgifter skolen har i forhold til eleven. Imidlertid finnes det heller ikke for dette tilskuddet noen regler for hvordan tilskuddet skal brukes. Det er opptil hver enkelt

skole hvordan de skal porsjonere norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring.

5.2 Eldre asylsøkerbarn: mangel på rettigheter til skolegang

Det ser ut til at det store flertallet av asylsøkerungdommer får norskopplæring mens de er i asylmottak. Det er kun et mindretall av asylsøkerungdom i de utvalgte asylmottakene som har fått plass på videregående skole. For eksempel bodde det 162 barn i alderen 16 til 18 år i de 36 mottakene som har deltatt i undersøkelsen på det tidspunktet undersøkelsen ble foretatt. 30 av disse ungdommene har fått plass på videregående skoler. Dette skyldes flere faktorer. For det første er det slik at barn i mottak som er eldre enn 16 år og som har fått avslag på sin asylsøknad eller som ennå venter på svar fra myndighetene ikke har rett på skole. Denne regelen gjelder ikke enslige mindreårige asylsøkere.

Det er opplæringsloven, § 6-9 som definerer generelle vilkår for inntak til videregående opplæring. Der står det at:

Det er eit vilkår for inntak til vidaregåande opplæring at søkjaren har lovleg opphald i landet. Søkjarar som oppheld seg i landet i påvente av vedtak om opphaldsløyve, har ikkje rett til inntak til vidaregåande opplæring... Mindreårige asylsøklarar kan likevel takast inn til vidaregåande opplæring i påvente av vedtak om opphaldsløyve, men har ikkje rett til å fullføre skoleåret dersom dei får avslag på søknaden om opphaldsløyve.

Når det gjelder andre barn eldre enn 16 år er det norske regelverket strengere enn EUs regelverk. Ifølge EUs direktiver har asylsøkerbarn som er yngre enn 17 år rett til skolegang. I en komparativ analyse av ulike asylregimer konkluderer Brekke og Vevstad (2007) med følgende:

...access to schooling for adolescent asylum seekers aged 16-18 is better secured in EU Directive than in Norwegian legislation. Article 2 and 10 of the Directive state that those aged 17 or younger are to be considered minors and therefore are entitled to special rights,

inter alia, they are granted access to school. The access to schooling for group 16-18 is not granted in Norwegian legislation (Brekke og Vevstad 2007, s. 76).

Den generelle regelen tilsier at asylsøkerbarn som er over 16 år ifølge loven må ha opphold for at de skal ha rett til skolegang. Samtidig hevdet flere av informantene at enkelte fylker åpner for at asylsøkerbarn kan få plass i videregående skole hvis de oppfyller de generelle kravene som stilles til elever som søker plass på videregående skoler i Norge. Flere steder i landet blir i praksis også de mellom 16-18 år uten opphold tatt opp i skolen hvis de oppfyller vilkår for inntak. Det er § 6-10 i opplæringsloven som konkretiserer hvilke *vilkår for inntak* som må være oppfylt. Ifølge § 6-10 må søkeren ha bevis på at hun eller han oppfyller følgende vilkår:

1. har gjennomgått norsk grunnskole
2. har gjennomgått allmenn grunnopplæring i utlandet i minst 9 år eller har kunnskap og dugleik på nivå med norsk grunnskole
3. er skrevet ut av grunnskolen etter opplæringslova § 2-1 fjerde ledd
4. har tilsvarende realkompetanse, jf. § 6-27

Det ser ut til at nettopp disse vilkårene kan framstå som en hindring for eldre asylsøkerbarn. De har enten ikke rukket å avslutte sin grunnskoleutdanning, de mangler nødvendig dokumentasjon, eller de kommer fra et utdanningssystem som gjør at de ikke oppfyller noen av de definerte vilkårene. Med andre ord er det to barrierer som kan ekskludere disse elevene fra videregående skole; både de generelle som er definert i Opplæringslovens § 6-9 og de spesifikke som er definert i lovens § 6-10. Hvis elevene bor i et asylmottak som ligger innenfor et fylke som ikke har en mer sjenerøs praksis enn den som er beskrevet i opplæringslovens § 6-9, er de ekskludert allerede i starten. Da må de først få opphold i Norge. Uansett hvor i landet de befinner seg må de imidlertid forholde seg til lovens § 6-10. De som ikke oppfyller disse vilkårene må gjennomføre grunnutdanningen, og ta fagene som de mangler. På toppen av alt dette møter de språkbarrierene. Det kan derfor ta ganske lang tid før disse barna kan fortsette med sin utdanning. De vil først være et år eller to på voksenopplæringen for å lære seg norsk. Etter dette kan de ta alle de fagene som trengs. I løpet av denne tiden vil de for lengst være ut av asylmottaket. Enkelte vil først være klare til å fortsette med videregående skole når de begynner å nærme seg en alder av 24 år. Da vil de møte nye problemer ettersom de blir nødt til å ta videregående utdanning som privatister.

