

FoU rapport nr. 5/2013

# **Læreres hjelperoller i voksenopplæringen**

**En pilotstudie fra Arendal  
voksenopplæring**

Eugene Guribye

Knut Hidle

Tittel Læreres hjelperoller i voksenopplæringen  
Forfattere Eugene Guribye og Knut Hidle  
Rapport Prosjekt/FoU-rapport nr. X/XXXX  
ISBN-nummer Trykk  
ISSN-nummer  
Trykkeri Kai Hansen, 4626 Kristiansand

Bestillingsinformasjon

Utgiver  
Agderforskning  
Gimlemoen 19  
N-4630 Kristiansand

Telefon 48 01 05 20  
Telefaks 38 14 22 01  
E-post [post@agderforskning.no](mailto:post@agderforskning.no)

Hjemmeside <http://www.agderforskning.no>

## **Forord**

Agderforskning og Arendal voksenopplæring søkte og fikk i 2012 forskningsmidler fra Regionalt Forskningsfond Agder for å undersøke lærernes hjelperoller ovenfor deltakere ved voksenopplæringen. Samtaler med lærere i voksenopplæringen antydte at mange av de nyankomne innvanderne som inngår i opplæringstilbudet har behov for hjelp til ulike ting som de henvender seg til lærerne med. Denne pilotstudien ved Arendal voksenopplæring er tenkt som første fase i en større undersøkelse som har som mål å bidra til skoleutviklingen ved voksenopplæringene. I neste fase ønsker vi å inkludere et større omfang av kommuner og finspisse problemstillinger på bakgrunn av denne pilotstudien.

Dataene er hentet ut ved hjelp av kvalitative intervjuer med lærere og ledelse ved voksenopplæringen. Der det har vært relevant har vi også sett funnene i sammenheng med annen forskning, læreplaner, lovverk og tiltak ved andre voksenopplæring i landet. Eugene Guribye har vært prosjektleder og er ansvarlig for analysene av resultatene i denne rapporten. Knut Hidle har vært kvalitetssikrer.

Arendal 8. mai 2013  
Eugene Guribye

## Innholdsfortegnelse

FORORD.....	I
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	II
SAMMENDRAG .....	III
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	1
1.2 Lærerrollen ved voksenopplæringen.....	3
1.3 Lærerrollen i samspill med andre offentlige aktører.....	5
1.4 Kontekst.....	6
1.5 Metode .....	8
2 FUNN.....	11
2.1 Tillit .....	11
2.2 Hjelperroller.....	14
2.3 Ingen automatisk hjelp.....	21
2.4 Måter å engasjere seg på.....	22
3 KONKLUSJON OG ANBEFALINGER.....	35
LITTERATURLISTE.....	37
ANNEKS I: INTERVJUGUIDE.....	41
ANNEKS II: INVITASJON TIL DELTAGELSE .....	43
FOU INFORMASJON.....	44

## Sammendrag

Formålet med undersøkelsen har vært å bidra til skoleutviklingen ved voksenopplæringen gjennom å undersøke læreres roller i forhold til deltakernes livssituasjon, og komme frem til forslag til tiltak i samarbeid med voksenopplæringen og andre relevante offentlige aktører for å tilpasse skoletilbudet til deltakernes behov. Målsettingen om å styrke nyankomne flyktnings mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet gjennom rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogram, står ovenfor betydelige utfordringer i forhold til både resultatkrav, frafallsproblematikk og å få deltakere ut i arbeid etter endt introduksjonsprogram.

På denne bakgrunnen ønsket Agderforskning og Arendal voksenopplæring å gjennomføre et pilotprosjekt som kan bidra til en bedre forståelse av lærernes hjelperoller. Delmål var å:

- Oppnå en økt forståelse av *læreren* ved voksenopplæringen og hvilke utfordringer deltakeres livssituasjon medfører for lærerne i praksis.
- Oppnå en forståelse av læreres *samspill* med andre offentlige aktører og eventuelle behov for økt samspill mellom voksenopplæringen og offentlige tjenester tilpasset deltakernes behov

I første omgang ønsket Agderforskning å gjennomføre et pilotprosjekt ved Arendal voksenopplæring hvor problemstillinger kunne identifiseres og undersøkes i et mer omfattende hovedprosjekt i flere kommuner. Dataene i pilotprosjektet ble samlet inn ved hjelp av kvalitative dybdeintervjuer med lærere og ledelse i Arendal voksenopplæring. På grunnlag av etiske vurderinger ble det ikke gjennomført intervjuer med deltakere.

Undersøkelsen gir ikke overraskende inntrykk av at livssituasjonen til noen av deltakerne til tider var preget av desperasjon, usikkerhet og fortvilelse. I denne konteksten skulle de følge undervisningsopplegget ved voksenopplæringen samtidig som de forsøkte å mestre sine livssituasjoner med begrensede sosiale nettverk å støtte seg til. Intervjuene med lærerne antyder at det i mange tilfeller kan utvikle seg stor tillit mellom lærere og deltakere på bakgrunn av blant annet lærernes evne til å tilpasse språket sitt, deres taushetsplikt, tilgjengelighet, profesjonelle vurderinger og empati ovenfor deltakerne.

Resultatene tyder på at lærerne kan inngå i relativt utstrakte hjelperoller ovenfor deltakere. Dette innebærer både praktisk og emosjonell støtte, samt en knutepunktfunksjon mellom deltakerne og det offentlige tjenesteapparatet. Mer konkret hjalp lærere deltakere med en bred flate av både fagrelaterte og ikke-fagrelaterte saker, fra hjelp til å oversette brev og dokumenter, til vold i nære relasjoner, familieproblemer, bostedsproblematikk, visumsøknader, økonomiske problemer, nabolagssaker, jobbsøking, mentale helseplager og andre helseplager. Enkelte av disse kunne integreres i det ordinære undervisningsopplegget. Andre saker var av mer alvorlig art og kunne kreve at lærerne gikk utover en læreplanbasert lærerrolle.

En sentral diskurs ved voksenopplæringen dreide seg omkring dynamikken mellom *profesjonalitet* og hjelperollen. Der noen lærere fastholdt at profesjonalitet innebærer en kombinasjon av en læreplanbasert lærerrolle og en hjelperolle, var andre lærere mer opptatt av først og fremst å undervise.

Lærerne opplevde også at det kunne være dårlig flyt av informasjon mellom ulike aktører i det offentlige tjenesteapparatet. Det etterlyses for eksempel mer informasjon om deltakeres psykiske helse og livssituasjon i tilfeller der man kan anta at disse forholdene vil kunne få konsekvenser for lærings situasjonen på skolen. Man kan anta at knutepunktfunksjonen som lærerne i voksenopplæringen inntar mellom deltakerne og ulike offentlige tjenestetilbud kan være av stor betydning for nyankomne innvandrere som forsøker å orientere seg i et ofte uoversiktlig hjelpeapparat. Vi vil imidlertid stille spørsmål om stegen ved at lærerne skal bruke av sin tid til å oppfylle denne funksjonen når det bør være muligheter til for eksempel å involvere likemenn i dette arbeidet.

Opplæringsloven slår fast at deltakere som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til kartlegging av behov for tilbud og spesialundervisning. Det bør undersøkes om loven tas i bruk i praksis i kommuner der det er dårlig økonomi og mangel på ressurser til å tilrettelegge opplæringstilbudet slik at personer med psykiske helseplager og som er i en krevende livssituasjon også kan få større utbytte av tilbudet.

Pilotstudien antyder at det er et behov for hjelp blant deltakerne i voksenopplæringen som ikke dekkes av det offentlige tjenestetilbudet på en tilfredsstillende måte slik det er i dag. Det er også ting som tyder på store forskjeller mellom ulike kommuner når det gjelder hvordan samhandling med andre offentlige tjenester organiseres. I tillegg tas det i svært liten grad hensyn til ulikheter i deltakermassen eller arbeidsmarkedskonjunkturer i forhold til bevilgninger til voksenopplæringen i de ulike kommunene over statsbud-

sjettet. Dermed vil deltakere i ulike kommuner i praksis motta ulikeartede tilbud og ha ulike forutsetninger for kvalifisering avhengig av hvor de er bostatt. Det er slik sett behov for en mer overordnet strategi for hvordan voksenopplæringene i samarbeid med andre offentlige instanser kan bedre tilrettelegge opplæringstilbudet for deltakere med psykiske plager eller en krevende livssituasjon som gjør at de ikke er i stand til å benytte seg av det ordinære opplæringstilbudet. Det er også behov for systematiske eksterne evalueringer av de ulike tiltakene som har blitt satt i verks i ulike kommuner i landet. Det er tilslutt behov for en mer omfattende undersøkelse som følger opp pilotstudien i et større utvalg kommuner for å sikre et bredere datagrunnlag.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Formålet med denne undersøkelsen har vært å bidra til skoleutviklingen ved voksenopplæringen gjennom å undersøke læreres roller i forhold til deltakernes livssituasjon, og komme frem til forslag til tiltak i samarbeid med voksenopplæringen og andre relevante offentlige aktører for å tilpasse skoletilbudet til deltakernes behov. Med *rolle* mener vi her summen av de normer og forventninger som knytter seg til det å være lærer i voksenopplæringen i vårt samfunn. I denne konteksten innebærer det også at det kan ligge til grunn andre forventninger til lærere i andre samfunn som nyankomne innvandrere har med seg fra sine hjemland. Vi har også et fokus på lærernes rolleadferd, altså deres faktiske oppførsel innenfor rammene av normer og forventninger.

Obligatorisk undervisning i minimum 600 timer norsk og samfunnskunnskap til alle voksne innvandrere, samt introduksjonsprogram for flykninger og deres familier er en viktig forutsetning for at nyankomne innvandrere skal kunne kvalifiseres til ordinær utdanning, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet for øvrig (NOU 2011:14). Her dannes også nettverk og vennskap, og her gis og bearbeides informasjon og kunnskap om det norske samfunnet. For noen er også lærerne noen av de eneste sosiale relasjonene de har til etniske nordmenn. På tross av voksenopplæringens sentrale plass i forhold til innvandreres generelle kvalifisering, foreligger det imidlertid relativt lite kvalitativ forskning på voksenopplæringen i Norge i dag.

Målsettingen om å styrke nyankomne flyktingers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet gjennom rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogram, møter i praksis betydelige utfordringer. Voksenopplæringen står ovenfor en omfattende frafallproblematikk (Djuve og Dæhlen, 2010), samtidig som at man har vanskeligheter med å innfri resultatkravene for norskopplæringen (NOU 2011:14). Det er også betydelige utfordringer med å få deltakere ut i arbeid etter endt introduksjonsprogram. Årsaksforholdene er sammensatte og skyldes delvis trekk ved hjelpeapparatet, egenskaper hos deltakerne og begrensninger i det lokale arbeidsmarkedet (Lund, 2006). Samtidig har det blitt pekt på et potensiale for å forbedre gjennomføringen av introduksjonsordningen i kommunene, særlig når det gjelder individuell tilrettelegging og brukermedvirkning (St. Melding nr. 16 (2006-2007); Djuve og Dæhlen, 2010; NOU 2011:14; Kavli, Hagelund og Bråten, 2007).



Lavere sysselsetting, vedvarende lavinntekt og fattigdom utgjør tydelige utfordringer for de ca. 12 prosentene av befolkningen som utgjør innvandrerbefolkningen i Norge (St. Melding nr. 16 (2006-2007)). I tillegg er det mange innvandrere som møter betydelige utfordringer i dagliglivet i forhold til psykiske plager (Kumar, 2010). De aller fleste kommuner har deltakere ved voksenopplæringen som har særskilte behov relatert til helseplager, traumer, store omsorgsoppgaver og sosiale, økonomiske eller familiemessige utfordringer (Kavli et al., 2007; Djuve og Dæhlen, 2010). På tross av stor vilje til å tilpasse program for disse gruppene, vanskeliggjøres dette i praksis av f.eks. mangel på gode behandlingstilbud og barnepass. Det hører med til unntakene at det er etablert omfattende samarbeid med tilbydere av helserelevante tjenester.

På denne bakgrunnen ønsket Agderforskning og Arendal voksenopplæring å gjennomføre et pilotprosjekt som kan bidra til en bedre forståelse av lærernes hjelperoller i voksenopplæringen. Delmål var å:

- Oppnå en økt forståelse av *lærerrollen* ved voksenopplæringen og hvilke utfordringer deltakeres livssituasjon medfører for lærerne i praksis.
- Oppnå en forståelse av læreres *samspill* med andre offentlige aktører og eventuelle behov for økt samspill mellom voksenopplæringen og offentlige tjenester tilpasset deltakernes behov

I første omgang ønsket Agderforskning å gjennomføre et pilotprosjekt ved Arendal voksenopplæring hvor problemstillinger kunne identifiseres og undersøkes i neste omgang i et mer omfattende hovedprosjekt. Dette vil omfatte flere voksenopplæring både innenfor og utenfor regionen slik at et mer solid kunnskapsfundament kan legges til grunn i forhold til forslag til tiltak på bakgrunn av undersøkelsene.

## 1.2 Lærerrollen ved voksenopplæringen

Obligatorisk undervisning i minimum 600 timer norsk og samfunnskunnskap til alle voksne innvandrere har hjemmel i Introduksjonsloven. Det er videre kommunens plikt å gi mulighet for inntil 2400 timer ytterligere opplæring dersom deltakeren har behov for det. Det overordnede målet for opplæringen i norsk for innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et norskspråklig nivå som gjør at de kan bygge videre på medbrakt kompetanse i utdanning, arbeid og i samfunnet for øvrig (ibid). Voksenopplæringens virke er styrt av introduksjonsloven, men læreplanens generelle del skal være et fundament (Norberg og Lyngsnes, 2008). Her fremmes et bredt syn på kunnskap og læring der faktakunnskap ikke er tilstrekkelig i seg selv:

*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal sette hver elev i stand til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig gi eleven overskudd og vilje til å støtte andre (Kunnskapsløftet. Læreplanens generelle del, 2010 utgave).*

Læreplanens generelle del fordrer at opplæringen tar utgangspunkt i deltakernes personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet, og at den tilpasses den enkelte. Det er også utarbeidet en spesifikk læreplan for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Også her fordrer det at opplæringen skal tilpasses deltakernes ulike forutsetninger, behov og interesser. I tidligere versjon av denne læreplanen var det et avsnitt om lærerkompetanse med anbefaling om kompetanse i norsk som andrespråk eller migrasjonspedagogikk. Dette avsnittet er imidlertid utelatt i den reviderte læreplanen. I en høringsuttalelse for utkast til revidert læreplan uttaler Utdanningsforbundet at:

*Opplæringen for voksne innvandrere befinner seg midt i det migrasjonspedagogiske feltet, og det bør sendes et klart signal om lærere som underviser i faget, har eller må få den relevante kompetansen [...] I lys av dette syns vi utelatelsen av anbefalingen om kompetanse innen norsk som andrespråk og migrasjonspedagogikk sender et galt signal. (Utdanningsforbundet, 2011).*

Språkopplæringen er delt inn i fire domener, arenaer eller sosiale sammenhenger for språkbruk: det personlige og det offentlige domenet, opplæringsdomenet og arbeidslivsdomenet. Det personlige domenet inkluderer personlige forhold og familierelasjoner, mens det offentlige domenet blant annet refererer til bruk av tilbud og tjenester i samfunnet. Det er vesentlig i vår sammenheng at interesser og behov innenfor den enkelte gruppen skal på-

virke vektlegging og valg av temaer innenfor de ulike domenene. Temaene avspeiler også i stor grad emnene i samfunnskunnskap slik at dette skal utgjøre en integrert del av norskopplæringen.