5.3 Morsmåslærernes fremtid og hindringer til en bedre morsmålsopplæring

Som allerede nevnt er mangelfull morsmålsundervisning og tospråklig undervisning en av svakhetene ved skoletilbudet. Skolene har ikke vanskeligheter med å se at deres minoritets elever, inklusive asylsøkerbarn, har behov for tospråklige lærere og morsmåslærere, og skolene klager over at de ikke kan få tak i disse lærerne. Samtidig stiller skolene seg skeptiske til tospråklige faglæreres norskspråkkompetanse, og våger ofte ikke å gi dem ordinære lærerstillinger. Vil dette problemet løses etter hvert ettersom høgskolene har begynt å utdanne flere hundre tospråklige lærere?

Hvis en ønsker å tilpasse undervisningen til asylsøkerbarna ved å styrke morsmålsfaget og det tospråklige perspektivet i grunnskolen, er det ikke nok å styrke lærernes kompetanse (Valenta 2009). Forskning viser at lærere som tar og har tatt bachelorutdanning for tospråklige lærere fremdeles opplever at skolene er lite villige å ta deres kompetanse på alvor og tilby dem faste stillinger der de kan bruke all den kompetansen de har tilegnet seg i løpet av sine studier (Valenta og Berg 2008). De mener at de fremdeles blir betraktet som annenrangs lærere og at skolene forventer at de skal innta sine gamle roller. Som en våre informanter sa: “Jeg har ikke tatt så mange studiepoeng for å fortsette å være tospråklig lærerassistert” (Valenta og Berg 2008).

Engstelsen over hvordan norske foreldre skal reagere på læreren, om de vil klage over lærerens språkkunnskaper, blir ofte mer vektlagt av skolene enn vedkommendes flerfoldige kompetanse og minoritetslevenes behov for tilpasset språkopplæring (Valenta og Berg 2008). Det er ikke vanskelig å se at skolene innenfor en slik kontekst vil foretrekke å ansette etnisk norske lærere.

I løpet av utdanningen har ufaglærte lærere formalisert sin kompetanse. De er ikke lenger ufaglært arbeidskraft. I samsvar med dette øker deres krav i forhold til deres arbeidssituasjon. Dersom morsmåslærere utdannes for at de skal jobbe på timebetaling og fortsette å være tospråklige lærerassistenter, vikarlærere og omreisende morsmåslærere, da er det å forvente at mange gradvis vil søke seg ut av denne profesjonen og læreryrket. Deres plass vil igjen opptas av andre ufaglærte timelærere som vil nøye seg med slike rammer. Så lenge skolene

ikke begynner å tilby fullverdige arbeidsforhold til denne kategorien lærere kan vi forvente at problemene knyttet til morsmålsundervisningstilbud til asylsøkerbarn som respondentene i denne undersøkelsen har påpekt også vil gjelde i fremtiden.

6 Konklusjon

I det følgende presenteres konklusjoner og erfaringer. Det gis først en oppsummering av funnene fra undersøkelsen med særlig fokus på hva som er forbedringspotensiale på feltet. Deretter trekkes det frem en rekke anbefalinger som kan danne grunnlag for videre arbeid.

6.1 Forbedringspotensiale på feltet

Denne undersøkelsen har på den ene siden vist at asylsøkerbarn i skolepliktig alder ikke venter lenge på å få plass i skolen. Asylmottakene og skolene er effektive og raske når det gjelder innmeldingsrutiner, og asylsøkerbarna får plass på skolen få uker etter ankomst i ordinære mottak. Asylsøkerbarn får som regel utdanning av likt omfang, når det gjelder antall timer og fag, som de andre barna. Det store flertallet får tilpasset norskundervisning. Etter at barna har tilegnet seg norskkunnskaper slik at de kan følge undervisning på norsk, blir de overført til ordinære klasser der de får samme tilbud som andre barn. På den andre siden ser det ut til at skoletilbudet har et forbedringspotensial. Dette gjelder først og fremst i forhold til bedre integrering av asylsøkerbarn i skolen og tilpasning av tilbudet til barnas behov og språkkunnskaper.