Den pedagogiske tilretteleggingen i samfunnskunnskap skal omfatte formidling, dialog og variert bearbeiding av stoffet. Samfunnskunnskapsopplæringen skal bidra til at deltakerne får kunnskap om viktige historiske, sosiale, økonomiske, kulturelle, rettslige og politiske forhold i Norge. Deltakerne skal også utvikle kunnskap om egne rettigheter, muligheter og plikter i det norske samfunnet, der målet er at de kan bruke denne kunnskapen i hverdagen. Denne delen av læreplanen inneholder syv emner:

- Ny innvandrer i Norge
- Historie, geografi og levesett
- Barn og familie
- Helse
- Utdanning og kompetanse
- Arbeidsliv
- Demokrati og velferdssamfunn

I vår forbindelse er det relevant at målet for opplæringen innenfor emnet *Ny innvandrer i Norge* er at deltakeren blant annet skal få kunnskap om viktige rettigheter, plikter og muligheter som nyankommen innvandrer i Norge, og få kunnskap om viktige offentlige tjenester. Tilsvarende innenfor emnet *Helse* skal deltakeren få kjennskap til hvordan det norske helsevesenet fungerer, og få kunnskap om hvordan en får tilgang til ulike helsetjenester. Deltakeren skal videre kunne samtale om ulike syn på fysisk og psykisk helse, og om hvordan en selv kan forebygge helsemessige problemer. Dermed er psykisk helse som emne et eksplisitt tema i læreplanen.

I praksis har mange deltakere også med seg sett av utfordringer av helsemessig, sosial, økonomisk eller familiemessig art (Kavli et al., 2007; Djuve og Dæhlen, 2010). Lærerne møter en elevgruppe som ofte har utfordringer utover det som handler om den konkrete lærings situasjonen, og individuell hjelp og veiledning prioriteres høyt av mange lærere i voksenopplæringen (Dæhlen og Kavli, 2011). Lærerrollen kan være formelt supplert av rådgivere og ulikt helsepersonell som på ulike måter skal drive oppfølging av deltakere som står i fare for å avbryte opplæringen og tilby veiledning. Disse er ofte tilgjengelige gjennom bestilling av time. Forsamtaler med lærere ved Arendal voksenopplæring antyder imidlertid at deltakerne også ofte henven-

der seg direkte til lærerne med sine private utfordringer. Dermed lå det her til grunn en rekke problemstillinger knyttet til hvordan den enkelte lærer i praksis klarer å tilpasse undervisningen og opplæringsprogram i forhold til den sammensatte elevmassens ulikeartede behov:

- På hvilke måter etableres tillitsforhold mellom lærere og deltakere?
- På hvilke måter involverer lærere seg i deltakernes personlige utfordringer, og hvilke utfordringer medfører dette i forhold til lærerrollen?
- Hvordan opplever lærerne å ha nødvendig kompetanse og ressurser til å møte disse utfordringene?
- Er det samsvar mellom offentlige krav til opplæringen (læreplaner og Introduksjonslov) og lærernes eventuelle hjelperoller i praksis?

### 1.3 Lærerrollen i samspill med andre offentlige aktører

Enkeltstående ressurspersoner med omfattende sosiale nettverksforbindelser og kunnskapsfelt kan ofte fungere som viktige «knutepunkter» innenfor innvandreres sosiale nettverk og kan spille avgjørende roller i forhold til nettverksmedlemmers velvære (Guribye, 2009; 2012; Guribye, Sandal & Oppedal, 2011; Korbøl, 2004). I mange land fungerer ofte slike «naturlige hjelpere» som sentrale sosiale støttespillere. De har ofte kunnskap om den spesifikke livssituasjonen til individuelle samfunnsmedlemmer, er lett tilgjengelige, legger ned mye frivillig arbeid for å hjelpe lokalsamfunnsmedlemmer med sine sosiale, mentale, fysiske eller politiske problemer. De er heller ikke forbundet med stigmaer på samme måte som representanter fra offentlige mentale helseinstitusjoner i mange land utenfor Vest-Europa. I løpet av de siste årene har slike «naturlige hjelpere» i lokalsamfunn fått den profesjonelle betegnelsen *linkarbeidere* og blitt rekruttert inn i offentlige tjenester i Norge (Korbøl 2004; Aambø 2005; Hjelde og Fangen 2006). Formålet er å skape knutepunkter mellom helsetjenester, sosialtjenester, utdanningsinstitusjoner, advokater og innvandringsmyndigheter.

Vi antok at lærere ved voksenopplæringen på mange måter befinner seg i en rolle som har likhetstrekk med slike «naturlige hjelpere» og profesjonelle linkarbeidere, selv om deres formelle posisjon i utgangspunktet kun er knyttet opp mot undervisningstilbudet ved voksenopplæringen. Gjennom etableringen av tillitsforhold til innvandrere som har få relasjoner til etniske nordmenn kan lærere i praksis fungere som «knutepunkt» som gir deltakerne tilgang til ulike ressurser. Det foreligger i dag svært lite forskning på hvordan

innvandrere gjør bruk av naturlige hjelpere som ikke har blitt gitt tydelige profesjonelle linkarbeiderroller, utenfor sine egne etniske nettverk. Sentrale problemstillinger i forhold til dette delmålet var dermed:

- På hvilke måter involverer lærerne ved voksenopplæringen relevante aktører fra andre offentlige tjenester i spesifikke saker?
- Hvilke typer offentlige tjenester er det behov for i de spesifikke sakene?
- I hvilken grad har lærerne selv nettverksforbindelser inn i- og tilstrekkelig kunnskap om det offentlige tjenestetilbudet?

## **1.4 Kontekst**

### **1.4.1 Innvandrere i Arendal**

Arendal har rundt 40 000 innbyggere og en historikk som involverer en delvis voldspreget anti-innvandringsaktivisme. Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå, var det i 2012 4655 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Arendal. Dette tilsvarte 10,9 prosent av folketallet. Av disse var 5 prosent fra EU/EØS, USA, Canada og 5,9 prosent fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa unntatt EU/EØS. Til sammenligning utgjør sistnevnte kategori 20,8 prosent av folketallet i Oslo kommune og 10,2 i Kristiansand kommune. Sett i forhold til folketallet er prosenten av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre noe lavere i Arendal enn i andre kommuner med tilsvarende folketall. I 2011 var 56 prosent av innvandrerne i Arendal sysselsatt. Dette ligger litt under kommuner som er sammenlignbare i forhold til folketall, og i forhold til både Kristiansand og Oslo der rundt 60 prosent av innvandrerne var sysselsatt. Kvinner fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa unntatt EU/EØS har generelt noe lavere sysselsetting i de fleste kommuner. I Arendal utgjorde de sysselsatte innenfor denne kategorien 46,5 prosent i 2011, også dette noe lavere enn i sammenlignbare kommuner i forhold til folketall, og i forhold til Kristiansand der det tilsvarende prosenttallet var 50,2.

### 1.4.2 Arendal voksenopplæring

På tidspunktet for datainnsamling var det 46 ansatte (hvorav 6 menn) fordelt på ca 40 årsverk ved Arendal voksenopplæring (AVO). Skolen tok imot rundt 500 elever i norsk- og grunnskoletilbudet, i tillegg til ca 70 i spesialpedagogikk der majoriteten av deltakerne var norske. Når det gjelder resultater på norskprøvene, viser AVO til tilfredsstillende resultater: 90 % bestod i 2012 norskprøve 2 muntlig og 76 % bestod norskprøve 3. I skriftlig var de tilsvarende tallene henholdsvis 54 % og 49 %. Skolens utgifter per undervisningstime lå under snittet for kommunene som var med i Beregningsutvalgets kartlegging for 2011. Tall AVO har fått fra IMDi viser at sysselsettingen av deltakere etter introduksjonsprogram i Arendal kommune er blant de laveste i region sør.

En av hovedutfordringene er de svakeste deltakergruppene som av ulike grunner (e.g. skolebakgrunn, psykiske helseproblemer, livssituasjon) ikke klarer å nyttiggjøre seg de ordinære tilbudene. De siste skoleårene har det vært en økende andel deltakere med ingen eller liten skolebakgrunn ved AVO. AVO har også opplevd stor vekst i både elevmasse og ansatte det siste tiåret. For eksempel har Arendal kommune mottatt et relativt stort antall enslige mindreårige asylsøkere de siste årene. Dette har medført betydelige sosialpedagogiske utfordringer for AVO, og rådgiveren ved skolen har i økende grad blitt brukt til sosialpedagogisk veiledning, meklings og konfliktløsning i tillegg til karriereveiledning.

Det siste året har det blitt etablert et ressursteam ved AVO på initiativ fra Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT), der lærere kan melde inn kompliserte saker og få veiledning. Ressursteamet består av skolens rådgiver, psykiatrisk sykepleier, vernepleier, en representant fra PPT. Ressursteamet skal i utgangspunktet være tilgjengelig ca 1 gang i måneden etter behov. Dette tilbudet er først og fremst et veiledningstilbud til lærere og ikke til deltakerne selv slik skolens ledelse hadde håpet. Det har også blitt etablert ikke-ukentlige halvdags personalmøter for alle ansatte ved AVO som er satt av til faglig utviklingsarbeid. Her har det blitt trukket inn ulike eksterne kurs- og foredragsholdere på relevante områder.

På et tidspunkt ble det gjort et initiativ til å utarbeide et sett med etiske retningslinjer i forhold til relasjoner til deltakere ved skolen, men ifølge ledelsen viste dette seg å være et omfattende arbeid som man konkluderte med at ville være vanskelig å forholde seg til i praksis. Dermed forelå det på datainnsamlingstidspunktet ingen offisielle retningslinjer i forhold til lærernes hjelperolle ovenfor deltakerne. Ifølge ledelsen har det likevel blitt lagt vekt på at lærere ikke skal gå inn i noen behandlerrolle, men bruke rådgiver til å

henvise til hjelpeapparatet der det er nødvendig. Samtidig har det blitt lagt opp til at det er flyktningkontoret som har det største ansvaret når det gjelder oppfølging i forhold til helsemessige spørsmål og så videre. Likevel kan det virke som om rollefordelingen i praksis er mer uavklart, noe som vil komme frem i denne rapporten.

## **1.5 Metode**

### **1.5.1 Utvalg og rekruttering**

På tidspunktet for datainnsamling var det 46 ansatte (hvorav 6 menn) og rundt 500 elever ved Arendal voksenopplæring. Elevmassen inkluderte både arbeidsmigranter, familieinnvandrere (e.g. asiatiske kvinner gift med norske menn) og flyktninger. Av etiske årsaker som gjøres rede for nedenfor valgte vi å begrense utvalget til å kun omfatte lærere ved voksenopplæringen. I dette forprosjektet har det vært gjennomført intervjuer med 14 personer inkludert lærere, rådgiver og ledelsen ved AVO. Tre av disse informantene var menn, noe som gjenspeiler kjønnsbalansen ved AVO. Rekrutteringen foregikk i samarbeid med ledelsen i AVO og var basert på såkalt hensiktsmessig utvelgelse (*purposive sampling*). Dette innebar at et utvalg av lærere fra ulike opplæringsprogrammer ved skolen ble invitert til å være med i undersøkelsen for å gi bredde. Rekruttering av nye deltakere ble avsluttet i forbindelse med et datametningstidspunkt, det vil si at nye intervjuer ikke avstedkom vesentlig ny informasjon.

### **1.5.2 Fremgangsmåte**

For å besvare problemstillingene i undersøkelsen ble det benyttet kvalitative intervjuer. Intervjuene ble gjennomført mellom desember 2012 og februar 2013. De varte mellom 30-60 minutter og fant sted i samme bygg som lokalene til Arendal voksenopplæring. Intervjuene var strukturert rundt en intervjuguide (se annekset), samtidig som det ble tatt sikte på å forfølge sentrale tematikker som eventuelt kunne manifestere seg i løpet av intervjuene.

Intervjuene har blitt analysert ved hjelp av kategoriseringsteknikker der de transkriberte intervjuene ble kodet ved hjelp av NVIVO databehandlingssoftware. De oppståtte kategoriene ble så sammenlignet, videreutviklet og gjenkodet i samspill mellom forskerne, og delvis i triangulering med informanter for å øke den interne validiteten av funnene. De endelige kategoriene

dannet tilslutt utgangspunkt for en analyse av funnene i lys av problemstillingene, og ble sammenlignet med annen relevant foreliggende forskning med tanke på ekstern validitet. Det må tas forbehold ved at undersøkelsen er basert på lærernes erfaringer og at intervjuer med deltakere i teorien kunne ha dannet andre inntrykk.

### 1.5.3 Ethiske betraktninger

Undersøkelsen er gjennomført i tråd med retningslinjer for forskningsetikk slik de er skissert av NSD/Personvernombudet, som også har godkjent prosjektet. Dette innebærer blant annet at alle deltakere i forskningsprosjektet har mottatt skriftlig informasjon om undersøkelsen i forkant og blitt bedt om muntlig samtykke til å delta i prosjektet. De har også fått skriftlig informasjon om at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Undersøkelsen har ikke belaget seg på innsamling av sensitive personopplysninger. Ingen direkte identifiserbare opplysninger som navn, bosted, fødselsnummer eller lignende er registrert. All informasjon har blitt anonymisert både i intervju-transkriberinger og rapporten. Enkelte av informantene var nære bekjente av en av forskerne, men dette resulterte ikke i betydelige rollekonflikter.

Ideelt sett burde vi også ha intervjuet innvanderne som deltar i opplæringsprogrammene ved voksenopplæringen. Imidlertid kom vi frem til at det var tungtveiende etiske problemstillinger knyttet til dette. Det mest avgjørende aspektet var at vi ville risikere å ødelegge for tillitsrelasjonene som har blitt bygget opp mellom lærere og deltakere ved skolen. Lærerne har taushetsplikt og noen av deltakerne har betrodd seg til lærerne i tillit til at informasjonen vil forbli konfidensiell. Dermed ville vi risikere å inkludere personer i undersøkelsen som kunne mistenke at de ble forespurt om deltakelse på grunnlag av at denne konfidensielle informasjon har «lekket» til oss fra lærerne. Vi ville ikke ha grunnlag for å ekskludere utsatte enkeltpersoner fra undersøkelsen heller, ettersom det ville måtte innebære at lærerne identifiserte enkeltpersoner som de har fått sensitive opplysninger fra.

I tillegg ga informasjon fra lærerne indikasjoner om at noen deltakere ikke stoler nok på tolker til å dele konfidensiell informasjon med dem. Med tanke på de begrensede norskkunnskapene til disse nyankomne innvanderne, ville dette medføre en ny rekrutteringsproblematikk. Endelig tilsier også Helsinkideklarasjonen om forskningsetikk at forskning på utsatte grupper kun er tilrådelig når forskningen vil komme gruppen til gode. I dette tilfellet vurderer vi det slik at risikoen var langt større for at forskningsdeltakelse ville ska-



pe usikkerhet og problemer for disse nyankomne innvanderne, enn at den ville komme dem direkte til nytte.

## 2 Funn

### 2.1 Tillit

Forskning har vist at flyktninger ofte kan ha med seg en grunnleggende mistillit til myndighetsorganer (e.g. Knudsen, 1986). Studier blant flyktninger i Norge har vist at i mange tilfeller oppsøker ikke grupper av flyktninger det offentlige når de trenger hjelp i forhold til for eksempel mentale helseplager, men foretrekker heller sine egne nettverk (Guribye, 2009; Hjelde og Fangen, 2006). Dette kan både ha sammenheng med forhold i opprinnelseslandet, erfaringer fra asylsøkningsprosessen og en generell skeptisisme mot profesjonelle hjelperoller. I mange land forbindes hjelperoller primært med familie og nære bekjente som inngår i *multiplekse* relasjoner til sine familiemedlemmer eller venner. Det vil si at relasjonene er flerlinjede og preget av flere roller og oppgaver som kan gå over i hverandre. Offentlige profesjonelle hjelpere inngår til sammenligning i mer *uniplekse* relasjoner ovenfor sine klienter/brukere. Det vil si at relasjonene i teorien er enlinjede med klar rollefordeling og avklarte oppgaver. En psykolog har for eksempel kun oppgaver relatert til pasientens mentale helse, og er i de fleste tilfeller ikke samtidig en venn man går på kino med eller får praktisk hjelp av. Andre studier har vist at profesjonsutøvelse kombinert med multiplekse relasjoner fordrer stor faglig bredde. Når private og profesjonelle roller blandes som følge av multiplekse relasjoner skapes utfordringer med hensyn til for eksempel ivaretagelse av taushetsplikt og privat sfære. Likevel kan de relasjonelle utfordringene håndteres ved hjelp av faglig trygghet, kommunikative ferdigheter og kompetanse med hensyn til emosjonelt arbeid (Fenes, 2011).

Intervjuer med lærere ved voksenopplæringen antyder at det i mange tilfeller utvikler seg stor tillit mellom lærere og deltakere. Hovedinntrykket var at det var et humanitært engasjement hos mange av lærerne ved voksenopplæringen. Enkelte lærere hadde også formet langvarige vennskap eller endog kjærlighetsforhold til tidligere deltakere, mens andre hadde spilt sentrale roller i frivillige organisasjoner som jobbet for å støtte flyktninger. Ledelsen hadde tidligere forsøkt å utarbeide etiske retningslinjer i forhold til relasjonene mellom lærere og deltakere. I praksis viste det seg imidlertid å være en komplisert oppgave og man kom frem til at man skulle forholde seg til kommunens generelle retningslinjer. Likevel hadde det blitt snakket mye om at man ikke skal gå inn i noen behandlerrolle, men være bevisst sin rolle som lærer ved å henvise til hjelpeapparatet og flyktningkontoret som har det primære ansvaret når det gjelder oppfølging.

Etableringen av tillitsforhold mellom lærere og deltakere lot til å bero på flere faktorer, inkludert lærernes evne til å tilpasse språket sitt, deres taushetsplikt, tilgjengelighet, profesjonelle vurderinger og empati ovenfor deltakerne, samt hvilke spesifikke behov enkelt deltakere har.

For nyankomne innvandrere representerer ofte språkbarrierer en betydelig utfordring i forhold til etablering av vennskap og sosiale nettverk i det nye landet. Lærere ved voksenopplæringen forenklet imidlertid ofte språket sitt slik at de kunne gjøre seg bedre forstått. Dette muliggjorde verbal kommunikasjon selv i en tidlig fase av opplæringsprogrammet, og la til rette for etableringen av tillitsforhold til deltakerne:

*Vi gjør jo språket vårt lettere, noen ganger gjør vi det jo hjemme også. Vi er den personen de møter hver dag, som de kan forstå, og da blir den personen veldig viktig plutselig, det blir et ankerfeste i tilværelsen for mange folk.*

Sitatet ovenfor viser hvordan mer multiplekse relasjoner mellom lærere og deltakere ved voksenopplæringen lot til å utvikle seg på bakgrunn av tillitsforholdet. Lærere fremstår ofte som mange av de nyankomne innvandrernes første bekjentskaper i det norske samfunnet. Dette gjaldt kanskje først og fremst flyktninger og asiatiske kvinner gift med norske menn. Ifølge våre informanter hadde ofte sistnevnte få sosiale relasjoner til andre nordmenn enn sine ektefeller. Og mens flyktninger kunne ha regelmessige møter med konsulenter fra Flyktningkontoret eller andre offentlige tjenestemenn, samhandlet de med lærerne i en mer uformell setting praktisk talt hver eneste dag. Lærerne tolket det slik at mange deltakere følgelig raskt knyttet bånd til sine lærere:

*Det merker vi jo veldig fort, at vi er de første tilknytningspersonene som de kan stole på, så de bruker ofte at du er vennen min og jeg elsker deg og kona mi elsker deg og jeg er så glad i deg, og det er liksom sånne ord som vi vanligvis bruker i veldig personlige relasjoner, som de bruker veldig fort. Og det ser vi også når de bytter klasser og får en ny lærer så blir de så skuffet for de har knyttet seg så veldig sterkt til den første norske læreren. Jeg har bodd i utlandet selv også så jeg vet hvor viktig det er å få noen tillitspersoner, og det tror jeg ligger i menneskets natur, at du har noen å stole på.*

I mange lavinntektsland er lærere ofte høyt aktet gjennom å være relativt høyt utdannet og ofte ha en høyere inntekt enn mange andre arbeidstakere (Chaudbury et al., 2006). I kraft av å være lett tilgjengelige ressurspersoner som også er representanter for det nye landet, og som er bundet av taushets-

plikt, befinner lærerne i voksenopplæringen seg også i en unik posisjon i forhold til nyankomne innvandrere. Deltagere oppsøkte dem gjerne mellom undervisningstimer, på kontoret eller ved dagens slutt for å spørre om hjelp til ting som ikke var relatert til undervisningstilbudet ved skolen. Lærerne selv antok at dette først og fremst gjaldt deltakere som hadde begrenset sosialt nettverk å spille på når de trengte hjelp:

*Det er noen som kanskje henger litt i klasserommet i pausen, kommer opp på kontoret og vil spørre om noe. Du merker at de har lyst til å ha mer kontakt da, enn bare i klasserommet. Og da kommer det jo opp mye forskjellig, det gjør jo det. Det er noen som blir igjen gjerne, det er mye som skjer når jeg er i ferd med å pakke sammen tingene mine. Det er noen elever som alltid bruker lang tid på å komme seg avgårde, det er kanskje der.*

Mange deltakere lot altså til å oppsøke anledninger der de kunne ha private samtaler med lærerne sine. Enkelte lærere forsøkte å unngå denne typen situasjoner:

*Hender det at det kommer deltakere til deg og bare trenger å luften ting?*

*Ja, men ikke så veldig ofte egentlig. Det handler kanskje om at jeg ikke gjør meg så veldig tilgjengelig. Når det er pause så går jeg opp og tar pause og går fysisk vekk fra klasserommet. For jeg tenker at blir jeg sittende der så kan det godt hende at de kommer med ting. Det er kanskje en måte å unngå det litt på, ubevisst.*

Men i andre tilfeller var det lærere selv som av ulike årsaker følte behov for å oppsøke deltakere for å spørre dem hvordan de hadde det. Noen ganger kunne det sirkulere rykter om at spesifikke deltakere hadde problemer. Andre ganger ble problemer brakt på banen av deltakerne selv midt i en undervisningstime. Dette kunne «trigge» læreren til å ta initiativet til å snakke med deltakeren senere:

*Det kan være ting som kommer opp i timen ikke sant, sånne ekstreme ting, sånn at nå må jeg stoppe, historier som ikke passer der og da, du vil jo høre på de og, men det passer ikke når det sitter andre med diverse traumatiske opplevelser der. En vil jo høre, man kan ikke bare hysje og si «sånn snakker man ikke om her» liksom, men det er det å stoppe i tide da. Det er litt sånn, hva gjør du nå? Da har jeg hørt litt og så har jeg sagt at dette kan vi snakke om i pausen vi to, og så har vi snakket sammen i pausen. Og da må man jo se da, om det er noe vedkommende trenger hjelp med eller er det bare noe de vil fortelle.*

I noen tilfeller kunne deltakernes livssituasjon også ha en negativ påvirkning på selve læringssituasjonen. Lærerne kunne til tider observere foruroligende atferdsendringer eller negative kurver i forhold til resultater og bli bekymret over situasjonen:

*Jeg hadde en deltaker som forandret adferd en del, hvor vi så at han slet mye, og han var en veldig dyktig elev og hadde kjempegod progresjon, men så så vi på resultatene og på oppførselen i klassen at han hadde det vanskelig. Så da visste vi at han var en mindreårig enslig, så kom jo den problemsstillingen opp at da har ikke den så veldig mange andre å spille på. Så da måtte jeg gå noen runder med meg selv, for liksom å tilby noe mer hjelp enn bare det å være lærer. Da var det fristende å gjøre noe mer. Men da tror jeg det var noen andre lærere som åpnet hjemmet sitt for han, for det var en som omtrent var i ferd med å gå til grunne, så det var veldig vondt å se. Det handlet om hans familiesituasjon i hjemlandet, men han kom seg gjennom det og det ble bedre etter hvert.*

Dette antyder at den utsatte livssituasjonen til noen av disse nyankomne innvandrerne ikke var lett å overse av lærerne. På bakgrunn av tillitsforholdene som ofte utviklet seg mellom lærere og deltakere, oppstod det også mer multiplekse relasjoner der lærerne gikk inn hjelperroller ovenfor deltakerne.

## 2.2 Hjelperroller

Når det kommer til de konkrete sakene lærerne etter eget utsagn hjalp deltakere med, inkluderte dette en bred flate av både fagrelaterte og ikke-fagrelaterte saker. Dette omfattet hjelp til å oversette brev og dokumenter, vold i nære relasjoner, familieproblemer, bostedsproblematikk, visumsøknader, økonomiske problemer, nabolagssaker, jobbsøking, mentale helseplager og andre helseplager. Enkelte av disse sakene var av en natur som gjorde det naturlig å integrere dem i det ordinære undervisningsopplegget:

*Vi oppfordrer de til å ta med seg ting som de får som de ikke skjønner, så tar vi det inn og bruker det som lærestoff i klassen. Det kan være alt fra brev, til en busstabell som du ikke skjønner, det er jo autentisk materiale, det er jo helt ideelt, såne ting.*

Andre saker var av mer alvorlig art og kunne kreve at lærerne gikk utover en læreplanbasert lærerrolle:

*Et annet eksempel var en asylsøker som ringte meg fra psykiatrisk avdeling, han hadde fått endelig avslag på asylsøknaden sin og fått utreisedato, og da hadde han prøvd å ta en overdose og havnet på psykiatrisk og ringte meg derfra og ville ta farvel før han skulle ta livet av seg. Og da ringte jeg til psykiatrisk avdeling og spurte hva jeg skulle gjøre, jeg synes det var veldig vanskelig, en kan jo gjøre vondt verre ikke sant, og da sa de bare at jeg måtte være medmenneske, hva det skulle innebære på en måte. Og så skulle jeg besøke han på sykehuset, men da hadde de sluppet han ut, og så skulle jeg møte han på biblioteket hvor han skulle ta farvel for han skulle ta livet sitt. Da prøvde jeg liksom å snakke han fra det, men han sa jo liksom farvel for siste gang.*

Som sitatet ovenfor indikerer, tyder mye på at livssituasjonen til noen av deltakerne naturlig nok var preget av desperasjon, usikkerhet og fortvilelse. Dette kunne relatere til både en traumatisk fortid, en usikker fremtid og en nåtid preget av maktesløshet. I denne konteksten forsøkte de å følge undervisningsopplegget ved voksenopplæringen samtidig som de forsøkte å mestre sine livssituasjoner med begrensede sosiale nettverk å støtte seg til. Det at lærerne oppfattet at deltakere aktivt utfordret dem til å tre ut av en læreplanbasert lærerrolle for å få hjelp, indikerer samtidig at deltakerne ikke nødvendigvis var fullstendig ressursløse. Tilgangen til hjelp var altså ikke en tilskattet ressurs som automatisk fulgte med deltakelse i undervisningsopplegget ved voksenopplæringen. Snarere lot den i stor grad til å bero på deltakernes egne initiativer og aktive roller. En av informantene uttrykte seg slik:

*Du får jo henvendelser som er ikke-faglige i den forstand at de ikke har noe med norsk eller samfunnsfag å gjøre. Deltakere merker jo hvis du har interesse for dem som mennesker, og da får du jo henvendelser om flere ting. Og da må man jo avveie da, hva man kan gjøre noe med, og hva man kan være en støtte, og spille en vennskapelig rolle i tillegg til den rollen som man spiller som lærer, uten at det betyr at du trækker over en profesjonsgrense og tar på deg oppgaver som ikke er tillagt deg egentlig.*

Dette antyder at det er tenkelig at mindre ressurssterke deltakere som av ulike årsaker opplever barrierer mot å oppsøke lærerne for å be om hjelp, heller ikke har denne ressursen å spille på. Mange av deltakerne lot til å være ressurssterke individer som gjorde bruk av de mulighetene de har for å forbedre sin livssituasjon. Ved å ta med seg brev og dokumenter på skolen, aktivt oppsøke lærere i pauser og på kontoret, ringe dem, invitere dem hjem og i noen tilfeller ta opp vanskelige ting i timen utfordret deltakerne lærerne til å engasjere seg i saker som gikk utenfor læreplanen. Dette innebar også at den

i utgangspunktet uniplexe relasjonen mellom lærer og deltaker fikk karakter av å være en langt mer multiplex relasjon.