For å få til en bedre morsmålundervisning og tospråklig undervisning forutsettes det at en gjør visse grep på ulike nivå. På et overordnet nivå må skolene tilby bedre arbeidsforhold for morsmållærere og tospråklige lærere. Utdanningsmyndighetene bør overbevise om og stimulere skolene til å ansette nyutdannede morsmållærere og tospråklige faglærere. Videre bør en ta på alvor skolenes og fagpersonenes tilbakemeldinger om at de ressursene de får ikke strekker til. Utdanningsmyndighetene bør også være mer lydhøre i forhold til skolenes tilbakemeldinger om at de få timene morsmålundervisning og tospråkopplæring asylsøkerbarn får, ikke er tilstrekkelige til å bidra til en raskere integrering i den norske skolen. Samtidig bør en sikre at midlene brukes på en måte som gagnar asylsøkerelvene. Det finnes antydninger i vårt datamateriale til at tilskuddet ikke alltid brukes til å gi et tilpasset tilbud til minoritetsspråklige elever og asylsøkerbarn. Slik det er nå er det opp til skolene og lokale myndigheter hvordan de skal legge opp språkopplæringstilbud til minoritetsspråklige elever og til asylsøkerbarn.

Mottakssystemet har en innebygd dualisme der en prøver å forberede beboere på ulike vis på å integreres i Norge, men også forberede dem på eventuell retur til hjemlandet (Brekke 2001; Valenta og Berg 2003). En bør diskutere om dette tosporede løpet burde anvendes ikke bare overfor voksne, men også i forhold til barn. Det å finne en balanse mellom norskopplæring og morsmålsundervisning og tospråklig opplæring bør bli sett som en naturlig del av disse forberedelsene. Denne tankegangen burde i større grad brukes når en organiserer asylsøkerbarnas skoletilbud og morsmålsopplæring. I dag skiller en ikke i skolene mellom asylsøkerbarn og andre kategorier nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette resulterer i at asylsøkerbarn får en integreringsrettet språkopplæring der fokuset primært ligger på norskopplæringen. Det er flere hundre barn som i dag befinner seg i asylmottakene som har utreiseplikt. Hvis ikke noe annet, så med tanke på barnas eventuelle retur, burde disse barna i tillegg til vanlig undervisning tilbys morsmålsopplæring og tospråklig opplæring av større omfang. De få timene de har fått i morsmålsundervisning og tospråklig opplæring kan vanskelig være tilstrekkelige til å forberede barnas retur og deres integrering i utdanningssystemet i hjemlandet.

Det er primært utdanningsmyndighetenes ansvar å gi et forsvarlig skoletilbud til asylsøkerbarn. Samtidig er det urimelig å forvente at de minste kommunene vil klare å få i stand en helhetlig språkopplæring til asylsøkerbarn. Som vi allerede har nevnt sliter små kommuner med å få tak i morsmåls lærere og tospråklige lærere til asylsøkerbarn. For at asylsøkerbarna skal få et tilpasset skoletilbud forutsetter det også at Utlendingsdirektoratet har kunnskap om hva slags kapasitet kommunene som asylmottakene er plassert i har i forhold til å gi et fullverdig skoletilbud, samt at de har bevissthet om dette når de fordeler beboere fra transittmottakene til ordinære mottak. En mulig informasjonskanal i den forbindelse kan være asylmottakene. Mottakene har plikt til å sende bekymringsmelding til UDI i tilfeller der skolen ikke gir et forsvarlig tilbud til asylsøkerbarn. Det er imidlertid få mottak som sender slike meldinger til UDI. Hvis en skal øke bevisstheten om hva som er et forsvarlig skoletilbud, samt bedre informasjonsflyten på dette området i systemet, forutsettes det at UDI i større grad fokuserer på barnas skolegang i løpet av sine tilsyn av asylmottak og mottakssamlinger.

Det finnes også forbedringspotensial når det gjelder samarbeidet mellom skole, asylmottak, frivillige organisasjoner, tolketjenester, PPT og barnas foreldre. For at en skal kunne sikre en god kommunikasjon med barnas foreldre bør et minimumskrav være at skolen har en direkte kontakt med dem og at de bruker tolk på kontaktsamtaler og andre formelle møter med

foreldrene. Skolene må gjøres kjent med alle de tolkemulighetene som finnes, blant annet telefontolking. Skolene bør sette seg inn i dette tolketilbudet, samt uveksle erfaringer med andre organisasjoner som benytter seg av telefontolking i sitt arbeid med asylsøkere. Telefontolking brukes i utstrakt omfang både av UDI og NOAS i løpet av asylintervjuer og informasjonsarbeid en gjør i forhold til asylsøkere.

Når det gjelder PPT ser det ut til at det savnes raskere respons fra deres side. Det ser ut til at barna som blir lenge i asylmottak er under særlig press, noe som innvirker på deres atferd og prestasjoner i skolen. Ansatte i skoler, på asylmottak, i psykososiale team for flyktninger og andre bør vurdere ulike former for gruppebehandlingsprosjekter og forebyggende arbeid i forhold til asylsøkerelver som venter lenge med avslag på sine asylsøknader. Slike tiltak fører til resultater (Berg 2006), og vi anbefaler at en iverksetter flere slike prosjekter. Videre samarbeider asylmottak, skolene og frivillige organisasjoner flere steder om å gi leksehjelp til asylsøkerbarn. Også denne innsatsen bør intensiveres, ettersom det fremdeles er slik at en stor andel av asylsøkerbarn ikke får noen form for leksehjelp. Det er ikke vanskelig å se at disse barna bør prioriteres når frivillige organisasjoner og skoler organiserer slike tiltak.