En sentral diskurs ved voksenopplæringen var i denne sammenhengen bygget opp omkring dynamikken mellom *profesjonalitet* og hjelperollen. Grovt sett var det mulig å skille ut to hovedkategorier av lærere slik en av informantene beskriver det nedenfor:

*For det jeg har lagt merke til er at det finnes to ytterpunkter blant lærerne. Du har disse som åpner hjemmene sine og som kanskje, etter min mening, går alt for langt da, for det blir en sammenblanding mellom det profesjonelle, altså det blir for mange roller blandet opp i en suppe. Og så har du disse som er så veldig tydelig på at de kun er lærere. Så de to ytterpunktene finnes, men det er interessant at selv de som ikke vil være hjelpearbeidere går rundt og bærer på dårlig samvittighet*

I den første kategorien finner vi altså de som fastholdt at profesjonalitet innebar en kombinasjon av en læreplanbasert lærerrolle og en hjelperrolle. I den andre kategorien finner vi de som var mer opptatt av først og fremst å være læreplanbaserte lærere. Sitatet ovenfor sier noe om spenningsforholdet mellom disse to rollene. Samtlige informanter hadde hjelperoller ovenfor sine deltakere, og i praksis handlet forskjellene mellom lærerne mer om omfanget av hjelp. Undersøkelsen antyder at lærere i begge kategorier ga både praktisk og emosjonell støtte til deltakerne, samtidig som at de hadde en viktig funksjon som veiledere eller videreformidlere i det offentlige hjelpeapparatet. Men mye av forskjellen mellom de to kategoriene av lærere handlet om hvordan hver enkelte lærer forholdt seg til det å være *profesjonell*. Intervjuene ga inntrykk av at det foreligger en latent antagonisme mellom lærere i de to kategoriene, uten at den lot til å ha kommet til overflaten i form av nevneverdig konflikt:

*Det ble kalt «å være profesjonell» hvis du bare forholdt deg til faget, og så mislikte jeg det, jeg fikk advarsler om at jeg måtte ikke involvere meg hvis jeg ble invitert med hjem etter undervisningen, så sa jeg at jeg er så gammel at det kan jeg styre selv. Etter hvert fant jeg ut at å være profesjonell når du jobber med voksne folk er å være et medmenneske, og ikke lukke øynene for det som opptok dem mest. Jeg var veldig bevisst på det lenge. Og så kom jo alle asylsøkerne. Når de tok med brev som de ikke skjønnte så kunne ikke jeg si at «nei det der har ikke jeg noe med», fordi de hadde ikke noen andre, ikke sant. Så det ballet på seg da.*

En annen informant hadde en annen oppfatning av profesjonalitet:

*Jeg hadde dem hjemme hos meg i mye større grad i begynnerfasen. Jeg kan fremdeles ha en avslutningsfest om sommeren for eksempel, men ikke sånn som jeg hadde da. Det kan være greit å ha et sånt lærer – deltaker forhold. Det kan være en fordel med den distansen der. Det er en profesjonell rolle hvor du kan konsentrere deg over læringen av norsk og samfunnsfaglige ting.*

Enkelte informanter fant på den annen side støtte i læreplanen for å engasjere seg i deltakernes livssituasjon:

*Vi er så veldig opptatt av at lærerrollen er en formidlerrolle, men også i lærerplanen står det at 50 timer samfunnsfag skal implementeres i norsken og den er dialogisk fundert, og for meg så handler dialog ikke bare om å formidle. Det er å utveksle. Men vi snakker bare om at du blir brukt, du blir utnyttet, da går det ut over rollen din, da er du ikke profesjonell lenger.*

Mange av informantene refererte til kurs de hadde deltatt i, der andre profesjonelle som for eksempel psykologer definerte hva det innebar å være en profesjonell lærer. I det følgende sitatet utfordrer en av informantene disse vurderingene:

*Litt kompetanse har en jo så lenge en styrer unna terapirollen. Men samtidig er man jo også medmenneske, så det er litt med å finne balansen uten å bli terapeut da. Vi har jo hatt noen kurs som går på det, men det er veldig ofte vinklet i forhold til hvordan man skal sette grenser, som om det er det største problemet. Det synes jo jeg er ganske spesielt, det har vært litt tankevekker for meg. Hvorfor er det der vinklingen er? Det er jo like mye psykologene som verner om sin egen kompetanse og mantraet er at hvis du går inn i en sak og halvveis brenner deg og går ut av den så gjør du ting vondt verre. Og det ser jeg jo er sant, samtidig som jeg synes det er unyansert da.*

Ord som “grenser”, “profesjonell”, “brenne ut” og «sekundærtraumatisering» ble hyppig brukt av informantene innenfor den andre kategorien. Her finner vi altså de som var mer opptatt av å avgrense sin profesjonelle jobb som lærer. Flere av informantene innenfor denne kategorien refererte til det samme kurset som informanten ovenfor, men kom frem til helt andre konklusjoner:

*Men jeg prøver jo også å være litt bevisst på fordeler og ulemper ved å involvere meg. Og vi hadde jo også et kurs på fylkeshuset om sekundærtraumatisering, altså at deltakernes problemer kan bli våre hvis vi involverer oss*



*for mye. Konklusjonen som jeg trakk av det var at vi kanskje er mest tjent med å ikke involvere oss for mye. For hvis vi blir sekundærtraumatisert av alt vi tar innover oss så blir vi kanskje sykemeldt og får en stor belastning ved å gå på jobb, og da fungerer vi jo dårlig som lærere.*

En annen informant uttrykte seg slik:

*Vi har også hatt kurs hvor det har vært psykolog fra Oslo som har kommet og minnet oss på det at den viktigste jobben vår det er å være lærer og det er veldig godt å få fagfolk inn og minne deg om det så du slipper å gå og trekke på så forferdelig mye dårlig samvittighet. Det er noe du trenger jevnlig. Vi strekker oss jo så langt vi kan og får jeg et brev så sier jeg ikke «det får du gå til NAV med», jeg leser overskriften og så ser jeg fort om det er noe jeg kan gi en tilbakemelding på, dette handler om en regning, så gjør jeg det. Hvis jeg ser at dette er noe som blir for mye, så sier jeg dette må du gå til advokaten din med, og så hjelper jeg kanskje å slå nummeret og hjelpe dem gjennom. Så jeg gjør jo ting utenom det å bare undervise.*

Denne typen problematikk relatert til dårlig samvittighet er ikke ukjent innenfor forskning på velferdsyrkene. Vike (2004) viser hvordan det kan knytte seg dilemmaer til velferdsstatens mål om å tilby mer velferd enn vi er villige til å betale for, eller er i stand til å realisere i praksis. Når dette dilemmaet forskyves ned på den enkelte yrkesutøver kan det manifesteres i en følelse av personlig ansvar for å gjennomføre et alvorlig samfunnsmandat eller individuelt dårlig samvittighet når oppgaven viser seg vanskelig å utføre. Vike refererer til dette som et «privatisert nederlag». I behandlingsapparatet referer man også til såkalt «compassion fatigue» (Figley, 1995) eller som informanten ovenfor til «sekundær traumatisering». Dette innebærer i korte trekk at behandleren i visse tilfeller overtar noen av de samme symptomene som sin klient, slik at mestringsteknikker på både individuelt, kollegialt og organisasjonsnivå kan bli nødvendig. Samtidig var noen bekymret over om de har den riktige kompetansen og ressursene til å gå inn i komplekse problemstillinger:

*Å oversette brev er helt greit, men hvis det har med personlige private ting så pleier jeg å henvise de til saksbehandlere eller noen på flyktningkontoret, jeg pleier ikke å gå inn i så mange personlige ting. Det er jo veldig forskjell hvor mye en gjør det. Jeg tenker at jeg er lærer, jeg skal lære de norsk, så jeg går ikke så veldig mye inn i private ting, kanskje for lite. Jeg sender de fort videre. De har kommet med visumbrev og slikt, jeg forklarer de hva det gjelder og så sender jeg de videre. Jeg føler ikke at jeg er rette personen som kan hjelpe de med de tingene rett og slett. Jeg er litt redd for at det skal bli litt for*

*mye da, hvor skal en sett grensene, og så plutselig kan du ikke mer, det ser jeg som litt av problemet.*

Hva det vil si å være *profesjonell* var med andre ord ikke fullstendig avklart ved voksenopplæringen. Selv om voksenopplæringen styres av Introduksjonsloven, fremstår de grunnleggende intensjonene i Læreplanens generelle del som fundamentale (Norberg & Lyngsnes, 2008). Læreplanens generelle del fremmer en holistisk forståelse av kunnskap og læring der faktakunnskap ikke er nok i seg selv. Formålet med undervisningen er å gjøre elevene i stand til å mestre utfordringer i livet. Også Læreplanen for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere fremmer at undervisningen skal være dialogisk og baseres på deltakernes ulike forutsetninger, behov og interesser. Som en av informantene formulerte det:

*I voksenopplæring er det en bit av undervisningen å bruke deltakernes livssituasjon som en del av læringa på en måte, når du er voksen og går på skole, det gjelder alle egentlig, hvis ikke det er meningsfylt så forsvinner mye av motivasjonen, det er liksom nøkkelen til å få folk motiverte, at det betyr noe for meg det vi holder på med, da får vi mye mer motiverte folk altså, da blir det mye gøyere for oss og mer meningsfylt for de. Innen voksenpedagogikken er det en grunnleggende tanke, det skal være meningsfylt og relatert til noe som betyr noe for den enkelte.*

Ileris (2001) poengterer at voksne deltakere legger vekt på at læreren skal være autentisk. Der læreren i voksenopplæringen tidligere først og fremst har blitt oppfattet som en formidler av faglig innhold, dreier det seg i dag også om å være en god veileder og rollemodell. Den profesjonelle læreren skal nå fremstå som «hele» mennesker med følelser, meninger og engasjement sammen med sine faglige kompetanser. Det finnes situasjoner der den profesjonelle læreren må velge å se bort fra, gjøre unntak, lage spesialavtaler, eller gå utenom vanlige krav for å ivareta noe som er viktigere (Aldenmyr, Paulin og Zetterqvist, 2009). Det kan for eksempel handle om å gi ekstra oppmerksomhet til en elev som er i en sårbar situasjon eller om å få noen som er i ferd med å falle helt utenfor på sporet igjen. Den profesjonelle lærer kjenne-tegnes ved å kunne foreta slike etiske avveininger og ha et bevisst forhold til etiske verdikollisjoner som krever at man velger. Relasjonskompetanse i kraft av god samhandling og å kunne ivareta elevenes interesser og behov utgjør dermed en viktig del av den profesjonelle kompetansen (Damsgard, 2010). I dette perspektivet handler ikke profesjonalitet om objektivitet og distanse, men om engasjement og interesse.

Dette er i tråd med hvordan pedagoger som Paulo Freire (1974) plasserer utdanningsaktivitet inn i deltakernes livssituasjon. Freire fokuserte på at pedagogikken er et samarbeidsprosjekt hvor folk møtes som likemenn i et felles ønske om å skape endring, og der dialogen skaper engasjement. Denne typen dialogisk handlingsteori tar utgangspunkt i det som er viktig for deltakerne (elevene), og har som mål å lede til praktisk handling. I et slikt perspektiv vil profesjonalitet altså også innebære et aktivt engasjement i deltakernes livssituasjon.

Forskning har også vist at det er sammenhenger mellom lærer-elevrelasjoner og kvalitetskriterier i læringsmiljøer. Graden av emosjonell støtte, det vil si kvaliteten på lærer-elevrelasjonen, og elevmedvirkning kan være like viktige elementer i undervisningen som kvaliteten på tilpasset læring, struktur og relevans (Thuen og Bru, 1999). Studier har vist sammenhenger mellom elevenes erfarte støtte fra lærere og eget initiativ for skolearbeid (Danielsen, 2010). Sosial støtte fra lærere og elever later også til å være viktig for å tilfredsstille elevens behov (Patrick, 2004). Relasjonen mellom lærer og elev har også sterk sammenheng med elevers opplevde trivsel (Haugen, 1994). Læreren kan ha en omfattende omsorgsfunksjon ovenfor elevene, som for bilde, som en person som anerkjenner elevene, og som en person som har evne til dialog med elevene (Bratholm og Tholin, 2002). I tilfellet med voksenopplæringen blir sistnevnte aspekt kanskje spesielt viktig ettersom lærerne gjennom sin forenkling av det norske språket til en viss grad muliggjør språklig kommunikasjon med nyankomne innvandrere selv på et veldig tidlig tidspunkt. Dermed blir lærerne noen av de eneste representantene for det norske majoritetssamfunnet disse elevene kan ha meningsfulle dialoger med.