I følge barnekonvensjonens artikkel 28b skal videregående opplæring være tilgjengelig og oppnåelig for ethvert barn. Denne undersøkelsen har fokusert på asylsøkerbarn i skolepliktig alder. Samtidig kom det frem i løpet av undersøkelsen en del relevante data som relateres til asylsøkerbarn som er eldre enn 16 år. Norske myndigheter gir ikke rett til skolegang til disse barna, men enkelte fylker hindrer likevel ikke barn fra asylmottak å få plass på videregående skoler. For å unngå at det oppstår betydelige variasjoner i muligheter til skolegang, avhengig av hvor i landet asylsøkerbarn befinner seg i, bør myndighetene vurdere å utvide retten til skolegang slik at den også omfatter barn som er eldre enn 16 år. På denne måten vil det nasjonale regelverket være mer i samsvar med barnekonvensjonen. Samtidig er det viktig å understreke at det er urimelig å forvente at en endring av § 6-9 i opplæringsloven i mange tilfeller automatisk vil gi eldre asylsøkerbarn plass på videregående skole, ettersom mange ikke oppfyller andre vilkår for opptak.

6.2 Anbefalinger og videre arbeid

Denne rapporten har indikert flere områder der skoletilbudet til asylsøkerbarn bør forbedres. I det følgende oppsummeres anbefalinger som kan danne utgangspunkt for videre arbeid. På det overordnede plan må det stilles klarere krav overfor skoler, skoleeiere og skolemyndigheter når det gjelder hva slags skoletilbud asylsøkerbarn bør få. Her er det et særlig behov for å styrke den helhetlige språkopplæringen, inklusive morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Altfor få skoler gir slik undervisning til asylsøkerbarn. Skolene som får det til gir for få timer og ikke til alle språkgrupper, samtidig som kvaliteten på undervisningen ofte ikke er god nok. Så lenge en ikke har noen standarder og minstekrav som skolene må oppfylle når det gjelder antall timer tilpasset opplæring, sammensetningen av morsmålsopplæring, tospråklig opplæring og tilpasset norskopplæring, og noen som sikrer at disse minstekravene oppfylles, kan en forvente at asylsøkerbarnas rettigheter ikke alltid vil bli respektert.

Det ser ut til at skoletilbudet til asylsøkerbarn og skolens modellvalg ofte er betinget av lokale rammebetingelser og lokale prioriteringer. Disse kan overskygge vurderinger av hva som er best for asylsøkerbarna. Prinsippet om at skolene bør tilpasse tilbudet i samsvar med de lokale rammebetingelsene bør ikke resultere i ansvarsfraskrivelse, bortforklaringer og pragmatiske løsninger som går på bekostning av asylsøkerbarns behov og rettigheter til skolegang. På et mer konkret plan gis følgende anbefalinger:

- UDI bør i større grad fokusere på barnas skolegang i løpet av sine tilsyn av asylmottak og mottakssamlinger. I tillegg til de eksisterende arenaer for oppfølging og informasjonsspredning, bør en vurdere om det er behov for å finne andre og nye kanaler og arenaer for bevisstgjøring av mottak og kommunikasjon med skolene.
- UDI bør i større grad også vurdere det lokale skoletilbudet ved fordeling av barnefamilier og asylsøkerbarn i asylmottak.
- Utdanningsmyndighetene bør overbevise om og stimulere skolene til å ansette nyutdannede morsmålslærere og tospråklige faglærere. En må også stille strengere krav til kompetanse når en ansetter morsmålslærere og tospråklige lærere.