En studie av traumatiserte flyktninger, deres behandlere og tolker viste at relasjonen mellom de involverte og utviklingen av tillit ble sett som den viktigste kurative faktoren (Mirdal et al., 2012). I tillegg viste det seg at det å yte praktisk hjelp og råd ble ansett som kurative faktorer. Forskerne konkluderer med at det er et behov for å revurdere betydningen av relasjonsbygging i den kurative prosessen. I tilfeller der pasienter har erfart ydmykelse og onde i sitt hjemland, bør etableringen av tillitsbaserte relasjoner være det første målet med behandlingen. Den profesjonelles empati utgjør dermed en viktig faktor i behandlingsprosessen. Risikoen for å overinvolvere seg i forhold til traumatiserte pasienter har ofte blitt beskrevet i litteraturen. Sterkt personlig engasjement trekkes sjelden frem i behandlingssammenhenger ettersom det oppfattes som uprofesjonelt eller endog uetisk. Studien som er gjengitt ovenfor antyder imidlertid at sterkt personlig engasjement kan være av stor verdi. Dyp empati blant profesjonelle forekommer både hyppig og ble ansett som en helende faktor av de fleste pasientene, behandlerne og tolkene. Sett opp

mot våre funn fra voksenopplæringen står vi dermed ovenfor et misforhold mellom en praksis der de profesjonelles relasjoner til klienter/deltakere er og bør være multiplekse og preget av personlig engasjement, og diskurser om denne praksisen der det ofte fastholdes et fokus på betydningen av tydelige avgrensninger av de profesjonelle rollene, altså av å fastholde uniplekse relasjoner.

### 2.3 Ingen automatisk hjelp

Vi skal komme tilbake til de mer konkrete hjelperoppgavene lærere fortalte at de påtok seg ovenfor deltakerne. Imidlertid er det et interessant funn som bør trekkes frem i forkant: tilgangen til hjelp fra lærere lot ikke til å forekomme *automatisk*. For det første, som vi har sett, medførte hjelperollen en viss grad av refleksjon og intern debatt ved skolen, noe som antageligvis ble forsterket gjennom denne forskningsundersøkelsen med eksplisitt fokus på nettopp dette. Dette lot altså til å involvere rollekonflikter og rolleusikkerhet i forhold til profesjonelle grenser. Dermed var deltakerne til en viss grad priggitt sine spesifikke lærere i forhold til omfanget av hjelp. Noen deltakere havnet i klasser med lærere som hadde et mer aktivt forhold til hjelperollen enn andre lærere.

Men for det andre lot det heller ikke til at alle deltakere var like rede til å be om hjelp fra lærerne. I noen tilfeller var det lærerne selv som aktivt følte behov for å følge opp rykter eller tips om at spesifikke deltakere trengte oppfølging. I og med at deltakeren selv ikke hadde tatt initiativ til å be om hjelp fra læreren, kunne dette medføre visse utfordringer i praksis:

*Senest denne uken var det en sak, det var ikke noen som henvendte seg til meg, men det var noen rykter som er ute og går, det handler om vold i nære relasjoner, og da snakket jeg med rådgiver for å få råd, og hvis jeg kommer i kontakt med denne deltakeren så kommer jeg til å be henne om å snakke med rådgiver. Det er litt vanskelig å forholde seg til slike rykter om at noe skjer, men så føler man seg jo forpliktet til å gjøre noe i tilfelle det skulle skje noe alvorlig, så er det jo ubehagelig å ha kanskje sittet inne med informasjon uten å gjøre noe. Men jeg vet at den deltakeren det gjelder er redd for å gå videre med saken, hun har vel litt begrenset kunnskaper om hvordan ting fungerer i forhold til krisesenter og barnevern og kanskje redd for å miste omsorgsrett til barn og så videre. Men en start er jo å snakke med rådgiveren ved skolen.*

Datamaterialet antyder ikke overraskende at enkelte deltakere kunne ha alvorlige problemstillinger som de av ulike årsaker i utgangspunktet ikke snakket om til sine lærere. Dette kunne skape moralske dilemmaer for lærere som på en eller annen måte fikk høre om disse problemene gjennom tredjeparter. Dette innebærer at tilgangen til hjelp i praksis kan være ulikt distribuert hos deltakerne, og at barrierene for å henvende seg til lærere eller rådgivere med problemer av alvorlig art er ulike for ulike deltakere. Hvorvidt en deltaker med alvorlige problemer endte opp med å få hjelp fra en lærer eller ikke lot dermed til å avhenge av minst to faktorer: På den ene siden sin egen vilje eller muligheter til å snakke med en lærer om sine problemer, og på den andre siden på hvilke måter læreren engasjerte seg i disse problemene.

## 2.4 Måter å engasjere seg på

Med sosial støtte refererer man i faglitteraturen til oppfatningen av og faktum av at noen bryr seg om deg, tilbyr hjelp, og at en er del av støttende sosiale nettverk. Sosial støtte kan inkludere praktiske ressurser (for eksempel økonomisk hjelp), informasjon (råd), emosjonell støtte og en følelse av tilhørighet (Wills, 1985). Vi kan identifisere tre overordnede sosiale støttefunksjoner hos lærerne i forhold til deltakernes problemer: praktisk og emosjonell støtte og informasjon – noe vi senere vil kalle en knutepunktfunksjon. Dette lot til å gjelde for alle informantene uavhengig av hvordan de oppfattet grensene for den profesjonelle lærerrollen.

Et viktig funn er at denne hjelpen var av *midlertidig art* siden den lot til å være begrenset til den tiden deltakerne tok del i de obligatoriske opplæringsprogrammene ved voksenopplæringen. I etterkant lot det til at relasjonene som oftest opphørte. Selv om enkelte lærere rapporterte at de hadde etablert langvarige relasjoner med tidligere deltakere, inkludert både vennskap og ekteskap, lot dette til å være begrenset til et fåtall av de hundrevis av deltakere som bruker tilbudet ved skolen hvert år:

### *Har du etablert langvarige vennskapelige relasjoner til deltakere?*

*Det har jeg gjort tidligere, det var en familie som var veldig kjappe i opplæringen, og de ble våre venner, og de er det fremdeles. For min del er ikke dette vanlig, men det skjer.*

Det var ting som kunne tyde på at de fleste lærerne hadde noen kjøreregler for seg selv som begrenset lærer-elev relasjonene fra å utvikle seg til noe mer. Dette gjaldt i det minste så lenge de hadde deltakere i sine egne klasser,

og mange opplevde relasjonene som asymmetriske og vanskelig å bygge vennskap rundt:

*Veldig ofte så føles relasjonen asymmetrisk, så det blir vennskap på feil grunnlag føler jeg. Når jeg blir invitert hjem på middag så føler jeg at de gjør det i en slags taknemlighetsgjeld. Det blir litt klamt rett og slett, så jeg har styrt litt unna. Jeg tror at jeg hadde gjort det samme hvis naboen hadde spurt meg også første gang jeg traff han, det er litt det kulturelle aspektet, det er ikke sånn vi gjør det, vi går først og tar en kaffe. Første gang jeg inviterer naboen inn så inviterer jeg ikke på middag, jeg inviterer på kaffe. Det er veldig subtilt. Men så har jeg jo kollegaer som ikke har noen problemer med å invitere hele klassen hjem. Når jeg har hatt kveldsklasser så har vi gått ut og tatt en kopp kaffe på slutten og der kjenner jeg at jeg er mer komfortabel i den sosiale settingen.*

Dermed var det både en manglende forståelse for norske kulturelle koder for vennskap, og en generell følelse av skjevhet i relasjonene som spilte inn og skapte begrensninger i forhold til utviklingen av langvarige relasjoner. Men selv om disse relasjonene stort sett lot til å være flyktige, er det ting som tyder på at de i løpet av opplæringsprogrammet likevel var viktige. De nyankomne innvandrerne hadde begrensede sosiale nettverk å spille på i Norge samtidig som at de stod ovenfor en krevende livssituasjon. Den praktiske og emosjonelle støtten som ble gitt av lærerne for deltakerne ved senteret antyder at mange nyankomne innvandrere, spesielt fly (deriblant enslige mindreårige) og asiatiske kvinner som er familieinnvandrere har større behov for støtte enn de mottar.

#### **2.4.1 Praktisk støtte og informasjon**

Mange deltakere lot til å ha behov for regelmessig praktisk støtte og informasjon. Lærerne engasjerte seg i denne forbindelse med mer overkommelige opplæringsrelaterte forhold som oversettelse av offentlige dokumenter; hjelp til å forstå implikasjonene av formelle brev; hjelp til jobbsøknader; råd om hvordan deltakerne kunne få seg norske kjæresten; råd i forhold til personlig økonomi; og hjelp til å forstå sine rettigheter og plikter i det norske samfunnet:

*I pausene på skolen tar de opp dette med samliv, økonomi, problemer med barn, grenser, NAV, UDI-ting, men for meg har det vært mer sånn at jeg har lest brev, hjulpet dem å forstå hva som står, men ikke gått noe videre inn i det. Jeg er ikke så veldig på, på akkurat det. Jeg oversetter bare og så sier*

*jeg ikke så mye mer. Jeg er bevisst på å signalisere at dette er ikke noe jeg ønsker å gå videre med.*

Til stor grad lot lærerne også til å ha få problemer med å integrere deltakerens behov i forhold til denne typen hjelp i undervisningsopplegget:

*Det kan også være en så triviell ting som å hjelpe en tidligere deltaker med et dikt. Eller det kan være å hjelpe de med å forstå et brev fra barnehagen hvor det er en masse tekst, men det er det som står der som er viktig, å hjelpe de å trekke ut det som er viktig ut av et slikt brev. Hva er egentlig vesentlig, og hva er fyll? Det er både språklig og menneskelig, det er ikke noen del av lærerplanen vår, men vi oppfordrer de til å ta med seg ting som de får som de ikke skjønner, så tar vi det inn og bruker det som lærestoff i klassen. Det kan være alt fra brev, til en busstabell som du ikke skjønner, det er jo autentisk materiale, det er jo helt ideelt, sånne ting. I voksenopplæring er det en bit av undervisningen å bruke deltakernes livssituasjon som en del av læringa på en måte, når du er voksen og går på skole, det gjelder alle egentlig, hvis ikke det er meningsfylt så forsvinner mye av motivasjonen, det er liksom nøkkelen til å få folk motiverte, at det betyr noe for meg det vi holder på med, da får vi mye mer motiverte folk altså, da blir det mye gøyere for oss og mer meningsfylt for de. Innen voksenpedagogikken er det en grunnleggende tanke, det skal være meningsfylt og relatert til noe som betyr noe for den enkelte.*

Imidlertid lot det til å være tilfeller der praktisk hjelp involverte mer tidkrevende oppgaver som hjelp i forhold til bosted; hjelp til visumsøknader og oppholdstillatelse; hjelp i forhold til alvorlige helsemessige problemer; og å være med deltakere på krisesenteret og andre offentlige kontorer. I mange tilfeller lot denne typen problemstillinger til å kreve at lærerne spilte en mellomrolle mellom deltakerne og offentlige tjenester. Ofte kunne dette simpelthen innebære at deltakeren ble henvist til rådgiveren, som igjen henviste dem videre i hjelpeapparatet:

*Og så er det en del som blir henvist av lærerne fordi de har det ganske dårlig hjemme da, så jeg har ganske mye kontakt med krisesenteret, barnevernet, politiet, oppfølgingstjenesten, kommunal ungdomstjeneste.*

***Hva gjør du hvis det er noen som trenger psykologhjelp?***

*Hvis det ikke er akutt så sier vi at du må gå til fastlegen din, men vi har hatt noen tilfeller der det har vært nokså akutt og da har jeg kontaktet distriktspsykiatrisk akutt-team, og i noen tilfeller fikk vi ganske god hjelp av fastlegen, jeg ringte fastlegen og så kom vi egentlig inn veldig raskt og fulgte de inn de første gangene.*

I andre tilfeller oppga lærerne at de henviste deltakerne direkte til andre offentlige tjenester, enten ved å identifisere den riktige tjenesten, ved å vise veien, eller ved å ringe tjenesten på deltakerens vegne og ledsage dem hele veien:

*Jeg hadde to kvinner i samme klasse, og så kanskje fordi jeg begynte å snakke med og hjelpe hun ene så turte hun andre å åpne seg. Til å begynne med var det jo bare snakk, men så skjønnte jeg at det var veldig alvorlige saker under overflaten, med vold. Og da kjente jeg bare det at det er noen ganger at du kan ikke som menneske fraskrive deg ansvar, du kan ikke sette deg ned og så si at jammen det er ikke jobben min, du kan ikke det, da er du jo ikke menneskelig lenger. Og da vet jeg jo, jeg fikk nesten unntakstilstand på jobben, jeg la vekk møter, jeg la vekk ting jeg burde ha gjort, jeg gjorde det på kvelden istedenfor, og gikk på møter [...] og gikk langt utover min rolle, langt utover.*

Denne typen utsagn kan tyde på at lærerne i praksis fungerte som viktige knutepunkt mellom offentlige tjenester og de nyankomne innvandrerne. Enkelte informanter refererte til denne funksjonen som noe som tilsvarte «veivisere» eller «loser»:

*Det er helt tydelig at det mangler informasjon. Men så tenker jeg at det er jo også veldig mye informasjon som jeg også privat ikke ville hatt før jeg fikk det behovet. Man går jo ikke rundt og har oversikt over alt bare fordi man har vokst opp i landet her og har utdanning og alt sånn heller. Jeg vet jo at det informeres jo på introprogrammet, men jeg vet ikke hvor mye av det som faktisk når inn og hjelper før du faktisk er i den situasjonen at du trenger det, og da må du faktisk ha veiledning uansett. Så jeg er litt usikker på hvor mye informasjon hjelper. De bruker oss mye som veiledere, det er nok den beste merkelappen på det, i alle fall for meg, å ha noen som kan skjønne hvilken vei du kan gå, så det er ikke nødvendigvis sånn at de ønsker å engasjere meg, men de ønsker bare å vite hvordan gjør jeg dette, hvor bør jeg gå, hvor skal jeg navigere, en los.*

Mange av informantene fremhevet denne los-funksjonen som den viktigste funksjonen de hadde som hjelpere, spesielt i sammenheng med ønsket om å ivareta en følelse av profesjonalitet og ikke gå utover sine primære kompetanseområder:



***Opplever du at du har vært i stand til å hjelpe deltakere med sine problemer?***

*Det er vel litt det at jeg ikke føler at jeg kan gjøre så mye selv. Det er språklige barrierer og det er kanskje mine kunnskaper og som ikke strekker helt til, så jeg tenker at det er best å henvise til fagfolk som kan gjøre en bedre jobb enn meg. Jeg tenker at det kanskje er en bedre hjelp.*

Når det gjelder spørsmålet om de opplevde at de hadde god nok oversikt over hjelpeapparatet til å guide deltakerne videre i systemet, var lærerne stort sett trygge på sin egen kunnskap om systemet, og dersom enkelte følte seg usikre, følte de at de kunne spille på rådgiveren ved voksenopplæringen.

Denne knutepunktfunksjonen har i praksis mye til felles med oppgavene til såkalte *linkarbeidere* som vi tidligere har nevnt, og som i noen tilfeller har blitt trukket inn i det offentlige hjelpeapparatet i forhold til flyktninger. Bruken av linkarbeidere eller naturlige hjelpere er basert på at ufaglærte personer ofte innehar viktige hjelperroller som ressurspersoner i tradisjonelle lokalsamfunn. Denne typen ressurspersoner har her i landet blitt ansatt av det offentlige for å komplementere tolkerollen og imøtekomme de spesifikke behovene hos spesielt migranter, men også andre befolkningsgrupper (Guribye og Sam, 2008). Oppgaver har inkludert å bistå innvandrere med dårlige norsk språkkunnskaper og lite kompetanse om offentlig sektor i å navigere innenfor og mellom helse- og velferdstjenester, skolevesenet, politiet og advokater med mer. I Norge har både kommuner og NGO'er rekruttert eller gjort bruk av slike linkarbeidere, selv om uttrykket «linkarbeider» ikke nødvendigvis alltid brukes om disse personene (Korbøl, 2004; Aambø, 2005; Hjelde og Fangen, 2006; Guribye, 2009). Folkehelseinstituttet har anbefalt bruken av linkarbeidere som et forebyggende tiltak i forhold til innvandreres psykisk helse (Major et al., 2011). Bruken av linkarbeidere i arbeid med innvandrere ved Primærmedisinsk verksted i bydel Gamle Oslo siden 1994 har blitt evaluert som både helsefremmende og frigjørende, og en stor andel av brukerne har gjennom blant annet linkarbeidernes funksjon kommet ut i jobb/skole (NOU 1998:18).

På denne bakgrunnen kan man anta at knutepunktfunksjonen som lærerne i voksenopplæringen inntar, også kan være av stor betydning for de nyankomne innvandrerne som forsøker å orientere seg i et ofte uoversiktlig hjelpeapparat. Ifølge læreplanen skal deltakeren innenfor emnet *Ny innvandrere i Norge* blant annet få kunnskap om viktige rettigheter, plikter og muligheter som nyankommen innvandrere i Norge, og få kunnskap om viktige offentlige tjenester. Innenfor emnet *Helse* skal deltakeren få kjennskap til hvordan det norske helsevesenet fungerer, og få kunnskap om hvordan en får tilgang til

ulike helsetjenester. Samfunnskunnskapsopplæringen skal medføre at deltakerne skal utvikle kunnskap om egne rettigheter, muligheter og plikter i det norske samfunnet, der målet er at de kan bruke denne kunnskapen i hverdagen. På denne bakgrunnen vil det kunne argumenteres at den praktiske hjelpen lærerne yter som «loser» i det offentlige tjenestetilbudet, og den erfaringskunnskapen dette gir deltakerne, hører inn under disse målene i læreplanen. Vi vil imidlertid stille spørsmålstegn ved at lærerne skal bruke av sin tid til å oppfylle denne funksjonen når det bør være muligheter til for eksempel å involvere likemenn i dette arbeidet.

### 2.4.2 Emosjonell støtte

Lærerne lot også til å spille viktige roller i forhold til å gi emosjonell støtte for deltakere ved senteret. Ifølge informantene kunne deltakere gjerne oppsøke dem for å «luften» personlige problemer. Andre ganger kunne lærerne selv observere endringer i enkeltdeltakeres atferd og ta dem til side ved anledning for å spørre hvordan det gikk med dem. Det kunne også forekomme at deltakere selv tok opp personlige ting på eget initiativ midt i en time:

*Hvis du får en liten trygg gruppe så er det enda større fare for at de sier mer enn det som kanskje er lurt, men som kanskje viser at de har et behov for å snakke om ting som ikke er så greit, og da mer personlige ting enn akkurat økonomi da. Da varierer det litt. Noen ganger har problemene vært såpass kompliserte og store at jeg har gitt de videre til rådgiver, og noen har begynt å si så mye at jeg tenker at jeg kan ikke stoppe de nå, jeg må bare høre, for hvis jeg stopper de midt inne i en forklaring av en kjempevond oppvekst og ting som gir de mareritt så kan jeg ikke stoppe midt inni tenker jeg, for hvis jeg ikke får stoppet de tidlig nok så har jeg allerede... da blir jo så mye vondt verre, at da får jeg heller bare bruke en time på å bare sitte og høre.*

Lærerne hadde også det inntrykket at enkelte deltakere ikke nødvendigvis hadde familie eller venner de kunne betro seg til, noe som ikke er usannsynlig:

*Og noen har jo den tilnærmingen til virkeligheten at de kanskje ikke vil fortelle den de er gift med at de har mareritt, og hvorfor de har mareritt, hvis de har giftet seg med en norsk person, og da er det mange som har lyst til å snakke med oss fordi vi er såpass distanserte, men likevel så nære.*

Lærerne oppfattet det slik at hele klassen i mange tilfeller fungerte som et støttende miljø for deltakere i en vanskelig livssituasjon. Lærerne snakket

mye om at det kunne være vanskelig å få spesifikke deltakere til å møte opp på skolen, og at de noen ganger fungerte som vekkeklokker for enslige mindreårige deltakere og ringte dem om morgenen for å få dem opp. Men de fortalte også om deltakere som gikk gjennom ekstreme livshendelser og likevel møtte opp til undervisningen, ofte til lærernes overraskelse:

*Jeg hadde en situasjon hvor det kom noen deltakere på skolen som var ganske fortvilet, så jeg var litt overrasket over at de møtte på skolen den dagen, men det var en ulykke som hadde vært i (et hav) hvor det var en båt som hadde gått ned med en del flykninger, og da var det faktisk både en hadde en bror og en hadde en ektefelle som hadde gått ned med den båten. Så da var det heftig å måtte forholde seg til det i timen. Men de møtte jo til timen, så jeg måtte bare prøve å trøste så godt jeg kunne, men så var det på en måte ikke noe mer å gjøre enn det. At de velger å komme til skolen på en sånn dag er jo litt interessant. Jeg tenker jo at de opplever et fellesskap på skolen som de trenger.*

Denne typen situasjon kunne åpenbart være vanskelig å håndtere for lærerne fordi de innså at det var lite de kunne gjøre med situasjonen utover å vise empati med deltakerne og gi dem sin støtte:

***Opplever du at du har vært i stand til å hjelpe deltakere med sine problemer?***

*I noen grad, men jeg løser jo ikke alt for de, sånn er jo ikke livet. Hvis en venninne gråter på skulderen min så har jeg likevel ikke løst problemet hennes, men jeg har vært der.*

Fra et behandlerperspektiv er dette en velkjent situasjon. Psykologer opplever relativt ofte at flykninger og andre klienter kommer til dem med problemer som kan bunne i samfunnsmessige eller politiske forhold som ligger utenfor behandlerens område (Guribye og Sam, 2008). Ahlberg (2000) argumenterer at det hennes flykningeklienter innledningsvis vurderte som nødvendig hjelp ikke var det samme som hva hun som psykolog kunne tilby. Klientene kunne for eksempel søke hjelp til problemer de hadde med spesifikke velferdstjenester eller lignende. Fra behandlerens side kunne dette være utfordrende å kanalisere inn i et psykoterapeutisk tilbud. Det har også blitt knyttet motforestillinger mot at samfunnsmessige og politiske skjevheter kanaliseres inn i det psykologiske behandlingsapparatet hvor man risikerer å transformere dem til individuelle og kognitive problemer (Madsen, 2010; Scheper-Hughes, 1994). Faren er at de sosiopolitiske dimensjonene

ved de individuelle lidelsene forsvinner av syne og maskeres bak psykoterapi og medikalisering. Denne typen problematikk kom også opp i intervjuene:

*Det er flere deltakere jeg har vært i kontakt med som har fått psykologhjelp. Men det hjelper ingenting. Som hun ene sa, skal jeg sitte og snakke om at det er krig i hjemlandet mitt? Det eneste som tilbys er medisiner, de må gå til fastlegen og få antidepressiva og beroligende og sovetabletter. Men situasjonen i hjemlandet er jo akkurat den samme. Det er jo ikke bare situasjonen her (i Norge) som gjør at de har det tungt, det er i hjemlandet også. Og hun ene fikk sykemelding i tre uker, hun satt hjemme i tre uker. Hun var jo så deprimert når hun kom tilbake. Så jeg føler at kompetansen på slike saker er vel ikke så veldig stor her.*

Samtidig er kapasiteten i de mentale helsetjenestene her i landet relativt begrenset. Dermed er det et spørsmål om hvilke typer plager som bør prioriteres i behandlingsapparatet. Det har blitt estimert at inntil 90 prosent av alle selvoppfattede sykdomsepisoder i praksis behandles utenfor det offentlige hjelpeapparatet (Kleinman et al., 1978). Mangel på sosial støtte utgjør følgende en risikofaktor i forhold til utvikling av mentale helseplager hos ikke-vestlige innvandrere (Dalgard, 2005).

All den tid mange deltakere i voksenopplæringen lot til å ha begrensede sosiale nettverk å spille på, utgjør antageligvis den sosiale støtten fra lærerne et viktig element i deltakernes hverdag. Samtidig var informantene bevisste rundt forholdet mellom sosial støtte og behovet for profesjonell oppfølging:

*Å møte mennesker det handler mye om å lytte til de og være tilstede, å vise det at jeg er her og du kan komme til meg hvis det er noe. Jeg kan være en hverdagspsykolog, men hvis det er alvorlige ting på det, er det helt klart at det ikke er mitt bord, jeg har ikke ressurser til å gå inn, og jeg har ikke peiling heller faglig. Det er ikke mitt bord. Hvis en person trenger noen å snakke med jevnlig over tid, da er det kanskje et psykiatrisk kriseteam eller et eller annet. Men det er mitt ansvar å plassere det et eller annet sted, og jeg vil gjerne vite at nå har den og den personen tatt tak i det. Det føler jeg at er mitt ansvar.*

Lærerne gjorde løpende vurderinger i forhold til behovet for videre henvisning i hjelpeapparatet. Men i mange tilfeller etterlyste lærerne tettere oppfølging i resten av hjelpeapparatet, spesielt når det gjaldt enslige mindreårige flyktninger:

*Jeg har jo hatt andre grupper før med unge enslige hvor det er ukontrollerte raserianfall og jeg har sagt du må være så snill å gå ut av klassen og de nekter og sitter stille og... så vi har jo hatt noen episoder som har vært utrolig vanskelig å kontrollere, og da har jeg måttet stoppe, jeg har måttet gå ut av klassen og gå opp og snakke med rådgiver og sånne ting, for det har vært så ukontrollert at jeg har ikke kunnet fortsette. Men der hadde jeg kontakt hver eneste dag med de som var ansvarlige for dem, men de var litt underbemannet og sånne ting. Vi fikk så veldig mange unge enslige asylsøkere til Arendal på en gang, så jeg hadde en del av de. Så da kom de som hadde ansvaret for dem og hadde samtaler med rådgiver og deltakerne, for jeg dokumenterte veldig nøye hva som hadde skjedd og sånne ting. Det er jo ubehagelig når det oppstår. Jeg slet meg nesten helt ut med de guttene. Vi prøver å få hjelp lenger oppe i systemet da, men vi ble lovet hjelp til de guttene hele året uten at de skjedde noe.*

I slike tilfeller der kommunen påtar seg å ta i mot en relativt stor gruppe av enslige mindreårige flyktninger uten å samtidig ruste mottaksapparatet til å være beredt til å håndtere denne gruppens spesifikke problemer, vil lærerne i voksenopplæringen kunne oppleve stort press, usikkerhet og omfattende behov for hjelp fra deltakerne. Dermed er dette en uholdbar situasjon for både lærere og deltakere. Lærerne opplevde også at det kunne være dårlig flyt av informasjon mellom ulike aktører i det offentlige tjenesteapparatet. Det etterlyses mer informasjon om deltakeres psykiske helse og livssituasjon i tilfeller der man kan anta at disse forholdene vil kunne få konsekvenser for læringssituasjonen på skolen. En av informantene gir et konkret eksempel:

*Jeg hadde en mor fra et land, som hadde fem-seks unger som var i det landet, og som hadde en sytten-atten år gammel storesøster som tok seg av de, og hun var jo kjempebekymret hele tiden for det. Helt til de kom til Norge, så slappet ikke hun av. Hvis ikke vi vet det, så er det en ulempe for å si det mildt. Og da kan du jo faktisk bety noe for de, hvis du ser de og forstår de, det kan bety veldig mye for mange. Bare den lille biten der, jeg ser deg og jeg skjønner at du har det vanskelig. Å være litt der og backe litt, det kan være det som skal til for at de klarer det i mange tilfeller. Jeg mener at taushetsplikten noen ganger virker mot sin hensikt. Det er nok en del rutiner også som kunne vært forbedret, jeg vet ikke helt. Det er min opplevelse av det.*

Denne informanten peker både på at taushetsplikten i praksis kan være et problem i forhold til informasjonsflyten i tjenesteapparatet, og at det er rutiner som kunne vært forbedret. Også andre studier har pekt på at samhandlingen mellom opplæringssettene og NAV har et forbedringspotensial (Tokstad og Kvamme, 2012). Men den foreliggende studien gir også et inn-

trykk av at det kunne til fordel vært etablert et nærere samarbeid med psykiske helsetjenester:

***Har dere etablert noen spesielle avtaler med distriktpsikiatrisk?***

*Nei vi har ikke det, de gjør ikke det de vet du, de bare rykker ut hvis det er noe akutt. Og ellers er det jo ikke veldig lett å få folk inn i psykiatrisk behandling. Når det er akutt kan du få lagt de inn, men når det roer seg igjen så er det ikke lett, spesielt er det en del av ungdommene hos oss som sliter men det er ikke lett å få de inn. Helsevesenet er ikke dimensjonert for det, det er ikke gjort noe spesielt på den siden i forhold til flyktninger, hverken somatisk eller psykiatrisk helsevern er noe utvidet overhodet, det blir bare det som er fra før, og det er jo et tankekors. Jeg tenker at det kunne vært et behov for det.*

I motsetning til andre skoler er det ikke lovpålagt at voksenopplæringen skal knytte til seg en helsesøster. I en kort periode ble det med midler fra helsesøsterkontoret satt i gang et tiltak der en helsesøster kom på AVO en gang i måneden som et tilbud til minoritetsspråklige deltakere ved skolen. Ifølge skolens ledelse og rådgiver var ikke dette tilstrekkelig for å bygge opp tillit blant deltakerne i forhold til tilbudet, slik at få benyttet seg av det og tilbudet etter hvert falt bort:

*Der er jo et paradoks. For alle skoler er pålagt å ha knyttet til seg helsesøster. Men det er ikke lovpålagt at vi skal ha det, så det får vi ikke. Vi hadde et lite stunt, de hadde fått noen midler på helsesøsterkontoret som skulle brukes på minoritetsspråklige, og da var de inne en gang i måneden, men det var for lite til å bygge opp tillit i forhold til tilbudet, og så ble det lagt ned fordi det var så få som brukte det. Og så var det jo den problematikken at det var mange som sliter hos oss, men alle som var mer enn 25 år skulle ikke gå til henne, for dette skulle være et tilbud til de som er i fylkeskommunal alder. De var veldig strenge på det, men det var veldig kunstig for oss. Det er helt åpenbart at vi hadde trengt en helsesøster her, men det måtte vært over tid slik at de fikk bli kjent med tilbudet og bli trygge på det, for det nytter ikke med bare ut og inn. I mange av de kulturene her er det litt tabubefengt å søke hjelp om slikt. Jeg tror nok at lærerne blir brukt lynavledere.*

I dette tilfellet kan man argumentere for at tjenestetilbudet ikke var godt nok tilpasset deltakernes spesifikke behov. Det har også blitt etablert et ressurs-team ved skolen i samarbeid med PPT der det blant annet deltar en psykiatrisk sykepleier. Tilbudet er imidlertid kun tiltenkt lærerne og ikke deltakere

med spesifikke behov. På denne måten opplever man ved AVO at tilbudet ikke dekker behovene:

***Hva slags typer saker kommer opp i ressursteamet?***

*Vi hadde nok litt andre forventninger til det, vi var ikke helt innforstått med hva slags funksjon det skulle ha, for vi hadde tenkt at for eksempel psykiatrisk sykepleier kunne brukes mer aktivt i forhold til personer eller grupper som sliter, men det var ikke aktuelt. Og det er jo egentlig en del sånne saker som blir tatt opp, ikke så mye rent spesialpedagogiske problemstillinger egentlig. Da er det slik at hun kan veilede grupper av lærere eller enkeltlærere i hvordan de kan takle situasjoner, men det blir ikke noe rett i forhold til elevene. Vi hadde nok håpt på at vi kunne brukt litt av den kapasiteten til det.*

Forskning har vist at lærevansker, konsentrasjons- og hukommelsesvansker blant annet kan avspeile traumeerfaringer (Bruel-Jungemann, Davis & Laroché, 2007). Studier blant asylsøkere i forvaringsleire i Australia har vist at midlertidig oppholdsstatus var sterkt assosiert med daglige stressbelastninger relatert til økonomiske- og arbeidsmessige problemer, og problemer i forbindelse med språkopplæring (Silove, Steel & Watters, 2000; Steel et al., 2006). Erfaringer fra Norge tilsier at en andel deltakere i obligatoriske norskkursløp ikke lander et tilstrekkelig ferdighetsnivå i norsk med bakgrunn i posttraumatiske stresstilstander (Minsaas, 2013). Deltagernes livssituasjon kan også gi tydelige utslag i variasjoner i deres motivasjon til å lære norsk (Sandbæk, 2011). Vår egen studie bekrefter også at lærerne ved voksenopplæringen møter en elevgruppe som ofte har utfordringer utover det som handler om den konkrete læringssituasjonen, og at individuell hjelp og veiledning prioriteres høyt av mange lærere (Dæhlen og Kavli, 2011).

Dette kan tyde på at det kan være viktig å etablere lavterskeltilbud for deltakere i norskopplæringsløp ved voksenopplæringen. Frem til 2004 fantes det et statlig psykososialt senter for flyktninger i Oslo, samt regionale psykososiale team for flyktninger. Her ble pasienter med spesielt vanskelige problemer mottatt for diagnostikk og behandling, i tillegg til at senteret/teamene skulle være ressurscenter for hjelpetilbud til flyktninger i helseregionen. Per i dag finnes det ikke noe tilsvarende offentlig behandlingstilbud til flyktninger i Norge. På mer generell basis har norske myndigheter prioritert lavterskeltilbud i forhold til psykologisk støtte til utsatte grupper. Folkehelseinstituttet har mer spesifikt pekt på et behov for å utvikle og effektevaluere tiltakspakker for å redusere og forebygge psykiske plager og lidelser blant ulike minoritetsgrupper (Major et al., 2011). Det er per i dag mangel på en overordnet koordinasjon av tiltak rettet mot deltakere i obligatorisk norskopplæring.

Andre undersøkelser gir imidlertid inntrykk av at ledelsen ved voksenopplæringsentre opplever et relativt stort handlingsrom i forhold til organisering og praksis på bakgrunn av de nasjonale kravene (Tokstad og Kvamme, 2012). På denne bakgrunnen har det vært utprøvd ulike typer av psykiske helsetiltak ved ulike voksenopplæringer i landet.

Ved enhet for voksenopplæring i Trondheim har man for eksempel etablert et tilrettelagt norskkurs rettet mot traumatiserte elever. Kurset fokuserer på gruppeorienterte rehabiliteringsprosesser, psykoedukativ undervisning og intensivt støtte- og kontaktarbeid innenfor rammene av tilrettelagt språkundervisning. Tiltaket er et samarbeid mellom voksenopplæring, Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for voksne, Ressursenter om vold og traumatisk stress (RVTS), Nav, Introduksjonsordningen og helse- og velferdsetaten i kommunen. Dette tilbudet stiller særlige krav til læreren i form av psykologisk, sosial, teoretisk og praktisk kunnskap utover norskfaglige kvalifikasjoner. Lærerne har gjennomført videreutdanning i pedagogisk rehabilitering som metode og står i jevn kontakt med mentor fra sitt treningsløp. Målsettingen er at elevene etter kortere eller lengre tid i tilrettelagt undervisning skal fortsette i ordinære norskkurs, grunnskole, arbeidsrelatert aktivitet ved Nav eller arbeid. Prosjektet har ikke vært eksternt evaluert, men erfaringene synes å tilsa at metoden hjelper mange til bedre livs- og læringsfunksjon med økte forutsetninger til å lykkes (Minsaas, 2013).

Ved voksenopplæringen ved Nygård skole i Bergen har man videre etablert et etter hvert permanent lavterskel samtaletilbud for traumatiserte flyktninger. Tilbudet er ikke ment som et akutt-tilbud, men er i praksis rettet mot mindre psykiske problemer slik at problemer av mer alvorlig art henvises videre i hjelpeapparatet. Det settes ingen begrensninger i forhold til antall samtaler så lenge brukerne er elever ved skolen. To psykologer er involvert i tilbudet. I noen tilfeller har det vært nødvendig å avvike fra den tradisjonelle psykologrollen for å håndtere uro og bekymringer og skaffe informasjon om status på søknad om familiegjennforening, eller hvilket nummer eleven hadde på ventelisten på kommunal bolig. Det konkluderes med at enkle tiltak som det å gi informasjon om ulike offentlige systemer, lover og rettigheter ikke skal undervurderes (Fuglestad og Milde, 2013). En evaluering av tilbudet viser at traumer bare utgjør rundt 20 prosent av problemstillingene som kommer opp i samtaletilbudet (Fuglestad og Milde, 2013). Problemer relatert til nåværende livssituasjon er mest hyppige.

Ved Sjefsgården Voksenopplæring i Levanger kommune har man i samarbeid med Flyktningtjenesten etablert en likemannsordning der man gjør bruk av ressurspersoner hos innvanderne selv i undervisningstilbudet. Grunntan-



ken bak likemannsordningen er at en som har gått veien før deg, er en som også kan gi råd og praktisk hjelp, og er en ekspert på en annen måte enn pedagogene (Kolstad, Sandnesmo og Rad, 2003). Selv om ordningen først og fremst har blitt tatt i bruk i forhold til støtte til det ordinære undervisningsopplegget, viser erfaringene at en person som selv har gjennomgått de ulike faser i tilpasningen til nytt samfunn, også kan være til hjelp for andre når problemene kommer. Videre medfører ordningen at de involverte likemennene går fra å være passive deltakere til aktive hjelpere, noe som kan ha positive virkninger i forhold til deres egne livssituasjon. Studier viser at meningsfullt frivillig engasjement kan fungere som en buffer i forhold til mentale helseplager hos flyktninger (Kanagaratnam, Raundalen og Asbjørnsen, 2005; Guribye, 2009).

Disse tre eksemplene viser at det har blitt eksperimentert med innovative og bredt anlagte tiltak innenfor voksenopplæringen. Alle tiltakene innebærer også tverrfaglig samarbeid mellom relevante offentlige aktører. Det er imidlertid et behov for systematiske eksterne effektevalueringer og kartlegginger av brukeres- og tilbudsyteres erfaringer med slike og lignende tiltak før vi kan si noe med mer sikkerhet om hvor virkningsfulle de har vært. Det kan også være behov for en mer overordnet strategi for denne typen tilbud ved voksenopplæringene som en helhet. Per i dag avhenger det av initiativ og muligheter ved den individuelle voksenopplæringen i ulike kommuner hvorvidt deltakerne får et tilbud som kan ivareta deres behov for tilrettelegging.

Opplæringslovens §4A slår fast at:

*Vaksne med rett til opplæring etter §§ 4A-1 og 4A-2 har rett til rådgiving for å kartlegge kva tilbod den vaksne har behov for. (§4A-8).*

*Vaksne som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet for vaksne, har rett til spesialundervisning (§4A-2).*

Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved hvorvidt disse paragrafene tas i bruk i praksis, spesielt i kommuner der det er dårlig økonomi og mangel på ressurser til å tilrettelegge opplæringstilbudet slik at personer med psykiske helseplager og som er i en krevende livssituasjon også kan få større utbytte av tilbudet.

### 3 Konklusjon og anbefalinger

Pilotstudien antyder at ved AVO inngår lærerne i relativt utstrakte hjelperoller ovenfor sine deltakere. Dette innebærer både praktisk og emosjonell støtte, samt en knutepunktfunksjon mellom deltakerne og det offentlige tjenesteapparatet. Blant lærerne kan det spores ulike syn på forholdet mellom den profesjonelle lærerrollen og hjelperollen.

Det er oss bekjent ikke gjennomført noen tidligere studier rundt lærernes hjelperoller ovenfor innvandrere i voksenopplæringen. Vi understreker at undersøkelsen bare fanger opp lærernes perspektiver. En undersøkelse gjennomført av Rambøll for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet i 2011 (IM-Di, 2011) kartla imidlertid brukerperspektiver på voksenopplæringen i fem kommuner på Østlandet. Selv om undersøkelsen ikke hadde et eksplisitt fokus på lærernes roller i forhold til deltagere med utfordrende livssituasjoner, holdt innvandrerne det som viktig at lærerne viste forståelse med deltakere som har private og personlige problemer. Til tross for at både lærere og deltakere omtalte deltakernes psykiske helsetilstand som en medvirkende faktor i progresjon i norskopplæringen kom det ikke frem at den psykiske helsetilstanden kartlegges ved noen av skolene. Vi må imidlertid ta forbehold om at det er behov for bredere undersøkelser for å ha et mer solid datagrunnlag for konklusjoner og anbefalinger. Vår pilotstudie antyder at det er et behov for hjelp blant deltakerne i voksenopplæringen som ikke dekkes av det offentlige tjenestetilbudet på en tilfredsstillende måte slik det er i dag.

Det er også ting som tyder på store forskjeller mellom ulike kommuner når det gjelder hvordan samhandling med andre offentlige tjenester organiseres. I tillegg tas det i svært liten grad hensyn til ulikheter i deltakermassen eller arbeidsmarkedskonjunkturer i forhold til bevilgninger til voksenopplæringen i de ulike kommunene over statsbudsjettet. Dermed vil deltakere i ulike kommuner i praksis motta ulikeartede tilbud og ha ulike forutsetninger for kvalifisering avhengig av hvor de er bosatt. Det er slik sett behov for en mer overordnet strategi for hvordan voksenopplæringene i samarbeid med andre offentlige instanser kan bedre tilrettelegge opplæringstilbudet for deltakere med psykiske plager eller en krevende livssituasjon som gjør at de ikke er i stand til å benytte seg av det ordinære opplæringstilbudet. Det er også behov for systematiske eksterne evalueringer av de ulike tiltakene som har blitt satt i verks i ulike kommuner i landet. Endelig bør det vurderes om det er metodiske innfallsvinkler som gjør det mulig å inkludere deltakerne selv som informanter uten at det medfører etiske problemstillinger slik som diskutert i metodekapittelet i denne rapporten.

Når det gjelder knutepunktfunksjonen kan det settes spørsmålstegn ved hvorvidt det er en effektiv ressursbruk at lærere bruker tid på dette. Her kan det være rom for forsøksvis å utprøve bruk av likemenn eller linkarbeidere som burde kunne ivareta den samme graden av tillitsforhold som later til å være innarbeidet mellom lærere og deltakere. Dette kunne også sikre en mer likeartet tilgang til denne hjelpen som ikke avhenger av den spesifikke relasjonen som har blitt utviklet mellom spesifikke lærere og spesifikke deltakere. Det er etter vår vurdering uheldig at lærernes hjelperrolle langt på vei avhenger av deltakernes egne initiativ til å oppsøke hjelp, slik at det er sannsynlig at mindre ressurssterke deltakere kan ha problemer som ikke blir fanget opp.

Internt i voksenopplæringen antyder pilotstudien at det kan være et behov for å anerkjenne hjelperollene som en integrert del av den profesjonelle lærerrollen, i tråd med voksenpedagogiske grunnsyn. Dette kan for eksempel innebære et større fokus på teammøter, kompetanseheving og refleksjon rundt dilemmaer som oppstår i tilknytning til denne hjelperollen. I denne forbindelsen bør faren for utbrenthet eller varianter av såkalt «compassion fatigue» (Figley, 1995) tas på alvor. På organisasjonsnivå kan dette for eksempel innebære en større grad av tilrettelegging av arbeidsoppgaver for enkeltlærere i tidsrom da hjelperollen er mer krevende enn ellers. Slike situasjoner bør også kunne forebygges bedre gjennom tettere samarbeid med det øvrige tjenesteapparatet, spesielt helseforetak. På et kollegialt nivå kan debriefing, kollegial veiledning av nye lærere og kompetanseheving på feltet være egnete tiltak. En kompetanseheving på feltet vil også kunne gi lærere individuelle mestringsteknikker som gjør dem bedre rustet til å håndtere belastninger forbundet med utstrakte hjelperoller. Det later også til å være utforskede muligheter for samarbeid mellom det offentlige og frivillig sektor i forhold til nyankomne innvandreres behov for hjelp i en utsatt livssituasjon.

## Litteraturliste

- Aambø, A.** (2005). Bruk av tolker og naturlige hjelpere i helsetjenesten – erfaringer og utfordringer. In N. Ahlberg, A. Aambø og I. Gihle (red.), *Utfordringer innen helse og omsorg blant minoriteter – Tilbakeblikk og erfaringer*. NAKMIs skriftserie om minoriteter og helse nr. 1/2005. Oslo: NAKMI.
- Ahlberg N.** (2000). *No Five Fingers are Alike. What Kurdish Female Refugees told me in a Therapeutic Setting*. Oslo: Solum forlag.
- Aldenmyr, S. I., Paulin, A. og Grønlien Zetterqvist, K.** (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bratholm, B. og Tholin, K. R.** (2002). Læreren som omsorgsperson? *Bedre Skole*, Nr. 2/2002 (50-57).
- Bruel-Jungerman, E., Davis, S. og Laroche, S.** (2007). Brain plasticity mechanisms and memory: a party of four. *Neuroscientist* 13(5):492-505.
- Chaudbury, N., Hammer, J., Kremmer, M., Maralidharan, K. og Rogers, F.H.** (2006). Missing in action: Teachers and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspective*, 20(1), 91-116.
- Dalgard, O. S.** (2005). Psykisk helse blant innvandrere i Oslo. Resultater fra befolkningsundersøkelser. I: N. Ahlberg og I. Gihle (red.) *Utfordringer innen helse og omsorg blant minoriteter – Tilbakeblikk og erfaringer*. NAKMIs skriftserie om minoriteter og helse nr. 1/2005. Oslo: NAKMI.
- Damsgard, H. L.** (2010) *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Danielsen, A. G.** (2010). Lærerenes møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr. 06 2010.
- Djuve, A.B. og Dæhlen, M.** (2010). *Frafall fra norskopplæring i Oslo kommune. En analyse basert på SITS*. Krafttak for norskopplæring – delrapport 1. Fafo-notat 2010:09. Oslo: Fafo.
- Dæhlen, M. og Kavli, H.** (2011). *Lærere i Oslo voksenopplæring. Erfaringer med krafttak for opplæring. Krafttak for norskopplæring – delrapport 3*. Fafo-notat 2011:02. Oslo: Fafo.
- Fenes, S. P.** (2011). *Sykepleier og sambygding. En studie om å bo og arbeide i samme samfunn*. Masteroppgave i helsefag. Institutt for helse- og omsorgsfag. Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Figley, C. R.** (1995). Compassion fatigue as secondary stress disorder: An overview. I: *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, pp. 1-20. New York: Brunner/Mazel.

- Fuglestad, Å. B. og Milde, A. M.** (2013). Hvordan bruker voksne innvandrere et psykologisk lavterskeltilbud? En kort evaluering. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 2013, 50:108-111.
- Guribye, E.** (2009). Knutepunkter: Organiseringen av samarbeidsbaserte mestringsstrategier blant tamilske flyktningforeldre i Norge. I: K. Eide, M. Rugkåsa, H. Vike, N. & N. A. Qureshi (red.): *Over profesjonelle barrierer. - Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guribye, E.** (2012). White Tigers: Researcher roles in relation to Linking Social Capital within Tamil voluntary associations in Norway. *Journal of Refugee Studies* doi: 10.1093/jrs/fes046.
- Guribye, E. og Sam, D.** (2008). Beyond Culture: A review of studies on refugees and mental health services. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 9 (1), s. 81–100.
- Guribye, E., Sandal, G. M. og Oppedal, B.** (2011) 'Communal Proactive Coping Strategies among Tamil Refugees in Norway: A Case Study in a Naturalistic Setting'. *International Journal of Mental Health Systems* 5: 9.
- Hjelde, K.H. og Fangen, K.** (2006). Oppfølging, respekt og empowerment. Somalieres forståelse og hjelpepraksis ved psykososiale vanskeligheter. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* Nr.2/2006 årgang 7.
- Haugen, R.** (1994). Trivsel, selvoppfatning og sosialt miljø i klassen. En analyse av sammenhenger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 163-174.
- Ileris, K.** (2001). *Voksenutdanning og voksenlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- IMDi** (2011). *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Rapport Februar 2011. Rambøll.
- Kanagaratnam, P., Raundalen M. og Asbjørnsen, A.E.** (2005). Ideological commitment and posttraumatic stress in former Tamil child soldiers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2005, 46, 511-520
- Kavli, H., Hagelund, A. og Bråten, M.** (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo rapport 2007:34. Oslo: Fafo.
- Kleinman, A., Eisenberg, L. og Good, B.** (1978). Culture, Illness and Care: Clinical Lessons from Anthropological and Cross-Cultural Research. *Annals of Internal Medicine* 88(2); 251-258.

- Knudsen, J. C.** (1986). *Chicken Wings. Refugee Stories from a Concrete Hell*. Bergen: Magnat Forlag.
- Kolstad, L., Sandnesmo, J. og Rad, A.** (2003). *Sluttrapport. Likemannsarbeid. Delprosjekt*. Levanger kommune, Innvandrertjenesten, Sjefsgården Voksenopplæring.
- Korbøl, A.** (2004). *Linkarbeidet i Oslo. En begynnende oversikt*. NAKMI's Småskrifter/NAKMI Papers 2:2004. Oslo: NAKMI, 2004.
- Kumar, B.** (2008). *The Oslo Immigrant Health Profile*. Rapport 2008:7. Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Madsen, O.J.** (2010). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Major, E. F., Dalgard, O.S., Mathisen, K.S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. og Aarø, L.E.** (2011). *Bedre føre var – Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Rapport 2011:1, Folkehelseinstituttet.
- Minsaas, T.** (2013). *Psykisk traumatiserte flyktninger og innvandrere i norskkurs*. Workshop, 18. Nordiske konferanse for behandlere som arbeider med traumatiserte flyktninger. Bergen 18-20. april 2013.
- Mirdal, G. M., Ryding, E., og Essendrop Sondej, M.** (2012). Traumatized refugees, their therapists, and their interpreters: three perspectives on psychological treatment. *Psychology and Psychotherapy* 85(4): 436-55
- Norberg, P. F. og Lyngsnes, K.** (2008). *Det er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- NOU 2011:14** *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*.
- Patrick, H.** (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. I P. R. Pintrich og M. L. Maehr (red.), *Advances in motivation and achievement, vol. 13, Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (s. 233–263). Amsterdam: Elsevier JAI
- Sandbæk, M. L.** (2011). *Voksne innvandrere i norskopplæringen*. Brukerundersøkelser i Basis og Helsefagarbeideropplæringen. Krafttak for norskopplæring – delrapport 4. Fafo-notat 2011:03.
- Scheper-Hughes, N.** (1994). Embodied knowledge: Thinking with the Body in Critical Medical Anthropology. In: R. Borofsky (Ed.) *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw Hill.
- Silove, D., Steel, Z. & Watters, C.** (2000) Policies of deterrence and the mental health of asylum seekers in Western countries. *Journal of the American Medical Association*, 284: 604-611.

- Steel, Z., Silove, D., Brooks, R., Momartin, S., Alzuhairi, B. & Susljik, I.** (2006). Impact of immigration detention and temporary protection on the mental health of refugees. *British Journal of Psychiatry*, 2206 Jan;188:58-64.
- St. Melding Nr. 16 (2006-2007):** ...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Thuen, E.** og **Bru, E.** (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Rapport. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Tokstad, H.** og **Kvamme, M.** (2012). *Introduksjonsprogrammet for voksne innvandrere. En kvalitativ studie av ledelse og kvinners deltakelse*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsforbundet** (2011). *Høring – revisjon av læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Utdanningsforbundet, seksjon for utdanning og forskning.
- Vike, H.** (2004). *Velferd uten grenser. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Wills, T.A.** (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. I: S. Cohen & L. Syme (red.) *Social support and health*. Orlando, FL: Academic Press, 61–82.
- Woolcock, M.** (2001) 'The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes'. *ISUMA: Canadian Journal of Policy Research* 2: 12–22.

## Anneks I: Intervjuguide

*Undersøkelsen handler om hvilke roller lærere i voksenopplæringen spiller i forhold til deltakernes livssituasjon. Noen kan ha problemer som ikke er relatert til hverken norsk, samfunnsfag, utdanning eller yrke, men som de likevel forsøker å engasjere lærere i. Det kan dreie seg om alt fra samlivsproblemer til visumsaker. Jeg er interessert i å vite mer om hvilke erfaringer du har med å hjelpe eller bli bedt om å hjelpe deltakere med slike forhold, og hvordan du tenker rundt dette.*

1. Avdeling, hvor mange år jobbet der, kjønn, landbakgrunn
2. Jeg har forstått at det er forskjeller i forhold til i hvilken grad enkeltlærere involverer seg i og bruker ressurser på problemstillinger som er relatert til deltakernes livssituasjon. Har du selv opplevd at deltakere henvender seg til deg med denne typen problemer?
3. Er det visse typer av deltakere som henvender seg med slike problemer? (flyktninger vs arbeidsinnvandrere, ressurssterke vs ressursvake)
4. Hvilke typer problemer er det snakk om, kan du gi noen eksempler?
5. Hvilke oppveininger gjør du i forhold til om du skal involvere deg eller ikke?
6. Har du gjort deg noen tanker om hvordan tillitsforhold til enkelt deltakere oppstår, hva som gjør at de henvender seg til spesifikke lærere (for eksempel deg) med sine problemer?
7. Har du etablert langvarige vennskapelige relasjoner til deltakere?
8. På hvilke spesifikke måter involverer du deg i deltakernes personlige utfordringer?
9. Medfører denne hjelperollen noen utfordringer i forhold til lærerrollen? (Ethiske? Tidsbruk? Vanskelig å distansere seg?)
10. Hvordan opplever du å ha nødvendig kompetanse og ressurser til å møte disse utfordringene?
11. På hvilke måter involverer du eller voksenopplæringen relevante aktører fra andre offentlige tjenester i spesifikke saker?
12. Hvilke typer offentlige tjenester har det vært behov for i de spesifikke sakene du har vært involvert i?
13. I hvilken grad oppfatter du at du selv har nettverksforbindelser inn i- og tilstrekkelig kunnskap om det offentlige tjenestetilbudet?



14. I hvilken grad opplever du at evnen eller viljen din til å yte konkret hjelp til deltakere i enkeltsaker er avhengig av dine personlige nettverksforbindelser til relevante offentlige aktører?
15. Hvilke behov føler du det er for å involvere andre offentlige aktører slik at deltakerne får tilgang til de ressursene de nå søker tilgang til gjennom sine relasjoner til lærere ved voksenopplæringen?
16. Opplever du at du har vært i stand til å hjelpe deltakere med sine problemer? Eksempler?
17. Motsatt: Har du opplevd at du har kommet til kort i dine forsøk på å hjelpe deltakere med sine problemer? Eksempler?
18. Noen lærere snakker også om at det kommer positive ting ut av å etablere slike relasjoner til elevene. Stemmer dette for deg?

## **Anneks II: Invitasjon til deltagelse**

### **Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet «Læreres roller i voksenopplæringen i forhold til deltageres livssituasjon»**

Formålet med undersøkelsen er å bidra til skoleutviklingen ved voksenopplæringen gjennom å undersøke læreres roller i forhold til deltageres livssituasjon, og komme frem til forslag til tiltak i samarbeid med voksenopplæringen og andre relevante offentlige aktører for å tilpasse skoletilbudet til deltageres behov.

Undersøkelsen vil gjennomføres av Agderforskning i samarbeid med Arendal Voksenopplæring.

Deltagelse i undersøkelsen er frivillig, og man kan trekke seg så lenge studien pågår uten å måtte oppgi grunn.

Alle opplysninger vil anonymiseres, og dere vil bli gitt anledning til å lese og kommentere på utkast av forskningsrapport før publisering. Ingen personer skal kunne kjennes igjen på bakgrunn av forskningsrapporten. Alle opplysninger behandles konfidensielt.

Deltagelse innebærer et intervju som vil holdes i Eureka-bygget i Arendal og vil vare mellom 30-60 min.

Kontaktperson i Agderforskning er Eugene Guribye  
Eugene.guribye@agderforskning.no  
Tlf: \_\_\_\_\_

## Fou informasjon

Tittel: Læreres hjelperroller i voksenopplæringen.  
En pilotstudie fra Arendal voksenopplæring

Prosjektnr: 1905

Oppdragets tittel: Læreres roller i voksenopplæringen i forhold  
til deltakernes behov.

Prosjektleder: Eugene Guribye

Forfattere: Eugene Guribye og Knut Hidle

Oppdragsgiver: Regionalt Forskningsfond Agder

Rapport type

Rapport nr

ISSN-nummer

Tilgjengelighet til rapporten [www.agderforskning.no](http://www.agderforskning.no)

4 Emneord: Voksenopplæring, innvandrere, psykisk hel-  
se, hjelpere

Sammendrag

Undersøkelsen antyder at lærerne i voksenopplæringen kan inngå i relativt utstrakte hjelperroller ovenfor nyankomne innvandrere. Dette innebærer både praktisk og emosjonell støtte, samt en knutepunktfunksjon mellom deltakerne og det offentlige tjenesteapparatet. Resultatene tyder på et behov for hjelp blant deltakerne i voksenopplæringen som ikke dekkes av det offentlige tjenestetilbudet på en tilfredsstillende måte i dag. Det er slik sett behov for en overordnet strategi for hvordan voksenopplæringene i samarbeid med andre offentlige instanser kan bedre tilrettelegge opplæringstilbudet for deltakere med psykiske plager eller en krevende livssituasjon som gjør at de ikke er i stand til å benytte seg av det ordinære opplæringstilbudet.