- Fylkesmannen bør sette større fokus på skolenes tilbud til asylsøkerbarn. For å unngå altfor store forskjeller i hvordan skolene tilpasser tilbudene til asylsøkerbarn anbefales det at fylkesmannen utarbeider egnede oppfølgingsmekanismer.
- Skoler og skolemyndigheter bør formalisere retten til skolegang og muliggjøre lettere tilgang til skole for asylsøkerbarn som er eldre enn 16 år. For eldre asylsøkerbarn som ikke oppfyller vilkår for inntak definert i § 6-10 i opplæringsloven forutsettes det at en sikrer intensiv språkundervisning og prøver ut ordninger der de får hospiteringsmuligheter i skolen samt muligheter til å initiere prosessen som vil føre dem nærmere til en oppfyllelse av inntaksvilkårene.
- For å unngå at asylsøkerbarn som er eldre enn 16 år til slutt blir nødt til å ta videregående utdanning som privatister, bør en også vurdere å endre eksisterende aldersbegrensninger og utvide rettigheten til ordinær skolegang for disse barna.
- Samarbeidet mellom asylmottak, skolene, PPT og frivillige organisasjoner bør forbedres. Skolene og PPT må i større grad bevisstgjøres om at asylsøkerbarn kan være en mer sårbar gruppe elever sammenlignet med andre kategorier minoritetsspråklige elever. Derfor bør en prioritere denne kategorien elever i enda større grad enn hva som er tilfellet i dag når en organiserer forskjellige forebyggende og kompensatoriske tiltak.
- Det er uenighet i skolene om hvilken framgangsmåte som er best egnet for integrering av nyankomne minoritetsspråklige barn i norsk skole. Skolene opererer dermed med forskjellige modeller. Noe av dette kan forklares med pragmatiske løsninger, lokale tilpasninger og manglende forskning. Per dags dato har vi ufullstendig statistikk på dette feltet, noe som aktualiserer behovet for bedre registreringsrutiner og bedre oppfølging.
- Det finnes lite forskning som belyser asylsøkerbarnas perspektiv. Derfor anbefales det at en foretar mer omfattende kvantitative og kvalitative undersøkelser som belyser forskjellige aspekter av asylsøkerbarnas skoletilværelse.

- Alle land som har ratifisert barnekonvensjonen har plikt til å rapportere til FN hvert femte år om sin oppfølging. I den siste rapporten har norske skoleelever rapportert til FN om sine rettigheter. Asylsøkerbarns stemmer og erfaringer må komme frem i slike rapporteringer i enda større grad enn hva som er tilfellet i dag.

Summary

This report focuses on education provided to child asylum seekers in Norway. The report focuses primarily on the following topics: Integration of child asylum seekers in the Norwegian primary school system and the quantity of education provided to child asylum seekers. The report also seeks to answer two research questions: Do asylum seeker pupils get the same quantity of education as Norwegian pupils? What are the weaknesses in the current tuition provided to child asylum seekers? The report is based on data gathered from a survey among 29 schools and 30 reception centres for asylum seekers in Norway. In addition, 30 informants were interviewed, among others: teachers, representatives for local, regional and central school authorities and representatives for the Norwegian Directorate of Immigration. The report shows that schools and reception centres enrol child asylum seekers in primary schools a short time after they have arrived to ordinary reception centres. Child asylum seekers also get the same quantity of education as Norwegian pupils. However, many schools do not manage to adjust their tuition to the special needs of asylum seeker pupils. The major weakness seems to be linked to the lack of optimal mother tongue tuition and bilingual tuition.

Referanser

Andersson, M. (1994). *Det er ingen som kjenner meg her. Unge, enslige flyktninger i eksil*. Bergen. IMER/SEFOS Universitetet i Bergen.

August, D. og K. Hakuta (1997). *Improving schooling for language-minority students*. Washington, DC. National Academy Press.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon. Multilingual Matters.

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo. NOVA.

Bakken, A. (2007). *Virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo. NOVA.

Berg, B. (2006). *Jeg glemmer å være trist. Evaluering av et gruppebehandlingsprosjekt for barn og foreldre i mottak*. Trondheim. SINTEF IFIM.

Berg, B., N. Sveaass m.fl. (2005). "Det hainnle om å leve...". Tiltak for å bedre psykisk helse for beboere i asylmottak. Trondheim: SINTEF IFIM.

Brekke, J.-P. og V. Vevstad (2007): *Reception conditions for asylum seekers in Norway and the EU*. Oslo. ISF.

Brox, O. (ed.) (1997). *Tett eller spredt. Om innvandrernes bosettingsmønster i Norge*. Oslo. Tano Aschehoug.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. I C. Baker & N. H. Hornberger (Eds.). Clevedon. Multilingual Matters.

Djuve, A. B. og H.C. Kavli (2000): *Styring over eget liv. Levekår og flytteaktivitet blant flyktninger i lys av myndighetenes bosettingsarbeid*. Oslo. Fafo.

Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse: Om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*. Porsgrunn. Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse- og sosialfag.

Engebrigtsen, A. (2002). *Forlatte barn, ankerbarn, betrodde barn... Et transnasjonalt perspektiv på enslige mindreårige asylsøkere*. (Rapport 7/2002). Oslo. NOVA.

Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Fekjær, S.N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47 (1): 57–93.

Haugsbakken, H. og T. Buland (2007). *Leksehjelp – hjelp i tide, til de som trenger det?* Trondheim. SINTEF.

Hvistendahl, R. og A. Roe (2004). The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48(3): 307–324.

KRD (2005): *Psykisk helse for barn i asylmottak*. Oslo. KRD.

Kunnskapsdepartementet (2007). *Språk bygger broer*. St.meld.nr.23.

Lauritsen, K. og B. Berg (1999). *Mellom håp og lengsel. Å leve i asylmottak*. Trondheim. SINTEF IFIM.

Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse*. Skriftserie nr. 29: 2003. Oslo. Norsk institutt for forskning og utdanning.

Molden, Thomas Hugaas og Valenta, Marko (2006). *Leksehjelp i Røde kors - en ressurs for alle*. Trondheim. SINTEF IFIM.

Montgomery, E. (2000). *Flyktningebørn. Traume, utvikling, intervention*. København. Dansk psykologisk forlag.

Neumayer S. m.fl. (2005). *Psykososialt arbeid med flyktningbarn*. Oslo/Trondheim. NKVTS.

Ofsted (2003). *The Education of Asylum Seeker Pupils*. UK. Ofsted raport.

Pinson, H. and M. Arnot (2004). *The Education of Asylum-Seeker and Refugee Children*. Cambridge.

Rambøll Management (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for minoriteter i grunnskolen*. Oslo. Rambøll Management.

Remsbery, N. (2003). The education of refugee children. National Children's Bureau. UK.

Sandbæk, M. og Einarsson, J. (2008). *Children and young people report to the UN on their rights*. Oslo. NOVA.

Valenta, M. (2001). Asylsøkernes opplevelse og mestring av hverdagssamhandling. NTNU, Trondheim.

Valenta, M. (2008). Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life. NTNU. PhD dissertation. Trondheim.

Valenta, M. (2009). "Who wants to be a travelling teacher?" Bilingual teachers in weak forms for bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*. 32 (1).

Valenta, M. og B. Berg (2003). Tilbakevending? Evaluering av tilbakevendingsordningen for flyktninger. Trondheim. SINTEF IFIM.

Valenta, M. og B. Berg (2008). Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanning for tospråklige. Trondheim. NTNU Samfunnsforskning.

Øzerk, K. (2006). Tospråklig opplæring: Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver. Vallset. Opplandske Bokforlag.

Vedlegg 1 Spørreskjema til skoler og mottak

Spørreskjema til skolene angående skoletilbud til asylsøkerbarn

1) Hvor mange barn fra asylmottaket går på deres skole?

Skriv antall _____

2) Hvor mange av disse barna går i ordinære klasser?

Skriv antall _____

3) Hvor mange av disse elever går i klasser der undervisningen er særskilt tilrettelagt ut fra deres språklige forutsetninger?

Skriv antall _____

4) Hvor mange barn fra mottaket går delvis i mottaksklasser/delvis i ordinære klasser?

Skriv antall _____

Kryss av kun ett av alternativene. Bruk den angitte plassen hvis du har noen kommentarer.

5) Hvilken av de tre skisserte modellene ligner mest på modellen i deres skole?

- a) Modell 1: Asylsøkerbarna plasseres først i klasser/trinn/senter som er tilrettelagt for minoritetspråklige elever der det primære fokuset er språkopplæring. Når de er gode nok i norsk, overføres de til ordinære skoletrinn/klasser. I tillegg til å følge ordinær undervisning får de morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid eller lignende.
- b) Modell 2: Asylsøkerbarna går fra dag en i ordinære skoletrinn/klasser sammen med norske barn. De får i tillegg morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid eller lignende.
- c) Modell 3: Asylsøkerbarna går først i tilrettelagte mottaksklasser der det primære fokuset er språkopplæring. Disse barna er også fra dag en knyttet til ordinære skoletrinn/klasser og følger parallelt deler av den ordinære undervisningen sammen med norske elever. Når de er gode nok i norsk overføres de helt til ordinære skoletrinn/klasser. De får i tillegg morsmålsundervisning utenom vanlig skoletid.

d) Vår modell ligner i liten grad på noen av de tre modellene. Beskriv i korte trekk deres modell:_____

Kommentarer _____

6) Foretar skolen pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket?

- a) Ja
- b) Nei

Kommentarer _____

7) Tror du at det finnes områder der samarbeidet med PPT kunne fungert bedre i forhold til denne målgruppen

- a) Ja - på hvilke områder? skriv i stikkord _____
- b) Nei

Kommentarer _____

8) Får barna fra asylmottaket like mange undervisningstimer som norske barn?

- a) De fleste får like mange undervisningstimer
- b) De fleste får færre undervisningstimer
- c) De fleste får i begynnelsen færre timer, men dette gjelder kun en kort overgangsperiode før de starter i ordinære klasser
- d) De fleste får flere undervisningstimer enn andre elever på trinnet

Kommentarer _____

9) Får disse barna undervisning i like mange fag som andre barn?

- a) Ja, de får undervisning i like mange fag
- b) Ikke til å begynne med. De får undervisning i like mange fag først når de har startet i ordinære klasser.
- c) Over en lengre periode får de fleste undervisning i færre fag enn norske elever
- d) De fleste får undervisning i flere fag enn andre elever på trinnet

Kommentarer _____

10) Får barna fra asylmottaket tilpasset undervisning?

- a) Ja, i stor grad
- b) Delvis
- c) De får ikke tilpasset undervisning

Kommentarer _____

11) Får mottaksbarna tospråklig undervisning?

- a) Ja, Skriv antall timer _____
- b) Nei

Kommentarer _____

12) Får mottaksbarna tilpasset norskundervisning?

- a) Ja, Skriv antall timer _____
- b) Nei

Kommentarer _____

13) Får mottaksbarna morsmålsundervisning (lese- og skriveopplæring og tospråklig fagopplæring)?

- a) Ja, Skriv antall timer _____
- b) Nei

Kommentarer _____

14) Får asylsøkerbarn leksehjelp og hvem organiserer det?

- a) Ja, skolen organiserer leksehjelp for barn fra mottaket
- b) Ja, asylmottaket organiserer leksehjelp for barn fra mottaket
- c) Ja, frivillige organisasjoner (eller tilsvarende) organiserer leksehjelp for barn fra mottaket
- d) Ingen tilbyr leksehjelp for barn fra mottaket

Kommentarer _____

15) Har noen av lærerne som jobber med asylsøkerbarna formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmåslærer?

- a) Ja, vi har lærer(e) med formell kompetanse som tospråklig lærer/morsmåslærer
- b) Nei, men hun/han studerer for å bli tospråklig lærer/morsmåslærer
- c) Våre tospråklige lærere/morsmåslærere har verken formell kompetanse eller prøver å formalisere den

Kommentarer _____

16) Hva slags kontakt har dere med asylsøkerbarnas foreldre?

- a) Vi har lite kontakt, mesteparten av kommunikasjonen foregår via mottaket
- b) Vi har tilnærmet like mye direkte kontakt med mottaksbarnas foreldre som vi har med foreldre til andre elever
- c) Vi har mer kontakt med mottaksbarnas foreldre enn vi har med foreldre til andre elever

Kommentarer _____

17) Erfares kontakten med asylsøkerbarn som problematisk?

- a) Ja, skriv i stikkord på hvilken måte _____
- b) Nei
- c) Det er visse særegenheter ved denne kontakten, men alt i alt er kontakten like god som med andre kategorier foreldre

Kommentarer _____

18) Bruker skolen tolk/tefontolk under kontaktsamtaler og foreldresamtaler med asylsøkerbarnas foreldre?

- a) Alltid
- b) Av og til
- c) Sjelden

Kommentarer _____

19) Er du selv fornøyd med tilbudet som din skole gir til asylsøkerbarn

- a) Ja, i stor grad
- b) Ja, jeg er nokså fornøyd

- c) Jeg synes tilbudet er mangelfullt
- d) Jeg er ikke helt fornøyd, men svakhetene ved tilbudet skyldes faktorer som skolen ikke har kontroll over

Kommentarer _____

20) På hvilke områder burde skoletilbudet til barn fra asylmottak forbedres?

Skriv stikkord _____

Utdypende kommentarer

Hvis du har noen kommentarer som ikke dekkes av spørsmålene over kan du skrive dem her:

Spørreskjema til mottak angående skoletilbud til barn på mottaket

Kryss av kun ett av alternativene.

1) Hvilket mottak jobber du på?

Skriv navnet til mottaket _____

2) Hvor mange av barn i grunnskolealder går på skole?

Skriv antall _____

3) Hvor lang tid tar det (som regel) før de barna som er i grunnskolealder får skoleplass?

- a) Mindre enn en måned
- b) Mellom 2 og 3 måneder
- c) Mer enn tre måneder

4) Hvilke skoler går de på (barna som er i grunnskolealder)?

Skolenes navn _____

5) Får barna i mottaket like mye undervisning (i antall timer) som norske barn?

- a) Ja
- b) Nei

6) Hvor mange barn som er i grunnskolealder går i ordinære klasser?

Skriv antall _____

7) Hvor mange barn som er i grunnskolealder går i mottaksklasser/klasser der undervisningen er tilrettelagt deres språklige forutsetninger?

Skriv antall _____

8) Hvor mange barn som er i grunnskolealder går delvis i mottaksklasser/delvis i ordinære klasser?

Skriv antall _____

9) Foretar skolen pedagogisk-psykologisk kartlegging av innmeldte elever fra mottaket?

- a) Ja
- b) Nei
- a) Jeg vet ikke

10) Hvor mange barn har dere på mottaket som er mellom 16-18 år?

Skriv antall _____

11) Får barna på mottaket som er mellom 16-18 år norskopplæring?

- a) Ja
- b) Nei

12) Har noen av barna på mottaket som er mellom 16-18 år fått plass på videregående skole?

- a) Ja- Skriv antall barn og skolen navn _____
- b) Nei

13) Hvor lang tid tar det (som regel) før barna mellom 16-18 år får skoleplass?

- a) Mindre enn en måned
- b) Mellom 2 og 3 måneder
- c) Mer enn tre måneder
- d) De får vanligvis ikke skoleplass

14) Hvilken relasjon/samarbeid har dere med skolen?

- a) Vi kan si at vi har godt og tett samarbeid
- b) Vi skulle ønsket et bedre og tettere samarbeid med skolen. På hvilket område?
Skriv stikkord: _____

15) Har mottaket noen gang sendt/vurdert å sende bekymringsmelding til UDI om at skolen ga manglende/dårlig skoletilbud til barn på mottaket?

- a) Vi har sendt bekymringsmelding til UDI
- b) Vi har aldri gjort det, men vi har vurdert å sende bekymringsmelding til UDI
- c) Vi har verken sendt eller vurdert å sende bekymringsmelding til UDI

Vedlegg 2 Barnekonvensjon, artikler 22, 28, 29 og 30

Artikkel 22

1. Partene skal treffe egnede tiltak for å sikre at et barn som søker flyktningstatus eller som anses som flyktning i samsvar med gjeldende internasjonal eller nasjonal rett og praksis, enten de kommer alene eller er ledsaget av sine foreldre eller av en annen person, får behørig beskyttelse og humanitær hjelp i av utøvelsen rettighetene anerkjent i denne konvensjon og i andre internasjonale instrumenter om menneskerettigheter eller humanitære forhold som vedkommende stater er part i.

2. For dette formål skal partene på den måte de finner hensiktsmessig, samarbeide i forbindelse med alle bestrebelser iverksatt av De forente nasjoner og andre kompetente mellomstatlige eller ikke-statlige organisasjoner som samarbeider med De forente nasjoner, for å beskytte og hjelpe et slikt barn og for å oppspore et flyktningbarns foreldre eller andre familiemedlemmer for å skaffe til veie de opplysninger som er nødvendige for at barnet kan gjenforenes med sin familie. Dersom det ikke er mulig å finne foreldre eller andre familiemedlemmer, skal barnet gis samme beskyttelse som ethvert annet barn som av en eller annen grunn permanent eller midlertidig er berøvet sitt familiemiljø, som fastsatt i denne konvensjon.

Artikkel 28

1. Partene anerkjenner barnets rett til utdanning, og med sikte på å oppnå denne rett gradvis og på grunnlag av like muligheter skal de særlig:

- a) gjøre grunnutdanningen obligatorisk og gratis tilgjengelig for alle,
- b) oppmuntre utviklingen av forskjellige former for videregående opplæring, herunder allmennfaglig og yrkesfaglig opplæring, gjøre dem tilgjengelige og oppnåelige for ethvert barn, og treffe egnede tiltak som f.eks. innføring av gratis undervisning og tilbud om økonomisk støtte ved behov,
- c) med alle egnede midler gjøre høyere utdanning tilgjengelig for alle på grunnlag av den enkeltes evner,
- d) gjøre informasjon og veiledning om undervisning og fagopplæring tilgjengelig og oppnåelig for alle barn,
- e) treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen.

2. Partene skal treffe alle egnede tiltak for å sikre at skolens disiplin utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd og i samsvar med denne konvensjon.

3. Partene skal fremme og oppmuntre internasjonalt samarbeid om forhold som angår utdanning, særlig med henblikk på å bidra til å avskaffe uvitenhet og analfabetisme over hele verden og å lette tilgangen til vitenskapelig og teknologisk kunnskap og moderne undervisningsmetoder. I denne sammenheng skal det tas særlig hensyn til utviklingslandenes behov.

Artikkel 29

1. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:

- a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig,
- b) å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De forente nasjoners pakt,
- c) å utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur,
- d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen,
- e) å fremme respekten for det naturlige miljø.

2. Ingen del av denne artikkel eller artikkel 28 skal fortolkes slik at det gripes inn i personers og organisasjoners frihet til å opprette og lede utdanningsinstitusjoner, under forutsetning av at prinsippene fastsatt i nr. 1 i denne artikkel overholdes, og at den undervisningen som blir gitt i slike institusjoner er i samsvar med de minimumskrav vedkommende stat eventuelt har fastsatt.

Artikkel 30

I stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter eller personer som tilhører en urbefolkning, skal et barn som tilhører en slik minoritet eller urbefolkningen, ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk.