

Flukt, traumer og skoleprestasjoner

En intervjuundersøkelse om læreres møte med traumatiserte flyktninger i skolen

Linnea Heum Hennie



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Flukt, traumer og skoleprestasjoner

En intervjuundersøkelse om læreres møte med traumatiserte flyktninger i skolen

© Linnea Heum Hennie

2016

Flukt, traumer og skoleprestasjoner

Linnea Heum Hennie

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Flukt, traumer og skoleprestasjoner – en intervjuundersøkelse om lærernes møte med traumatiserte flykninger i skolen

Bakgrunn, formål

Det er for tiden økning i antall flykninger som kommer til Norge. Disse flykningene kan komme fra urolige områder, og ha hatt traumatiske opplevelser som kan påvirke deres mulighet for læring og utvikling på skolen. I tillegg til dette skal de inn i den norske skolen, hvor kulturen og språket er fremmed. Det er dermed viktig med kunnskap om disse elevenes utfordringer, og sentralt å undersøke lærernes erfaringer rundt dette. Formålet med denne undersøkelsen er dermed å få et innblikk i læreres erfaringer med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og å belyse hva de ser som viktig for en god faglig utvikling hos disse elevene.

Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og hva ser de som viktig for en god faglig utvikling hos disse elevene?

Teorigrunnlag

Funnene i datamaterialet er blitt tolket og knyttet opp mot aktuell teori på området. Dette teorigrunnlaget består av teori om traumer, flykninger, læring og utvikling, samarbeid, relasjon og ressurser, fordi dette er sentrale temaer i undersøkelsen. Også Maslows behovspyramide inngår i teorigrunnlaget, da denne omhandler sentrale utviklingsbehov. Dermed ses den som aktuell for denne elevgruppens faglige utvikling.

Metode

For å belyse problemstillingen ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer av fem lærere som jobber på barneskoletrinn, om deres erfaringer med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Analyseprosessen ble inspirert av en temasentrert tilnærming, og presentasjonen og drøftingen av funnen ble delt

inn i fem hovedkategorier som ble utviklet ut fra temaene i intervjuguiden i kombinasjon med temaene som fremkom i datamaterialet.

Sentrale funn

Informantene opplever at traumeerfaringene, språket og kulturforskjeller kan være utfordrende i møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Informantene uttrykker at elevene har behov for trygghet for å kunne lære og utvikle seg, og at tydelighet og trygge rammer dermed er viktig. Det kommer også frem at elevene trenger bedre hjelp til å bearbeide traumene de har opplevd. Undersøkelsens resultater tyder på at lærerne også må være omsorgspersoner for å kunne ivareta disse elevenes behov, og at det trengs flere slike omsorgspersoner.

Det kommer også frem at språkopplæring er viktig, og at det er behov for morsmåslærere eller tospråklige lærere. Videre fremgår det at disse elevene har behov for erfaringer for å lære sentrale begreper, og at det dermed er viktig å gi elevene dette i skolen.

Resultatene indikerer at tverrfag arbeid er viktig. Lærerne må tilrettelegge for elevenes utfordringer og behov for at de skal kunne få en god faglig utvikling. I dette arbeidet blir kunnskap om traumer, flyktningene og den enkelte elev betydningsfull. Også lærer-elevrelasjonen og samarbeid med andre lærere, ledelsen og foreldre vil kunne påvirke dette arbeidet. Videre vil skolens ressurser, samt hvordan ledelsen og lærerne utnytter disse ha påvirkning på hva slags tilrettelegging lærerne kan gi denne gruppen elever. Undersøkelsen indikerer dermed at alle disse faktorene kan påvirke elevenes faglige utvikling.

Det kommer også klart frem at informantene opplever traumatiserte elever med flyktningebakgrunn som en sammensatt gruppe som kan ha ulike behov for å kunne lære og utvikle seg faglig.

Forord

Før jeg var ordentlig i gang med prosessen med masteroppgaven virket det både skummelt og uoverkommelig. Prosessen har riktignok vært en berg-og-dalbane, og jeg har til tider vært usikker på om jeg skulle klare å fullføre. Det ble imidlertid ikke like skummelt som jeg hadde fryktet, og jeg har lært enormt mye gjennom dette arbeidet. En del av bakgrunnen for valg av tema var min opplevelse av at jeg kunne for lite om traumer, og erfaringer med hvor viktig denne kunnskapen er. Gjennom dette arbeidet har jeg virkelig lært masse, men mest av alt har aktualiteten og viktigheten av dette temaet blitt enda tydeligere for meg.

I den forbindelse vil jeg rette en stor takk til mine informanter og prøveinformanter. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer. Deres engasjement for disse elevene er virkelig smittende, og deres gode og fyldige beskrivelser gjorde denne oppgaven mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke til min veileder, Ivar Morken, for gode tips og tilbakemeldinger. Din avslappede holdning har bidratt til at jeg har blitt mindre stresset med tanke på innlevering av oppgaven.

Tusen takk til mine fantastiske studievenninner, Sofie og Lise. Uten dere ville jeg ikke klart å sitte så mange timer i strekk i innspurten. Dere har vært til stor hjelp når jeg har stått fast i skrivingen, og virkelig bidratt med oppmuntring og mange en god latter. Takk også til Sofie sine foreldre, Tove og Arild, for kost, losji og en klem i ny og ne.

Jeg vil til slutt takke familie og venner for all støtte, oppmuntring og forståelse underveis i prosessen, som har gitt meg motivasjon og pågangsmot til å fullføre. Tusen takk til min flotte pappa som fikk meg til å innse at det viktigste er at jeg gjør mitt beste og klarer å fullføre. Og en spesielt stor takk til min fantastiske mamma for alle de timene du har brukt på å lese korrektur og på å muntre meg opp når det har vært vanskelig.

Oslo, 23. mai 2016

Linnea Heum Hennie

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	- 1 -
1.1	Teamets bakgrunn og aktualitet.....	- 1 -
1.2	Forskningens formål og problemstilling.....	- 2 -
1.3	Begrepsavklaringer og avgrensninger	- 3 -
1.4	Forskning om traumatiserte elever og elever med flyktningebakgrunn	- 4 -
1.5	Oppgavens oppbygging	- 5 -
2	Teori	- 6 -
2.1	Traume.....	- 6 -
2.2	Traumbakgrunn og utfordringer i møte med Norge	- 7 -
2.3	Posttraumatiske plager.....	- 11 -
2.3.1	PTSD og kompleks PTSD.....	- 11 -
2.3.2	Hyper- og hypoaktivering	- 13 -
2.4	Konsekvenser for elevens faglige utvikling	- 14 -
2.5	Relasjon	- 16 -
2.6	Læring og utvikling	- 19 -
2.7	Samarbeid	- 20 -
2.7.1	Samarbeid med andre lærere	- 20 -
2.7.2	Samarbeid med ledelsen.....	- 21 -
2.7.3	Skole-hjem-samarbeid.....	- 21 -
2.8	Ressurser og tilpasset opplæring	- 24 -
2.9	Maslows behovspyramide	- 25 -
3	Vitenskapsteori og metode	- 27 -
3.1	Vitenskapsteoretiske tilnærminger	- 27 -
3.1.1	Abduktiv tilnærming	- 27 -
3.1.2	Fenomenologi.....	- 27 -
3.1.3	Hermeneutikk	- 28 -
3.2	Kvalitativ tilnærming.....	- 29 -
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	- 29 -
3.3	Datainnsamling	- 30 -
3.3.1	Utvalgsprosessen.....	- 30 -
3.3.2	Presentasjon av informantene.....	- 31 -

3.3.3	Intervjuguide	- 32 -
3.3.4	Prøveintervjuer	- 34 -
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene	- 35 -
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	- 36 -
3.4.1	Transkribering	- 36 -
3.4.2	Temasentrert tilnærming til analysen	- 37 -
3.4.3	Fremgangsmåte ved analyse og tolkning av datamaterialet	- 38 -
3.5	Kvalitetsvurderinger av undersøkelsen	- 39 -
3.5.1	Reliabilitet	- 39 -
3.5.2	Validitet	- 40 -
3.6	Forskningsetiske betraktninger	- 43 -
4	Presentasjon og drøfting av data	- 45 -
4.1	Behov, utfordringer og tilrettelegging	- 45 -
4.1.1	Kjennetegn - ulikheter	- 45 -
4.1.2	Bakgrunn: traumer og kultur	- 45 -
4.1.3	Behov og tilrettelegging for trygghet	- 47 -
4.1.4	Språk og andre skolefag	- 48 -
4.1.5	Drøfting av behov, utfordringer og tilrettelegging	- 52 -
4.2	Lærer-elev-relasjon	- 57 -
4.2.1	Viktig i en god relasjon	- 58 -
4.2.2	Utfordringer for å få en god relasjon	- 59 -
4.2.3	Drøfting av lærer-elev-relasjon	- 60 -
4.3	Samarbeid	- 62 -
4.3.1	Lærersamarbeid	- 62 -
4.3.2	Samarbeid med ledelsen	- 63 -
4.3.3	Skole-hjem-samarbeid	- 64 -
4.3.4	Drøfting av samarbeid	- 66 -
4.4	Ressursbruk og ressursbehov	- 69 -
4.4.1	Drøfting av ressursbruk og ressursbehov	- 71 -
4.5	Kunnskap	- 72 -
4.5.1	Generell kunnskap om traumatiserte flyktingelever	- 73 -
4.5.2	Kunnskap om elevenes bakgrunn	- 74 -
4.5.3	Drøfting av kunnskap	- 75 -

4.6	Drøfting av sammenheng mellom kategoriene.....	- 76 -
5	Avslutning	- 78 -
5.1	Sentrale funn.....	- 78 -
5.2	Avsluttende refleksjoner.....	- 79 -
	Litteraturliste	- 80 -
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	- 85 -
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	- 87 -
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	- 89 -

1 Innledning

I dette kapittelet vil det gjøres rede for bakgrunnen for temavalget og formål og aktualitet for undersøkelsen. Videre presenteres problemstilling, sentrale begreper og valg av teori.

1.1 Teamets bakgrunn og aktualitet

I disse tider kommer mange flyktninger til Norge. Vi leser stadig om flyktninger på en farefull reise mot en tryggere tilværelse i mediene. I 2015 ble det ifølge Utlendingsdirektoratet (UDI, u.å.) til sammen gitt oppholdstillatelse til 9696 asylsøkere. Dette er en økning fra året før, hvor det til sammen var 7537 personer som fikk innvilget asylsøknaden sin (UDI, u.å.). I januar til februar i 2016, har totalt 640 personer fått innvilget asylsøknaden (UDI, 2016). Størsteparten av disse kommer fra Afghanistan, Eritrea og Syria (UDI, 2016). Dette er land som har vært preget av krig eller systematiske menneskerettighetsbrudd utført av landets styre over lang tid (Globalis, 2015, 2016; United Nations Human Rights Council, 2015). Disse landene er svært urolige, og mange må flykte på grunn av frykt for eget liv (Globalis, 2015, 2016; United Nations Human Rights Council, 2015). Det er dermed nærliggende å tro at dette er mennesker som kan ha hatt traumatiserende opplevelser.

Ut fra en slik økning i antall innvilgede asylsøknader vil det også være sannsynlig at det kommer flere barn med flyktningebakgrunn inn i skolen. Dette kan medføre utfordringer i overgangen til en skolehverdag med en annen kultur og et annet undervisningsspråk for en del av disse elevene, men også med tanke på at mange av disse elevene kan ha opplevd tap, krig og en lang og turbulent fluktvei til Norge. De kan ha posttraumatiske plager som følge av dette. Ifølge Opplæringsloven § 2-1 (Lovdata, 2002, 20. desember) har barn og unge rett til grunnskoleopplæring hvis de skal være i Norge i mer enn 3 måneder, og de har plikt til å delta i grunnskoleopplæring etter 3 måneder. Dermed har barn med flyktningebakgrunn både rett og plikt til grunnskoleopplæring på lik linje med andre barn i Norge.

Som det vil fremgå av teorikapittelet kan posttraumatiske plager påvirke elevene på skolen faglig. Jeg har i egen praksis opplevd at det i noen situasjoner skal lite til for at enkelte elever med posttraumatiske plager kan falle ut av undervisningen og at den positive læringen kan svekkes. Videre har jeg vært i situasjoner jeg opplevde at jeg kunne for lite om dette temaet, og kunne handlet på en mer effektiv og hensiktsmessig måte hvis jeg hadde hatt mer

kunnskap. Jeg hadde da gått tre år spesialpedagogikk. Jeg ser dette som et tema som er både aktuelt og viktig i skolesammenheng, spesielt med tanke på økningen av flyktninger i dag. Disse elevene fortjener også å få gode opplevelser og en positiv utvikling i skolesammenheng. Dette har bidratt til at jeg ønsket at min masteroppgave skulle omhandle lærernes møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn i skolen.

Elever med flyktningebakgrunn kan få problemer med å følge undervisningen på norsk. Opplæringslova (1998) § 2-8 tilsier at elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål har rett på særskilt norskopplæring til de klarer å følge den ordinære opplæringen i grunnskolen. De har også, om nødvendig, rett på morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998). Traumatiserte elever med flyktningebakgrunn kan som nevnt få noen utfordringer med tanke på opplæringen i skolen. Opplæringen må ut i fra Opplæringslova (1998) § 1-3 tilpasses de forutsetningene og behovene disse elevene har, også med tanke på språk og eventuelle posttraumatiske plager. Hvis disse elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har de, ifølge Opplæringslova (1998) § 5-1. rett til spesialundervisning.

På bakgrunn av dette har undersøkelsen spesialpedagogisk relevans, fordi dette er elever som kan møte faglige utfordringer i skolen, og det er dermed viktig med kunnskap om temaet for å kunne møte disse elevene på best mulig måte. I den forbindelse opplever jeg at lærernes erfaringer med disse elevene, og det faglige arbeidet i møte med dem er sentralt.

1.2 Forskningens formål og problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å få et innblikk i læreres erfaring med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og belyse hva de ser på som viktig for en god faglig utvikling hos disse elevene. Jeg ønsker å få innsikt i lærernes arbeid, og dermed få frem hva som kan være utfordrende, og hva som kan bidra til å fremme en god faglig utvikling hos denne elevenegruppen. Målet er ikke å finne et fasitsvar, men å reflektere rundt læreres erfaringer og tanker om deres møte med disse elevene. Å sette lys på og reflektere rundt temaet kan igjen skape refleksjon hos leserne rundt arbeidet med denne elevgruppen.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og hva ser de som viktig for en god faglig utvikling hos disse elevene?

Når det gjelder erfaringene til lærerne er det noen sentrale temaer denne oppgaven fokuserer på. Det vil legges vekt på lærernes erfaringer med tanke på faglig tilrettelegging for traumatiserte flyktningelever, hva som kan være utfordrende i dette arbeidet og eventuelle tiltak de synes har fungert bra. Hvilke behov og utfordringer lærerne erfarer at denne elevgruppen har, vil også kunne bidra til å belyse hva lærerne ser på som viktig for disse elevenes faglige utvikling. Videre vil erfaringer rundt samarbeid med andre lærere, skoleledelsen, elevenes foresatte, samt lærer-elev-relasjonens betydning for elevens faglige utvikling, være i fokus. Et annet moment som tas opp er lærernes erfaringer og tanker rundt ressurser og ressursbruk på dette området, samt lærernes opplevde kunnskap.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

I det følgende vil det gjøres rede for hva som menes med begrepene traumer og flyktningebakgrunn. I tillegg valgene som er blitt gjort for å avgrense oppgaven presenteres.

Dyregrov (2010, s. 14) sin definisjon av *traume* som «overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen», i tillegg til Evang (2013) sin beskrivelse av et psykisk traume som en psykisk skade etter en svært farlig eller skremmende opplevelse ligger til grunn for oppgavens forståelse av traumbegrepet. Sistnevnte omtales som posttraumatiske plager eller ettervirkninger av traumer, for å skille traumehendelsen fra plagene eller skadene som kan oppstå i etterkant. Ikke alle får psykiske plager etter ekstreme erfaringer, og Dyregrov (2010, s. 13) mener «potensielt traumatiserende hendelse» er en mer korrekt term. Her vil imidlertid begrepet traume, traumatisk hendelse eller traumatisk opplevelse brukes for enkelthets skyld.

Elever med flyktningebakgrunn brukes i denne sammenhengen om elever som har fått innvilget asylsøknad i Norge. Utlendingsloven (2008) § 28 viser til Flyktningkonvensjonens (1951) definisjon av hvem begrepet flyktning omfatter, og lyder som følger:

En utlending som er i riket eller på norsk grense, skal etter søknad anerkjennes som flyktning dersom utlendingen har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av etnisitet, avstamning, hudfarge, religion, nasjonalitet, medlemskap i en spesiell sosial gruppe eller på grunn av politisk oppfatning, og er ute av stand til, eller på grunn av slik frykt er uvillig til, å påberope seg sitt hjemlands beskyttelse, jf.

flyktningkonvensjonen 28. juli 1951 artikkel 1 A og protokoll 31. januar 1967, eller uten å falle inn under bokstav a likevel står i reell fare for å bli utsatt for dødsstraff, tortur eller annen umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff ved tilbakevending til hjemlandet.

Asylsøkere som fyller disse kriteriene har rett til asyl i Norge, og omfattes i begrepet flyktning (Utlendingsloven, 2008). Det kan argumenteres for at begrepet flyktningebakgrunn også omfatter barn med foreldre som har flyktet. Denne oppgaven omhandler imidlertid elever som selv har flyktet.

Ifølge LK06 (2006, s. 4-5), prinsipper for opplæringen, skal elevene, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn, ha «like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene». Det er altså et prinsipp for opplæringen at elevene skal ha mulighet for *utvikling* i det faglige arbeidet, og dette blir dermed en av lærerens oppgaver. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt lærere som informanter.

Denne oppgaven er avgrenset til faglig utvikling, fordi dette er en sentral del av skolehverdagen til disse elevene. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt det er mulig å skille det sosiale og det faglige fra hverandre, og det sosiale nevnes dermed i forbindelse med det faglige. Det fremgår også av teorien at det sosiale kan ha betydning for elevens faglige utvikling, blant annet ved fokus på lærer-elev-relasjon.

Når det gjelder teori har jeg valgt å bruke teori om traumer og posttraumatiske plager, læring og utvikling, samarbeid, lærer-elev-relasjon, ressurser og tilpasset opplæring fordi dette er temaer for problemstillingen og utdypningen av denne. Jeg har også valgt å ta i bruk Maslows behovspyramide, fordi jeg ser den som aktuell for elevenes faglige utvikling.

1.4 Forskning om traumatiserte elever og elever med flyktningebakgrunn

En studie utført etter en brann i et diskotek i Göteborg viste at ungdommene syntes skolearbeidet var blitt vanskeligere i etterkant av brannen, spesielt de fagene som krevde høy konsentrasjon, og omtrent 60% oppgav at de fikk lavere karakterer som følge av brannen (Broberg, Dyregrov, & Lilled, 2005). Også skolefraværet økte for disse elevene, og 23% oppgav at de enten måtte ta et år på nytt eller hadde sluttet på skolen som følge av hendelsen (Broberg et al., 2005). Også en ny norsk longitudinell studie om ungdommer som overlevde

terrorangrepene på Utøya fant at karakterene til elevene i undersøkelsen sank året etter terrorangrepet, mens fraværet økte (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Elevene mente imidlertid at de fikk støtte fra skolen, og skoleprestasjonene ble bedre to år etter hendelsen for de elevene som fullførte videregående (Strøm et al., 2016). Strøm et al. (2016) mener det er uvisst hva som avgjorde at elevene fikk bedre resultater etter hvert, men påpeker at støtten de fikk på skolen kan ha bidratt til dette. En nedgang i skolerresultater hos elever som har hatt traumeopplevelser kan indikere at disse har behov for ekstra tilrettelegging ut fra vanskene som kan oppstå i etterkant av en slik hendelse.

Det har vært vanskelig å finne studier som omhandler lærernes erfaringer i møte med disse elevene. En undersøkelse av læreres oppfattelse av skoleprestasjonene til elever som har mistet personer som står dem nær konkluderer med at lærerne opplever at elevenes læring og skoleprestasjoner reduseres (Dyregrov, Dyregrov, Endsjø, & Idsoe, 2015). Studien konkluderer med at skolene må hjelpe elevene med disse problemene, slik at de kan nå sitt læringspotensial. Dette kan også knyttes til denne studien, da flyktninger kan ha mistet familiemedlemmer og venner (Varvin, 2003). Flere masteroppgaver har også undersøkt temaet, og konkluderer blant annet med at læreren opplever disse elevene som ukonsentrerte og urolige, samt at relasjonen mellom lærer og elev, forutsigbarhet, struktur og trygghet er viktig for disse elevene (Enger, 2007; Skogstad, 2014; Stafne, 2014). Det fremkommer også av disse undersøkelsene at samarbeid med hjemmet og andre instanser er sentralt, samt at rammene rundt lærerne skaper muligheter eller begrensninger i møte med disse elevene (Enger, 2007; Skogstad, 2014). Denne forskningen indikerer at det både er utfordringer og muligheter for lærerne i møte med denne elevgruppen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler; innledning, teori, vitenskapsteori og metode, presentasjon og drøfting av data og avslutning. Innledningen gjør rede for bakgrunn og aktualitet for temaet, problemstillingen og avgrensning av sentrale begreper. I teoridelen presenteres teori som er sentral for problemstillingen, og utgjør grunnlaget for tolkning og analyse. Under vitenskapsteori og metode beskrives fremgangsmåte og vitenskapsteori, mens resultater og drøfting legges frem under presentasjon og drøfting av data. Til slutt sammenfattes de viktigste funnene i avslutningen. Intervjuguide, informasjonsskriv, samtykkeskjema og godkjennelse fra NSD legges ved oppgaven.

2 Teori

I dette kapitlet vil teori om traumer, posttraumatiske plager og eventuelle konsekvenser for skolen, læring og utvikling, lærer-elev-relasjon, samarbeid med ledelsen, lærere og foresatte, ressurser og tilpasning og Maslows behovspyramide presenteres. Dette kapitlet danner teorigrunnet for analyse og tolkning.

2.1 Traume

Som nevnt innledningsvis vil det her tas utgangspunkt i Dyregrov (2010, s. 14) sin definisjon av et traume som «overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen», og Evang (2013, s. 222) sin beskrivelse av et psykisk traume som en psykisk skade etter en svært farlig eller skremmende opplevelse. Dette vil, som nevnt, omtales som posttraumatiske plager eller lidelser, eller ettervirkninger av traumer heretter. Dyregrov (2010) påpeker at barn som opplever et traume ofte vil oppleve en hjelpeløshet og en sårbarhet i at barna ikke er i stand til å stanse hendelsen. Også det å være vitne til overveldende, ekstreme hendelser kan være en stor psykisk påkjenning, og kan dermed føre til traumatiske ettervirkninger (Dyregrov, 2010).

En traumatisk hendelse kan, ifølge Anstorp og Benum (2014), føre til posttraumatiske plager hvis personen som opplever hendelsen ikke får trøst eller mulighet til å bearbeide sine følelser. Kirkengen og Næss (2015, s. 208) påpeker imidlertid at «all traumatisk erfaring er særegen erfaring som ikke handler om skjematisk forutsigbare responser på entydig definerte hendelser». Det er altså individuelt hvordan den enkelte opplever en hendelse og hva slags reaksjoner hendelsen kan skape hos den enkelte. Ettervirkningene kan variere i form, hyppighet og styrke (Varvin, 2008). Det er flere faktorer som virker inn på hvorvidt en traumatisk hendelse vil gi ettervirkninger hos en person, og selve hendelsen kan oppleves forskjellig fra person til person (Dyregrov, 2010). Flyktninger er en sammensatt gruppe blant annet med tanke på familieforhold, nettverk, alder, kjønn, personlighet, klassetilhørighet, politisk orientering, religion og kulturell tilknytning. Disse faktorene kan påvirke hvordan den enkelte reagerer på traumer og stress (Arenas, 1997). Også traumets varighet og intensitet kan være en medvirkende faktor for hvordan den enkelte takler traumet (Arenas, 1997). Hva som oppleves som traumatisk for den enkelte er også påvirket av konteksten hendelse forekommer i (Dyregrov, 2010). Foreldrenes tilstedeværelse og trøst kan for eksempel virke betryggende,

mens det for barn som er alene i en påkjennende og truende situasjon kan oppleves som mer traumatisk (Dyregrov, 2010). Også hvilken fase i livet en person er i kan være med på å påvirke i hvilken grad han eller hun er i stand til å takle stresset og påkjenningen eller ikke. Ifølge Varvin (2008) kan faren for at utviklingen blir forstyrret være større jo yngre personen er. Temperament, hvilken mening barnet legger i det som skjer, hvorvidt han eller hun er forberedt på hendelsen og hva slags ivaretagelse barnet får i etterkant kan påvirke i hvilken grad barnet vil få ettervirkninger fra hendelsen (Dyregrov, 2010; Varvin, 2008). Erfaringer i de første leveårene kan også være en medvirkende faktor, fordi grunnlaget for stressmestring og evne til å håndtere og reparere skader legges tidlig, gjennom samspillet mellom barnet og omsorgspersonene (Fonagy referert i Varvin, 2008). Hvis barnet i denne fasen av livet opplever traumatisering, neglisjering eller overstimulering kan dette påvirke utviklingen av selvregulering og stressmestring, og hemme evnen til å takle potensielt traumatiserende erfaringer og eventuelle påfølgende skader senere i livet (Green referert i Varvin, 2008).

2.2 Traumebakgrunn og utfordringer i møte med Norge

Arenas (1997) påpeker noen fellestrekk med tanke på flyktingers psykososiale helse, selv om det er en sammensatt gruppe. De fleste flyktinger har hatt traumatiske opplevelser knyttet til forfølgelsen, flukten og det å leve i eksil (Arenas, 1997). Å leve i eksil vil si å leve i et nytt land med ukjent kultur, hvor tilværelsen preges av sorg, savn og lite sosiale muligheter (Arenas, 1997). Arenas (1997) mener at de fleste kommer fra mindre industrialiserte land, med en annen kultur og struktur, som kan føre til et kultursjokk i møte med eksillandet. De er også minoriteter i eksillandet, og kan møte motstand, sosial isolasjon og diskriminering (Arenas, 1997). Det kan altså være psykiske påkjenninger både før, under og etter flukten.

Barn som har måttet flykte på grunn av forfølgelse i hjemlandet kan ha levd i frykt over lang tid, opplevd krig, tap av familiemedlemmer, venner og hjem, vært vitne til drap og selv vært utsatt for overgrep (Varvin, 2003). Også fengselsopphold og overgrep fra myndighetene i landet de kommer fra kan være tilfelle for noen. Varvin (2008) forteller om en kvinne som ble fengslet sammen med datteren på halvannet år, levde under fryktelige forhold og hadde forferdelige opplevelser. Ifølge Kirkengen og Næss (2015) kan det å leve under konstant stress i en krig skape avmakt og være belastende. Belastningen kan være større for barn, fordi de har mindre forutsetninger for å handle og forstå enn voksne mennesker (Kirkengen & Næss, 2015).

Det finnes lite underbygget kunnskap om forholdene under flukten for barn som reiser med familien, og den internasjonale migrasjonsorganisasjonen (IOM) referert i Meld. St. 27 (2011-2012, s. 20) mener at barn som reiser med familien ofte er beskyttet av at familiene blir svært tette og tar vare på hverandre på turen. Videre mener de at det er når familiene ankommer bestemmelsesstedet at de kan få sosiale problemer, for eksempel ved at deres etablerte roller i familien utfordres.

Når det gjelder enslige mindreårige på flukt rapporterer FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR) ut fra intervjuer med afghanske enslige mindreårige, at flukten til Europa har påvirket barna. Dette kan være på grunn av overgrep som har skjedd på flukten, frykt for å sendes tilbake og press for å sende penger til familien (Mougne referert i Meld. St. 27, 2011-2012). Hvis barnet selv må betale reisen kan dette øke risikoen for å bli utsatt for menneskesmugling, barnet kan føle seg presset til å ta jobber hvor de blir utnyttet eller de kan bli utnyttet eller tatt som gissel i situasjoner hvor familie bosatt i Europa betaler smuglere for å frakte barna til seg (Meld. St. 27, 2011-2012). UNICEF referert i Meld. St. 27 (2011-2012, s. 20) omtaler et ukjent antall som «invisible children», fordi de aldri kommer frem til målet, men dør, blir utnyttet eller velger å leve illegalt. Flukten kan utarte seg forskjellig fra flyktning til flyktning. For noen kan den være forholdsvis kort, uten store påkjenninger, mens for andre kan flukten gå over flere år, med høy grad av fare (Varvin, 2003). Likevel må de være på vakt, da det for alle er en viss fare forbundet med flukten (Varvin, 2003).

Varvin (2008) mener at det er en dobbeltsidighet i det å få flyktningstatus. Dette er mennesker som har kjempet for og lengtet etter en slik status etter forfølgelse, undertrykkelse og overgrep i hjemlandet, samtidig som de nå er fremmede i et land med en annen kultur og andre normer og regler. De må skape seg et nytt hjem og en ny hverdag. Varvin (2003, s. 70) beskriver flukten som en «situasjon mellom et sted man kjenner, der det er farlig å være, til et sted man ikke kjenner der man ikke kjenner farene». Det flyktningene reiser fra er farlig, men de vet heller ikke helt hva de kommer til. For mange er det å komme frem til eksillandet etterlengtet, og de kan endelig slappe av (Varvin, 2003). De kan ha hatt høye forventninger til ankomsten, men bli skuffet over det som møter dem (Varvin, 2003).

Langaard (1994) hevder at møtet med Norge kan oppleves som en traumatisk hjelpeløshet som kan prege flytningene senere i livet. Når flyktningene kommer til Norge må de søke asyl, og det vil gjennomføres asylintervjuer for å finne ut hvorfor de flykter og om de fyller kriteriene for å få asyl (Varvin, 2003). Det er ikke gitt at de vil bli trodd. Varvin (2003)

forteller om Shirin som opplevde disse samtalene som avhør, og som begynte å lure på om de ikke trodde på henne. Til slutt kom avslaget, og hun måtte anke, hun visste ikke hvor mannen var og forsto ikke hva som ble sagt rundt henne på asylmottaket (Varvin, 2003). I tillegg måtte hun og datteren flytte fra mottak til mottak uten å vite hvorfor. Til slutt snakket hun stort sett bare med datteren sin, gikk ned i vekt og måtte få medisiner mot depresjon (Varvin, 2003). Da de fikk oppholdstillatelse klarte hun ikke helt å være lettet. Først da de fikk nyheter om at mannen skulle komme etter virket tilværelsen litt lysere etter et og et halvt år på ulike asylmottak (Varvin, 2003). Denne historien illustrerer at tiden på mottak kan være en stor påkjenning, og Meld. St. 27 (2011-2012) understreker at det er bekymringsverdig hvis barn blir boende lenge i mottak. Derfor er barn, ifølge Meld. St. 27 (2011-2012) prioritert når det gjelder arbeidet med bosetting. Likevel kan ventetiden bli svært lang, og usikkerheten i påvente av svar på asylsøknaden blir for mange en stor belastning (Varvin, 2003). Mange blir deprimert, plages av angst, søvnproblemer og manglende kontroll på følelsesmessige reaksjoner (Varvin, 2003). Dette er den tiden som ifølge Varvin (2003) antakelig er mest stressfylt etter at de har ankommet, hvor de ikke har kontroll på livet, om de får bli eller på fremtiden. Dette kan gå utover den psykiske og fysiske helsen (Varvin, 2003).

Flyktningene kan som nevnt ha opplevd tap av familiemedlemmer, men disse tapene stopper ikke nødvendigvis når de ankommer Norge. Å høre om traumatiske hendelser som har rammet familie og venner kan som tidligere beskrevet også føre til ettervirkninger (Saigh referert i Dyregrov, 2010). Flyktninger som har ankommet Norge kan fortsatt ha familie og venner som er igjen i hjemlandet, og bekymringene og frykten for hva som skjer i hjemlandet er ikke nødvendigvis over selv om de har kommet seg bort (Varvin, 2008). Mange flyktninger kan oppleve ensomhet og angst også etter å ha ankommet Norge (Langaard, 1994). En undersøkelse gjort av Psykososialt senter for flyktninger viser at separasjon og tap var den årsaken til de psykososiale problemene de 161 pasientene som deltok i undersøkelsen hadde oppgitt flest ganger (Hauff et al. referert i Langaard, 1994). Det var 92,4% som gav dette som avgjørende årsak. Også traumatiske erfaringer og sosial isolasjon viste seg å være viktige årsaker (Hauff et al. referert i Langaard, 1994). Tilværelsen i eksil kan ut fra dette også være en stor psykisk påkjenning, både på grunn av de tapene og den separasjonen de har opplevd, og på grunn av opplevelse av isolasjon og ensomhet. Langaard (1994) mener at et stort savn hos en del flyktninger er sosial kontakt med nordmenn, og påpeker derfor at sosiale tiltak, som støttekontakter og vennefamilier, kan bidra til å minke den separasjonen og isolasjonen flyktninger kan oppleve.

Det kan oppstå en splittelse mellom hjemlandet og det nye landet, og enkelte kan skape hjemmet sitt om til en del av hjemlandet for å ha en trygg base mot den nye, fremmede og truende omverdenen (Langaard, 1994). Noen foreldre lever kanskje i håp om en dag å få vende tilbake til hjemlandet, og ser på oppholdet i Norge som en midlertidig løsning (Langaard, 1994). For andre kan det føles som et svik mot sitt hjemland og sin kultur å knytte seg til den nye kulturen og det nye samfunnet (Varvin, 2003). Det kan dermed skapes et skarpt skille mellom hjemmet og samfunnet utenfor, deriblant skolen. I disse hjemmene kan det blir en utfordring for barna å veksle mellom de to kulturene og de tilhørende verdier, normer og regler. Dette skillet kan skape en konflikt som går ut over barna (Sluzki referert i Langaard, 1994).

I tillegg til tap av venner, slektninger, nettverket og hjemmet sitt, kan flyktninger også miste muligheten til å kommunisere og gjøre seg forstått på morsmålet sitt, som kan påvirke både den sosiale omgangen og innlæring (Bustos, 1997). Mange flyktninger har dermed opplevd flere tap på kort tid, som kan gjøre byrden tyngre å bære (Bustos, 1997). Det kan bli vanskelig å få informasjon fra omgivelsene, noe som kan tenkes å forsterke fremmedhetsfølelsen og gjøre det vanskeligere å tilegne seg ny kunnskap.

Holdhus (1994) mener en del flyktningbarn har det hun kaller et skjult språkproblem, som består i manglende erfaringer og følelser knyttet til språket, og et lite ordforråd. Hun mener at dette er et språkproblem som hverken barnet eller de rundt barnet nødvendigvis er seg bevisst, fordi det kan se ut til at barnet snakker godt norsk, med god uttale og et godt kroppsspråk. Gjennom å knytte følelser og erfaringer til språket kan flyktningbarna få en dypere forståelse av språket. Freire referert i Holdhus (1994, s. 37) mener at det tar mange år å internalisere et språk, og at dette krever et emosjonelt språkminne som kun kan erverves gjennom erfaringer og opplevelser gjennom språket. Dette innebærer at disse flyktningene må få erfaring og opplevelser på norsk for at de skal lære det norske språket på et dypere plan. På denne måten kan også følelser knyttes til det norske språket (Holdhus, 1994). Det å kunne uttrykke følelser, tanker og meninger er svært viktig, og mangel på slike evner kan komme til uttrykk gjennom utagerende eller aggressiv atferd, eller det kan føre til at barnet trekker seg tilbake og blir mer innesluttet og isolert (Holdhus, 1994).

Barn kan komme til å få stort ansvar når de kommer til Norge. Noen ankommer Norge som enslige mindreårige flyktninger, mens andre kan få et større ansvar innad i familien enn det alderen tilsier at de bør ha. Noen foreldre kan ha store psykiske skader, som kan påvirke deres

evne og mulighet til å ta vare på barna på en god nok måte (Meld. St. 27, 2011-2012). Melding til Stortinget nr 27 (2011-2012) påpeker at barnet påvirkes av situasjonen til foreldrene og familien, og at det derfor er viktig å styrke foreldrenes mestringsevne. Varvin (2008) forteller om en 12 år gammel gutt som fikk ansvaret for familien, fordi faren ble drept, en eldre bror ble igjen i hjemlandet og resten av familien led av ettervirkninger fra belastningene og traumene de hadde opplevd. Det å få en slik rolle som 12-åring kan være en stor byrde, og de kan selv ha ettervirkninger traumatiske opplevelser. Denne gutten var den i familien som fungerte best, men hadde selv ettervirkninger og var dypt deprimerert (Varvin, 2008).

2.3 Posttraumatiske plager

Traumatiseringen er en prosess som skjer over tid, og er avhengig av hendelsesforløp i etterkant av selve traumet (Varvin, 2008). Det er en økt risiko for psykiske problemer hos flyktninger, spesielt post-traumatiske problemer, men også somatiske plager og depresjon (Varvin, 2003). Disse plagene er gjerne ettervirkninger av forfølgelse og vold, men eksiltilværelsens stress og belastninger kan være en utløsende faktor, eller bidra til å forverre de psykiske lidelsene (Varvin, 2003).

2.3.1 PTSD og kompleks PTSD

Den diagnostiske kategorien posttraumatisk stresslidelse (PTSD) brukes innenfor psykiatrien om en gruppe posttraumatiske problemer (Dyregrov, 2010). Kategorien dekker imidlertid ikke alle de ulike måtene vanskene kan komme til uttrykk på, og Evang (2013) påpeker behovet for å skille mellom enkle og komplekse traumer. PTSD er gjerne en følge av enkle traumer, i form av en enkelthendelse, for eksempel en terrorhandling (Evang, 2013). Komplekse traumer er flere hendelser over tid, og for å dekke de symptomene som kan oppstå etter slike gjentakende traumer referer Anstorp og Benum (2014) til kompleks PTSD. Kompleks PTSD kan brukes om de vanskene som blant annet kan oppstå etter krigstraumer og tortur (Courtois referert i Anstorp & Benum, 2014). Ifølge Anstorp og Benum (2014) går disse to diagnosene over i hverandre, og de stiller spørsmålsteget ved om dette skillet er nødvendig. De viser blant annet til at symptomene hos overlevende og pårørende etter terrorangrepene i Regjeringsbygget og på Utøya er knyttet til både PTSD og kompleks PTSD, selv om dette var en enkelthendelse (Glad, Jensen & Dyb referert i Anstorp & Benum, 2014).

Flyktninger som nylig har kommet til Norge har ikke nødvendigvis fått diagnosen PTSD eller kompleks PTSD, fordi en slik diagnostisering krever at symptomene har vart i mer enn en måned, noe som vil fremgå i neste avsnitt (Bækkelund & Berg, 2014). Disse barna kan likevel ha symptomer som inngår i disse diagnosene, og begge diagnosene vil derfor gjøres rede for.

PTSD kan forekomme etter truende eller katastrofale hendelser som er svært belastende for de fleste (Verdens helseorganisasjon, referert i Bækkelund & Berg, 2014). Alarmsystemet hos de fleste som gjennomgår en livstruende eller svært psykisk påkjenning vil bli aktivert i så sterk grad at det vil føre til at det blir mer sensitivt i ettertid. Det skal dermed mindre til for at alarmsystemet setter inn (Ford; McFarlane referert i Nordanger, 2014). En slik belastning vil påvirke forbindelsen mellom regulerings- og alarmsystemet, som kan medføre at minner og frykt lettere oppstår (Nordanger, 2014). Alarmsystemet settes i gang på grunnlag av tidligere erfaringer av fare, mens den delen av hjernen som skaper forståelse og setter ord på våre omgivelser og opplevelser, er koblet fra reaksjonen (Nordanger, 2014). Raundalen og Schultz (2011) omtaler dette som et brudd i internforbindelsen mellom språk- og emosjonshjernen, mellom tanker og følelser.

Et mer følsomt alarmsystem kan føre til gjenopplevelsessymptomer, unngåelsessymptomer og overaktiveringssymptomer (Nordanger, 2014). En person med PTSD viser symptomer innenfor alle disse tre kategoriene (Bækkelund & Berg, 2014). Variasjoner av gjenopplevelse kan være minner, bilder eller drømmer som kommer tilbake, en følelse av at eller oppførsel som om traumet skjer igjen eller psykisk ubehag og fysiologiske reaksjoner på minner om hendelsen (Bækkelund & Berg, 2014). Unngåelse kan være å unngå tanker, følelser, personer, situasjoner, samtaleemner eller aktiviteter som kan fremkalle minnene, at de ikke husker detaljer, føler seg fjerne eller fremmede overfor andre og mister interesse eller tro på fremtiden, samt begrenset følelsesregister (Bækkelund & Berg, 2014). Økt overaktivering kan oppleves i form av søvnvansker, irritabilitet og sinne, konsentrasjonsvansker, ekstrem vaksomhet og at reaksjonsberedskapen øker (Bækkelund & Berg, 2014).

Kompleks PTSD inkluderer, i tillegg til de tre symptomkategoriene innenfor PTSD, også negativ selvoppfatning, svekket affektregulering og vansker med sosiale relasjoner (Herman; Cloitre et al. referert i Nordanger, 2014). Traumatiserte flyktninger og mennesker som har opplevd krig kan ha et mer komplekst symptombilde som kommer under kompleks PTSD (Bækkelund & Berg, 2014). Vanskeligheter med affektregulering kan være behov for utenforliggende midler til å kontrollere følelser eller svekket evne til å oppfatte egne følelser,

slik at de ikke er oppmerksomme på følelsene før de tar overhånd (Bækkelund & Berg, 2014). Dette kan føre til at den følelsesmessige reaksjonen kommer plutselig og oppfattes som sterk for personen selv og andre (Bækkelund & Berg, 2014). Som en konsekvens av overaktivering over tid kan enkelte falle litt ut av situasjonen, noe Bækkelund og Berg (2014) omtaler som bevissthetsforstyrrelser. Dette kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg. Flyktningers syn på fremtiden kan påvirkes av deres erfaringer med frykt og usikkerhet, og kan føre til økt fremtidsbekymring (Bækkelund & Berg, 2014). De kan få et pessimistisk syn på fremtiden og oppleve angst og depresjon, mens ansent overaktivering over tid i tillegg kan føre til smerter og somatiske symptomer (Bækkelund & Berg, 2014).

2.3.2 Hyper- og hypoaktivering

Det er blitt redegjort for hvordan alarmsystemet blir mer følsomt, og at reguleringssystemet ikke er i kontakt med reaksjonen (Ford; McFarlane referert i Nordanger, 2014). Kroppen kommer inn i overlevelsesmodus. Det kan skilles mellom to typer: hyperaktivering, eller overaktivering, og hypoaktivering, eller underaktivering (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Ved hyperaktivering skjer en fight/flight-reaksjon, hvor kroppen automatisk blir klar til å kjempe eller flykte fra trusselen (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Ved hypoaktivering skjer det en lammelse, og personen klarer ikke å foreta seg noe (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Dette kan komme av ulike behov ved tidligere erfaringer (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Hvis det har vært nødvendig å kjempe eller flykte tidligere vil personen kunne oppleve hyperaktivering i etterkant av traumene. Hypoaktivering kan forekomme i etterkant av traumer hvor det ikke har vært noe mulighet til å beskytte seg, og det derfor var mer hensiktsmessig å ikke foreta seg og føle så mye (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Det er også mulig å oppleve både hyper- og hypoaktiveringer, som kan skyldes at personen både har hatt opplevelser hvor de måtte beskytte seg og opplevelser hvor de ikke kunne gjøre noe (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Hyperaktivering kan føre til aggresjon, uro, impulsivitet, kaosfølelse og utagering, mens hypopaktivering kan gi nedstemthet, tomhet, nummenhet, følelse av fjernhet, tilbaketrekking og handlingslammelse (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014).

For at personer som opplever dette skal kunne lære og utvikle seg må dette skje innenfor toleransevinduet (Ogden, Minton & Pain; Siegel referert i Nordanger, 2014).

Toleransevinduet er det området der den kroppslige aktiveringen er optimal, og hvor det er rom for konsentrasjon, oppmerksomhet og læring. Hvis kroppsaktiveringen er så lav at den kommer under dette toleransevinduet vil aktiveringen være for lav til at konsentrasjonen og oppmerksomheten er god nok til å lære, og det samme gjelder hvis aktiveringen er så høy at den er over den øvre grensen av toleransevinduet (Ogden, Minton & Pain; Siegel referert i Nordanger, 2014). Dette vinduet kan bli smalere etter å ha opplevd gjentatte traumatiske belastninger enn det var før traumene oppsto.

2.4 Konsekvenser for elevens faglige utvikling

Elever som lider av posttraumatiske plager kan få vanskeligheter med konsentrasjon og oppmerksomhet av mange grunner. Det er blitt nevnt hvordan hyper- eller hypoaktivering kan påvirke læringsevnen, og at det er viktig at aktiveringen er innenfor den enkeltes toleransevindu for at de skal kunne konsentrere seg, være oppmerksomme og lære i undervisningen (Ogden, Minton & Pain; Siegel referert i Nordanger, 2014). Videre kan de stadige minnene og gjenopplevelsene, varheten for lyder og det som skjer rundt disse elevene og mangelen på evne til å stenge omverden ute, gjøre det vanskelig å konsentrere seg og være oppmerksom, og dermed å lære (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2011). Barn som har fått et stort ansvar hjemme, og som må bruke mye tid og energi på å holde familien gående kan få mindre energi til læring i skolen (Dyregrov, 2010). I tillegg til dette vil nedstemthet og søvnmangel kunne påvirke tankevirksomheten, konsentrasjonen og oppmerksomheten (Bækkelund & Berg, 2014; Dyregrov, 2010).

Elevene kan også miste motivasjonen for skolearbeidet (Dyregrov, 2010). Livstruende opplevelser kan svekke troen på fremtiden, og styrke redselen for at noe kan skje igjen (Dyregrov, 2010). På denne måten kan elevenes motivasjon for å skape en fremtid for seg selv svekkes. For noen kan det oppstå en skamfølelse på grunn av de reaksjonene og gjenopplevelsene de opplever, og de kan trekke seg tilbake i undervisningen (Varvin, 2003). Dyregrov (2010) skriver at skoleproblemene kan øke hvis læreren utviser mangelfull forståelse for vanskene. Ut fra dette vil også lærerens holdninger og fremtoning i møte med eleven kunne ha en påvirkning på elevens prestasjoner i skolen.

Det kan være vanskelig å starte på skolen uten å forstå undervisningsspråket godt nok. Mange forstår ikke hvordan skolesystemet fungerer, det som skjer i timene og de kulturelle kodene (Holdhus, 1994). For elever som har gått på skole i hjemlandet kan det norske systemet være svært annerledes enn der de kommer fra. Hvis barnet ikke forstår hva som blir sagt, eller nyansene i tonefallet kan det være vanskelig å lære seg hva som er greit og ikke greit i timen (Holdhus, 1994). For eksempel forventes det i noen situasjoner at barna skal samarbeide, mens det i andre situasjoner forventes at det ikke skal være noen form for kommunikasjon mellom elevene. De ulike normene i klasserommet skal læres parallelt med norskopplæring og fagopplæring (Holdhus, 1994). Det kan også argumenteres for at dette er kunnskap som blir nødvendig for å delta i undervisningen slik læreren forventer.

Også den enkeltes språk- og erfaringsbakgrunn kan avvike fra andre elever i klassen, fordi mange av disse barna kommer fra land med en annen kultur og andre normer og omgivelser. Utgangspunktet for undervisningen i den norske skole er det erfaringsgrunnlaget elevene har, det elevene kjenner fra før (Holdhus, 1994). Fordi dette erfaringsgrunnlaget kan være ulikt for flyktninger med en annen bakgrunn enn de elevene som har vokst opp i Norge, vil også de assosiasjoner disse elevene får kunne avvike fra de forventningene læreren har (Holdhus, 1994). Dermed kan det bli vanskelig for disse barna å få en god forståelse av lærestoffet, selv om de snakker tilsynelatende godt norsk. Også muligheten til å spørre hvis det er noe elevene lurer på er en aktiv del av læringsprosessen, og kan være vanskelig for en del av disse elevene hvis de ikke har godt nok språk (Holdhus, 1994). Noen av disse elevene er også vant til at læreren er autoritær i hjemlandet, og at de dermed ikke skal avbryte læreren eller stille spørsmål til det som blir sagt, noe som også kan hindre dem i å spørre hvis de lurer på noe (Kromayer, 1997).

Raundalen og Schultz (2011) mener, som nevnt, at språket er et viktig verktøy for å bearbeide bruddet mellom tanker og følelser, som kan oppstå hos barn som har hatt livstruende og psykisk belastende opplevelser. Det å bruke språket til å bearbeide det som har skjedd kan skje både gjennom å snakke om det og å skrive om det (Pennebaker referert i Raundalen & Schultz, 2011). Pennebaker referert i Raundalen og Schultz (2011) gjennomførte en undersøkelse der deltakerne skrev om sine opplevelser 20 minutter annenhver dag. Dette gjorde at de klarte å samle tankene, og fikk positive virkninger i form av mindre behov for legebesøk og medisiner, og de ble klare til å kjempe for bedre psykisk helse.

Bruddet mellom tanker og følelser kan føre til at barnet kan bli urolig, skvetten og få panikk, selv om det ikke skjer noe farlig eller skremmende (Raundalen & Schultz, 2011). Det kan være lyder eller hendelser som minner om tidligere traumatiske opplevelser som gjør at barnet opplever traumet på nytt, selv om den kognitive delen av hjernen sier at det ikke er noe farlig (Raundalen & Schultz, 2011). Dette er en form for gjenopplevelse av traumets hendelsesforløp (Bækkelund & Berg, 2014). Vanligvis vil minner, når de hentes frem, tilpasses situasjonen (Modell referert i Varvin, 2008). For at dette skal skje må det oppleves trygt, og dermed gi rom for å overføre minnet inn i konteksten her og nå (Modell referert i Varvin, 2008). For traumatiserte elever som opplever slike gjenopplevelser vil hendelser eller lyder som minner om enkelte sider ved den traumatiske hendelsen bringe frem hele den traumatiske hendelsen og ikke tilpasses den nye konteksten (Varvin, 2008). Dermed vil det oppleves som å være tilbake i denne situasjonen, og ikke som å huske deler av denne. Dette kan også skje i klasserommet, og Raundalen og Schultz (2011) forteller om en mann som opplever det at læreren banker med en kulepenn i kateteret som om det suser kuler rundt i klasserommet. Denne redselen og panikken gjør det vanskelig å konsentrere og å stenge ute uromomenter, og kan påvirke den faglige skolehverdagen til elever som har slike opplevelsene (Raundalen & Schultz, 2011).

I tillegg til dette, hemmer stress, uro og frykt evnen til å hente frem informasjon fra langtidsmindet, noe som kan påvirke skolearbeidet (Raundalen & Schultz, 2011). Ved å gjenopprette forbindelsen mellom tanke og følelser kan de traumatiske opplevelsene lagres som noe som hører fortiden til (Raundalen & Schultz, 2011). De vil fortsatt være der, men følelsen av panikk vil ikke dukke opp til stadighet, som om hendelsen skjer nå. Det er kun den personen som selv har opplevd traumene som kan reparere bruddet mellom tale og følelser (Raundalen & Schultz, 2011). Raundalen og Schultz (2011) mener imidlertid at lærere kan bidra til dette ved å skape rom og trygghet for at elevene kan fortelle, og gjennom å hjelpe dem å koble ord til følelser og å sette ord på følelsene, men de understreker at dette kun må gjøres med veiledning og i samarbeid med andre.

2.5 Relasjon

Når det kommer til sosiale relasjoner viser Bækkelund og Berg (2014) til hvordan traumer utført av omsorgspersoner eller andre en har en nær relasjon til kan gjøre det vanskelig å stole på andre. Det å bli utsatt for overgrep og krenkelser av andre mennesker kan, ifølge Bustos

(1997), i seg selv føre til at tillitten til andre svekkes. Hvis en katastrofe eller en traumatisk hendelse er menneskeskapt vil det kunne få større konsekvenser for barnet enn om det var en naturkatastrofe (Hendriks, Black, & Kaplan, 2001). For en som er blitt traumatisert er trygghet og bekreftelse etterlengt, samtidig som den svekkede tilliten kan gjøre det vanskelig å stole på andre og de kan være redde for å bli sviktet (Varvin, 2003). Mange kan ha behov for nærhet og kontakt med andre, emosjonell støtte og hjelp til å takle følelser, men samtidig kan dette fremkalle vanskelige følelser (Varvin, 2003). Elever med posttraumatiske plager kan få angst eller redsel for andre, inklusive læreren (Varvin, 2003). Tendenser til hyper- eller hypoaktivering kan som nevnt føre til utagering og aggresjon eller til tilbaketrekking og nedstemthet. Dette kan gjøre det vanskelig å etablere vennskap (Dyregrov, 2010). De kan bli usikre og holde seg nær de voksne, eller de kan bli utagerende og virke skremmende for andre barn (Dyregrov, 2010). Vanskeligheter med relasjoner til andre kan føre til isolasjon og ensomhet, og dermed svekke sosial læring (Dyregrov, 2010). Også samtale med foreldrene kan bli vanskelig. Noen vil ikke snakke med foreldrene om traumeopplevelsen, enten fordi de oppfatter en uro eller et ubehag når de snakker med foreldrene om det, eller fordi det virker som foreldrene unngår temaet, for eksempel ved å be dem tenke på noe annet eller å glemme det (Dyregrov, 2010).

Bengtson og Ruud (2012) snakker om betydningsfulle relasjoner til voksne i mottaksfasen for enslige mindreårige flyktninger. De viser til at møtet mellom barn og voksne på mottaket eller omsorgssentre innebærer både en relasjon og en struktur, og at strukturen er et hjelpemiddel som kan bidra til å finne kontakten eller relasjonen mellom de menneskene som inngår i den (Bengtson & Ruud, 2012). Dette gjelder i alle møter mellom mennesker (Bengtson & Ruud, 2012), og dermed også i skolen. Videre poengterer de at den viktigste oppgaven til de ansatte på mottak og omsorgssentre er å legge til rette for utvikling, og at denne utviklingen skjer i samspill med andre. Dermed blir relasjonen med de ansatte viktig. Også lærernes oppgave er å legge til rette for utvikling, noe som tilsier at lærer-elev-relasjonen også er sentral.

Samarbeidet med eleven er viktig med tanke på lærer-elev-relasjonen og lærerens lederstil. Her blir det, ifølge Ogden (2009), viktig å finne en balansegang mellom å være dominerende og samarbeidsorientert som lærer. Ved for mye dominans, altså å utvise tydelighet og klare hensikter i forhold til eleven, kan elevens behov og ønsker falle i bakgrunnen. På den annen side kan for høy grad av samarbeidsorientering, altså omtanke og prioritering av andre og fellesskapets behov og ønsker, føre til vanskeligheter med å ta valg og å handle uten at andre

anerkjenner det læreren gjør (Ogden, 2009). Dermed blir det sentralt at lærer og elev finner ut av rollene i forhold til hverandre. Ifølge Marzano, referert i Ogden (2009, s. 139), er moderat til høy grad av både dominans og samarbeid den ideelle kombinasjonen i lærerrollen. Dette innebærer at læreren er klar og tydelig, og henvender seg direkte til den det gjelder, samtidig som han eller hun har øyekontakt med eleven (Ogden, 2009).

Nordahl, Sørli, Manger, og Tveit (2005) ser på relasjon som innstillinger og oppfatninger mennesker har av hverandre, og dermed hvilken betydning mennesker har for hverandre. De mener at relasjonen mellom den voksne og barnet kan påvirke utvikling og læring hos barnet (Nordahl et al., 2005). De påpeker at relasjonen utvikles i samhandling med andre, men at ansvaret ligger hos den voksne i samhandlingen med barn (Nordahl et al., 2005). Nordahl et al. (2005) trekker frem noen sentrale prinsipper som kan bidra til en god relasjon mellom den voksne og barnet, selv om det ikke finnes noe fasitsvar, fordi relasjonsutvikling er kontekst- og personavhengig.

For det første er gjensidig tillit sentralt i en god relasjon, som innebærer pålitelighet fra den voksnes side (Heargraves referert i Nordahl et al., 2005). Barnet skal føle at det kan prate med og blir lyttet til av den voksne, at barnets behov blir møtt, avtaler holdt, at den voksne er forutsigbar og har en positiv innstilling til barn. I likhet med Bengtson og Ruud (2012) ser også Nordahl et al. (2005) på troverdighet som viktig for å oppnå tillit i relasjonen.

Det andre prinsippet går ut på å se barnet, blant annet gjennom øyekontakt, humor og positive tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2005). Ved å vise at de bryr seg og ønsker at eleven skal lykkes på skolen kan lærerne fremme en god relasjon til elevene (Ogden, 2009). Ogden (2009) mener at det å se eleven og gi eleven oppmerksomhet er viktig, selv hvis eleven tilsynelatende ikke ønsker oppmerksomhet, fordi dette kan komme av redsel for avvísning. Elevene kan bli kjent med læreren gjennom at læreren forteller litt om seg selv, men også ved at læreren gjør det klart for eleven hva som forventes av han eller hun (Ogden, 2009).

Det tredje prinsippet handler om å verdsette elevens interesser og erfaringer, som faglige interesser, fritidsinteresser og jevnalderrelasjoner (Nordahl et al., 2005). Ved å la barna få demonstrere eller lære bort det de er gode på, kan læreren verdsette elevens interesser og ferdigheter, samtidig som eleven kan oppleve å bidra til fellesskapet (Ogden, 2009).

Også anerkjennelse er viktig for å etablere en god relasjon, som kan skje gjennom ros, oppmuntring, støtte og positive tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2005). For at anerkjennelsen ikke skal misforstås av barnet er det viktig at den er direkte og tydelig (Nordahl et al., 2005). Det hjelper ikke at lærerens intensjon var å rose, hvis eleven ikke oppfattet det som ros. Tilbakemeldinger og kommentarer som oppfattes som negative av eleven kan påvirke elevens utvikling og læring i negativ retning, og det er dermed viktig å skille mellom atferden til eleven og eleven selv (Nordahl et al., 2005). Slik kan det kommuniseres at atferden eleven viser ikke aksepteres, men at læreren likevel anerkjenner eleven som person. Det er viktig å anerkjenne eleven for sine gode kvaliteter, slik at disse tydeliggjøres for eleven. Ogden (2009) påpeker at elevene bør ha minst en positiv opplevelse på skolen hver dag.

2.6 Læring og utvikling

Læring er en livslang prosess, og skjer både i sosiale situasjoner, gjennom erfaringer og opplevelser, ved å undre seg og fantasere og gjennom opplæring og informasjon (Befring, 2014). For å oppnå utvikling er læring nødvendig, men læringen kan føre til enten en positiv eller en negativ utviklingsspiral (Befring, 2014). Læring som bygger på motivasjon, interesse og engasjement øker sannsynligheten for at den huskes og videreutvikles, og mulighet for å eksperimentere og utforske, hyppige gjentakelser og mulighet til å bruke det som er lært kan legge grunnlag for effektiv læring (Befring, 2014). Derimot kan frykt for å mislykkes og mangel på engasjement og konsentrasjon svekke læringseffekten (Befring, 2014).

Den enkeltes læringsforutsetninger, som består i erfaringsgrunnlag, modnings- og utviklingsnivået, og omgivelsene våre eller miljøet, er med på å påvirke læringsprosessen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Selv om alle har ulike forutsetninger, utgangspunkt, motivasjon og interesser, har alle potensiale til å lære, og alle må lære for å utvikle livskompetanse (Befring, 2014). Læringen er ikke avhengig av tilrettelegging fra læreren, fordi læring vil skje hele tiden uansett, men det kan hende det eleven lærer ikke er det samme som læreren forsøkte å lære bort (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Svært mye negativ tilbakemelding og følelse av kun å mislykkes, kan påvirke holdninger til seg selv, egne ferdigheter, til faget og læreren (Befring, 2014). Motivasjonen og pågangsmotet kan svekkes, og eleven kan få en negativ læringspiral (Befring, 2014). Selv om en lærer gjennom sine irettesettelser og negative tilbakemeldinger kanskje forsøkte å hjelpe eleven, kan eleven ha lært noe helt annet. Dermed kan det sies at læring ikke er avhengig av tilrettelegging fra

lærerens side, men hvis eleven skal få en god utviklingsspiral gjennom læringen vil tilretteleggingen være betydningsfull.

2.7 Samarbeid

Samarbeid på flere nivåer er, ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009), sentralt for å utvikle kvalitet i den tilpassede opplæringen i skolen, og det kan dermed tenkes å påvirke elevens faglige utvikling. Dermed blir samarbeid også viktig i denne studien, og hovedfokuset har vært på samarbeid med andre lærere, ledelsen og foresatte. Samarbeid med elevene er også viktig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I denne studien er det imidlertid fokusert på relasjon, hvor samarbeid inngår som et element (Ogden, 2009). I det følgende vil det redegjøres for læreres samarbeid med foreldre, andre lærere og ledelsen.

2.7.1 Samarbeid med andre lærere

Lærersamarbeid er helt nødvendig for å oppnå god tilrettelegging og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Generell del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06 (1993, s. 13), omtaler læring som lagarbeid, gjennom at i «undervisningen deler lærere og instruktører med ulike spesialiteter ansvaret for både enkeltelever, grupper og klasser».

Videre står følgende:

Opplæringspersonale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave - den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulike kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt. (LK06, 1993, s. 13)

Ut fra dette er samarbeidet mellom opplæringspersonalet helt sentralt i lærernes hverdag, fordi de har et felles ansvar for den enkelte elevs utvikling. Samtidig viser dette til at lærerstaben er sammensatt, og at alle har noe å bidra med i samarbeidet, slik at de kan utfylle hverandre i det faglige og sosiale arbeidet. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) påpeker viktigheten av felles forståelse av mål og innhold i et samarbeid, og at det i klasser hvor det er elever med spesielle behov er fordelaktig å ha lærerteam. Dette vil si at alle lærere som underviser i samme klasse samarbeider. Ut fra LK06 (1993) sitt krav om felles ansvar for

elevenes utvikling kan teamarbeid tenkes å være viktig i alle klasser. Å prate sammen og veilede hverandre i undervisningsstaben kan være nyttig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I skolehverdagen kan lærerne oppleve vanskelige arbeidssituasjoner hvor det kan være til hjelp å forhøre seg med kolleger, det kan være trygt for nyansatte og nyutdannede å kunne få innspill fra lærere med mer erfaring, og lærerne kan bidra med ulik kompetanse i samarbeidet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

2.7.2 Samarbeid med ledelsen

Ifølge Berg (2005) har skolen, som vil utdypes i kapittel 2.8, fått en del frihet når det kommer til hvordan de skal bruke de ressursene de har fått tildelt, og ledelsen og lærernes faglige kompetanse kan derfor være med på å påvirke elevenes undervisningstilbud. Dermed er det også nærliggende å tro at samarbeidet mellom ledelsen og lærerne kan påvirke ressursbruken i undervisningen, og at dette samarbeidet dermed kan ha påvirkning på elevens læringstilbud. Videre er skoleledelsens engasjement, ifølge Damsgaard (2003) viktig for å få gjennomslag for endringsprosesser eller tiltak, og hvorvidt ledelsen er åpen for forslag og innspill. Hvis læreren mener det er behov for noen ekstra tiltak i forhold til traumatiserte elever med flyktningebakgrunn vil ledelsens engasjement og åpenhet for drøfting og vurdering av slike forslag kunne påvirke praksisen til læreren. Ledelsen kan også ha en påvirkning på lærersamarbeidet, og må ifølge Nordahl et al. (2005), sette av tid og ressurser til kollegasamarbeid. Videre må ledelsen være klare og tydelige i sine krav og forventninger og forståelsen av det samarbeidet handler om må være forankret i ledelsen (Nordahl et al., 2005). Sammons, Hillman og Mortimore og Rutter og Maughan referert i Ogden (2009, s. 95-96), benevner profesjonelt lederskap som et av de viktigste kjennetegnene ved effektive skoler. Hvis skoleledelsen, i tillegg til klare overordnede mål og forventninger, har klare hensikter, samarbeider med personalet når det gjelder beslutningstaking, men likevel utviser profesjonalitet og autoritet når det gjelder undervisning og læring kan dette skape grobunn for god, profesjonell ledelse (Ogden, 2009). Ut fra dette vil godt lederskap, men også godt samarbeid mellom lærerstaben og ledelsen kunne være med på å påvirke lærernes arbeid.

2.7.3 Skole-hjem-samarbeid

I Opplæringslova (1998) § 1-1. *Formålet med opplæringa* står følgende «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida

og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Denne paragrafen setter altså krav til at det skal være et samarbeid med foreldrene når det gjelder den faglige utviklingen til elevene. I LK06 (2006, s. 5-6) står følgende:

Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt. (...) Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet.

Gjeldende læreplan konstaterer dermed at skole-hjem-samarbeidet er sentralt for elevenes læring, og den legger føringer for at skole-hjem-samarbeidet skal innebære gjensidig kommunikasjon og ansvar, men at skolen skal legge til rette for og ta initiativ til samarbeidet. I tråd med dette poengterer Nordahl (2007) at det må være en åpen dialog med felles beslutninger mellom skole og hjem, og at det ikke er nok at skolen informerer foreldrene.

Nordahl (2007) mener det er viktig med felles mål og aktiviteter, slik at det blir en kontinuitet hjemme og på skolen, for eksempel at det både på skolen og hjemme er fokus på positive tilbakemeldinger til barnet. Dette forutsetter at det gjøres felles beslutninger hvor både skolen og hjemmet er delaktig og har medvirkning, som igjen forutsetter at det er åpenhet for å inngå kompromiss (Nordahl, 2007). Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan, ifølge Nordahl (2007), skape flere gode opplevelser i skolen og et bedre læringsgrunnlag for eleven. Likheter når det gjelder oppdragelsesverdier i skole og hjem kan skape grobunn for et godt samarbeid, mens store ulikheter på dette området kan føre til et konfliktfylt samarbeid.

Som nevnt tidligere kan det være kulturforskjeller mellom hjemlandet til flyktningene og Norge (Arenas, 1997). Nordahl (2007) påpeker at foreldre har ulik kulturell kapital, altså at de behersker ulike kulturer i ulik grad. Sammen med ulik utdanningsbakgrunn kan dette være med på å påvirke hvordan lærerne oppfatter foreldrene. Også Kromayer (1997) påpeker at kulturforskjeller kan være viktig for samarbeidet mellom skole og hjem, og at kulturen kan være svært forskjellig på skolen og i hjemmet, spesielt i familier med flyktning- eller innvandrerbakgrunn. Et eksempel kan være at den norske skolen stiller krav til oppfølging hjemmefra, som lekser, riktig pakket skolesekk, riktig bekledning og at informasjonsskriv og eventuelle meldingsbøker leses og skrives under (Nordahl, 2007), mens en del av disse

foreldrene ikke er vant til at de skal være så delaktige i skolehverdagen (Kromayer, 1997). Enkelte er kanskje vant til at pedagogikken er noe foreldrene ikke skal blande seg inn i, fordi det tilhører skolens mandat (Kromayer, 1997). Hvis lærerne og skoleledelsen ikke er klar over dette kan det mistolkes til at foreldrene ikke er interessert eller at de ikke bryr seg og at læreren opplever at han eller hun blir avvist i møtet med foreldrene (Kromayer, 1997). Langaard (1994) påpeker at kunnskap om familiens tilknytning til hjemlandet og Norge kan være verdifullt i terapeutisk sammenheng. Det kan være nærliggende å tro at slik kunnskap også kan bidra til en bedre forståelse for lærerne og dermed skape et bedre grunnlag for samarbeid mellom skole og hjem.

Barnas skolegang fører dermed til at foreldrene får en del plikter og oppfølgingsansvar (Nordahl, 2007). Alle foreldre ønsker ifølge Nordahl (2007) det beste for barna sine i skolen, at de skal ha det bra og få en positiv utvikling. Hvis foreldrene har en god relasjon til lærerne vil de stole på at barna har det bra på skolen, og at de informeres hvis det er noe (Nordahl, 2007). Foreldrene vil ha en opplevelse av at de blir tatt på alvor, noe som skaper et godt grunnlag for samarbeid. For foreldre som ikke føler at deres bekymringer for barnas trivsel og skolegang tas på alvor, kan det oppleves som en ekstra belastning i tillegg til andre bekymringer, mens disse foreldrene kan oppfattes som vanskelige fra lærerens side (Nordahl, 2007). Dermed blir samarbeidet og relasjonen mellom skole og hjem viktig for at foreldrene føler seg trygge på at barna deres har det bra og får en god oppfølging av lærerne (Nordahl, 2007). Det er derfor viktig å få frem de positive opplevelsene og sidene ved eleven, og ikke bare det negative. Hvis fokuset kun er negativt kan dette føre til at foreldrene mister motet og troen på at de kan gjøre en god jobb som foreldre (Nordahl, 2007).

Det er også viktig med en gjensidighet mellom skole og hjem når det gjelder troen på ressurser (Nordahl, 2007). Her er det av vesentlig betydning at læreren møter de foresatte med en innstilling og tro på at de er en ressurs i barnets oppvekst, slik at foreldrene også opplever at de kan bidra i barnets skolegang, samt at alle foreldre har noe å bidra med i et skole-hjem-samarbeid (Nordahl, 2007). Hvis denne innstillingen ikke er til stede hos læreren kan det skape en kløft mellom lærer og foresatte som gjør samarbeidet vanskelig, fordi læreren ikke ser på den foresatte som kompetent (Nordahl, 2007). Foreldrenes kunnskap om sitt barnet er en stor ressurs for skolen (Nordahl, 2007). Foreldrene kjenner i utgangspunktet barnet sitt best, og det er viktig at denne kunnskapen formidles videre til skolen, fordi den kan skape et bedre grunnlag for en god utvikling hos eleven (Nordahl, 2007). Hvis det formidles til

foreldrene at de har ressurser som lærerne har behov for kan dette vise interesse for det enkelte barnet, gi en bekreftelse til foreldrene om at deres kunnskap er viktig og bidra i arbeidet rundt å skape et bedre læringsmiljø for eleven (Nordahl, 2007). Særlig når det kommer til elever som har hatt traumeopplevelser er samarbeidet med foreldrene viktig, fordi det er viktig at foreldrene formidler denne informasjonen til skolen så raskt som mulig (Dyregrov, 2010). Skolen må informeres om hva som har skjedd, hvordan eleven var involvert og hva slags sanseintrykk han eller hun ble eksponert for, i hvilken grad liv ble truet eller om eleven opplevde noen tap, hvordan det går med barnet nå og hva foreldrene og eleven tenker om den kommende skolehverdagen (Dyregrov, 2010). Ut fra dette kan det legges en felles plan for hvordan eleven skal bli møtt på skolen, i samarbeid med både foreldre og eleven, og elevens ønsker må ivaretas (Dyregrov, 2010).

I tillegg til dette kan de norskspråklige egenskapene til disse elevens foresatte være begrenset. Reaksjonene og væremåtene til foreldre med et annet kulturelt kapital kan også være annerledes enn det lærerne forventer, noe som kan føre til misforståelser og konflikter (Kromayer, 1997). Derfor understreker Kromayer (1997) viktigheten av at lærerne tilegner seg kunnskap om eventuelle kulturelle og oppdragelsesmessige forskjeller mellom skole og hjem, noe som også kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hva slags innvirkning denne forskjellen kan ha både for barnet og foreldrene, og kan dermed bidra til samarbeidet (Kromayer, 1997). I tillegg kan en slik innsikt bidra til at læreren kan sette seg inn i hva slags informasjon som er viktig for disse foreldrene å få, selv hvis foreldrenes norskspråklige kunnskaper er begrenset slik at det blir vanskelig for foreldrene å uttrykke deres spørsmål (Kromayer, 1997). På denne måten kan kunnskap om familien og elevens kulturelle bakgrunn i tillegg være sentralt for et godt skole- hjem samarbeid.

2.8 Ressurser og tilpasset opplæring

I denne sammenhengen omtales ressurser som de midlene som brukes for å legge til rette for en god faglig utvikling for disse elevene. Her vil også tilpasset undervisning eller faglig tilrettelegging være sentralt. Som nevnt innledningsvis har elevene ifølge Opplæringslova (1998) § 1-3 rett til tilpasset opplæring. Berg (2005) påpeker at det er kommunens rammebevilgning til skoleverket som avgjør i hvilken grad skolene får gode muligheter til å tilpasse undervisningen. Videre skriver hun at skolene har fått stor frihet med tanke på hvordan de ønsker å bruke de ressursene de får tildelt av kommunen, og at den tilpassete

opplæringen dermed blir avhengig av ledelsens og fagpersonalets kompetanse (Berg, 2005). Dermed vil både ressursene skolen får tildelt og hvordan ledelsen velger å fordele dette være med på å påvirke hva slags tilrettelegging og tilpasning traumatiserte elever med flyktningebakgrunn får i skolen. Læreren vil, ifølge Berg (2005), ha liten påvirkning på ressurstildelingen, men kan være med på å påvirke hvordan de ressursene han eller hun får skal brukes i klassen. Dermed vil også lærerens kunnskap og prioritering av denne elevgruppen være viktig for tilrettelegging for en god faglig utvikling for disse elevene. Ogden (2009) påpeker også at læreren har innvirkning på kvaliteten på undervisningen. Han påpeker at mindre grupper kan skape bedre muligheter for å støtte hver enkelt elev i undervisningen, men at dette er avhengig av at læreren tar i bruk undervisningsmetoder som kan utnytte denne muligheten (Ogden, 2009).

Hvordan den enkelte kommune gjennomfører opplærings- og innføringstilbudene for asylsøkere og flyktninger i grunnskolen varierer (Lidén, Seeberg & Engebrigtsen; NOU; Sletten & Engebrigtsen; Valenta referert i Pastoor, 2012). Innføringstilbudene kan foregå i ordinære klasser, egne innføringsklasser, ordinære klasser som kombineres med innføringsklasser eller på en egen innføringsskole (Pastoor, 2012). Ordinær klasse alene eller i kombinasjon med innføringsklasser er mest brukt (Lidén, Seeberg & Engebrigtsen; Sletten & Engebrigtsen referert i Pastoor, 2012). En slik ordning gir elever med flyktningebakgrunn tilhørighet i en ordinær skole klasse og mulighet til å omgås norske elever, men på den annen side kan det bli mindre fokus på tilrettelegging for norskopplæring og fagopplæring, slik at den grunnleggende begrepsopplæringen kan bli svekket (Pastoor, 2012). I tillegg til dette kan en kombinasjon med innføringsklasse skape avstand mellom flyktningeleven og de andre elevene i klassen ved at han eller hun går glipp av den ordinære undervisningen i de timene undervisningen foregår i innføringsklassen (Pastoor, 2012).

2.9 Maslows behovspyramide

Ifølge Maslow er mennesket grunnleggende godt, og har en unik læringskapasitet (Befring, 2014). Han utviklet en behovsteori, hvor prinsippet er at mennesket søker å oppfylle behov på ulike nivåer (Befring, 2014). Disse behovene blir dermed også mål menneskene forsøker å strekke seg etter, enten det er bevisst eller ubevisst (Evenshaug & Hallen, 1993). Disse behovene er plassert i et hierarki, hvor behovene på første nivå er mest grunnleggende og uunnværlige (Evenshaug & Hallen, 1993). Det første nivået kalles primærbehovene, som er

de fysiologiske behovene mennesket har for å kunne overleve, som mat, drikke og luft (Befring, 2014). Når disse er oppfylt fremtrer behov på høyere nivåer, som Maslow kaller utviklingsbehov (Befring, 2014). Innenfor utviklingsbehovene er det seks trinn, og idet behovene på den nederste trinnet er fylt, vil mennesket hige etter å oppfylle behovene på neste trinn (Befring, 2014). Dette betyr ikke at behovet er uttømt, men at det er fylt i en så stor grad at personen klarer å ta fatt på nye utviklingsoppgaver, som kan skape en bedre livskvalitet for han eller henne (Befring, 2014). Evenshaug og Hallen (1993) påpeker at jo bedre de mer grunnleggende behovene er tilfredsstilt, jo mer energi frigjøres til å ta fatt på neste nivå. Det første utviklingstrinnet, altså andre trinn i pyramiden, er trygghet; å være fri for frykt. På neste trinn er det behovet for kjærlighet og sosial trygghet som er fremtredende, mens det på det tredje utviklingstrinnet er anerkjennelse og positiv selvoppfatning det higes etter (Befring, 2014). Når dette behovet er tilfredsstilt kan en gå løs på å tilfredsstille behovet for innsikt, utforskning, nysgjerrighet og kunnskapssøken, hvor på behovet for harmoni, orden og estetikk følger (Befring, 2014). På det øverste trinnet er behovet for selvrealisering, hvor Maslow tenkte seg et fritt og skapende menneske, som kunne virkeliggjøre sitt potensial (Befring, 2014). Ut fra dette kan det sies at mennesket, ifølge Maslows behovsteori, hele tiden higer etter å utvikle seg, men at det er behov som er mer grunnleggende som må være tilfredsstilt før det kan gå løs på neste oppgave.

3 Vitenskapsteori og metode

Dette kapitlet omhandler hvordan undersøkelsen er forberedt og gjennomført for å belyse hvilke erfaringer lærerne i denne undersøkelsen har med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og hva de ser som viktig for en god faglig utvikling hos disse elevene. Gjennomgangen vil være grundig, slik at fremgangsmåten blir tydelig for leseren. Først vil det gjøres rede for noen sentrale vitenskapsteoretiske tilnærminger.

3.1 Vitenskapsteoretiske tilnærminger

På grunnlag av egne vurderinger av hvilke fremgangsmåter og tilnærminger som er nyttige for å besvare problemstillingen, er det hentet inspirasjon fra ulike vitenskapsteoretiske perspektiver. Disse gjøres rede for i dette kapitlet.

3.1.1 Abduktiv tilnærming

I denne undersøkelsen tas det utgangspunkt i datamaterialet, altså det informantene forteller. Intervjuguiden, som blir utgangspunktet for intervjuene, er imidlertid utviklet på grunnlag av teori. I tillegg vil datamaterialet knyttes til og drøftes mot teorikapitlet. Teorien vil dermed også bli en del av utgangspunktet for undersøkelsen og tolkningen av datamaterialet, noe som tilsvarer en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). En abduktiv tilnærming vektlegger både datamaterialet og teori som viktig, og står dermed mellom induksjon, som tar utgangspunkt i datamaterialet, og deduksjon som tar utgangspunkt i teori (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

3.1.2 Fenomenologi

Deltakerne i denne studien er lærere til traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og det er sentralt å få frem informantenes tanker og erfaringer. Derfor har jeg forsøkt å sette meg inn i lærernes situasjon og forstå deres beretninger og erfaringer ut fra deres ståsted. Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming, da det, i likhet med fenomenologiske tilnærminger, er personens subjektive opplevelse som er interessant, og jeg som forsker må forsøke å sette meg inn i hva informantene opplever og ser (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Det er derfor viktig i en fenomenologisk studie å være åpen for informantenes synpunkt og opplevelser, noe som også har vært viktig for meg i denne forskningsprosessen (Postholm, 2010).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken legger vekt på tolkning og forståelse, og det er noen elementer innenfor hermeneutikken som har vært sentrale for meg i arbeidet med denne studien (Dalen, 2011, s. 17). En hermeneutisk tilnærming bygger på at det ikke finnes noen fast sannhet, fordi ting kan tolkes på flere måter, og forståelsen må utvikles ut fra sammenhengen fenomenet skjer i (Thagaard, 2013). Det har i arbeidet med denne studien vært viktig å se på konteksten, altså må delene forstås i lys av helheten (Wormnæs, 2005). Samtidig kan det å dele opp datamaterialet i kategorier bidra til å skape en dypere forståelse av de ulike kategoriene, men delene må hele tiden ses opp mot helheten. Noen av de erfaringene informantene har hatt, og sider ved deres arbeid som har fungert eller ikke fungert kan være avhengig av konteksten og de personene som inngår i den. Det har dermed vært viktig å huske på at det ikke er noen fasitsvar i slike sammenhenger, og at det må tas hensyn til konteksten. Det har også under analyse og tolkning vært viktig å ta hensyn til konteksten utsagnene er fortalt i (Wormnæs, 2005). Hvis en setning tas ut av konteksten det ble sagt i, kan den tolkes annerledes enn hvis det tas hensyn til hva som ble sagt før og etter. Dermed har den hermeneutiske tanken om veksling mellom helhet og deler, den hermeneutiske spiral, vært medvirkende i denne studiens metodiske tilnærmingen (Dalen, 2011).

Som nevnt under delkapittelet om fenomenologi, har det vært sentralt å gå inn i denne studien på en åpen måte, men min forståelse og kunnskapen jeg hadde på området på forhånd har også vært viktig. Som det vil fremgå av redegjørelsen for fremgangsmåten i denne studien har jeg satt meg inn i temaet, slik at jeg er forberedt til intervjuene og kan stille utdypende spørsmål. Det har også vært viktig med en del kunnskap om temaet for å utvikle intervjuguiden. På den måten går jeg inn i studien med noe kunnskap og tilegner meg mer utover i studien. Ifølge Wormnæs (2005) dannes en forståelse på grunnlag av en forforståelse, eller det han kaller et forståelsesberedskap. Videre mener han at det er nødvendig å forstå noe ut fra det vi har med oss inn i situasjonen (Wormnæs, 2005). For å forstå hva informantene snakker om kan det være avgjørende at intervjueren eller forskeren har et kunnskapsgrunnlag på forhånd, altså en forforståelse. Dermed er ikke poenget å legge vekk kunnskapen, men å bruke den for å utvikle en forståelse av det informantene sier. Jeg har likevel forsøkt å bruke forforståelsen i møtet med datamaterialet på en åpen måte, slik at jeg kan få en bredere forståelse av det informantene forteller (Dalen, 2011). Ved å være bevisst på min forforståelse

har det kunnet åpne for at jeg ser flere mulige tolkninger (Gadamer referert i Dalen, 2011). Derfor har det vært viktig å reflektere over min forforståelse underveis i prosessen.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskningstilnærming har som mål å få en dypere forståelse av et fenomen (Dalen, 2011). Gjennom å få et innblikk i læreres erfaringer med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og å belyse hva de ser på som viktig for disse elevenes faglige utvikling, kan det skape refleksjon hos leseren. Dette kan bidra til en dypere forståelse av fenomenet. Jeg har valgt en kvalitativ, fordi det kan gi rom til at informantene får fortelle fritt, noe som kan bidra til å komme mer i dybden i informantenes erfaringer og tanker rundt temaet (Bjørndal, 2002). På den annen side kan dette medføre et datamaterialet med variasjoner med tanke på hva informantene fokuserer på, som kan gå ut over hvor presise og entydige tolkningene blir (Bjørndal, 2002). På grunn av få informanter er det imidlertid god mulighet til å få med alle informantenes bidrag i tolkningene (Bjørndal, 2002).

3.2.1 Semistrukturert intervju

For å få utfyllende og detaljerte skildringer av lærernes erfaringer valgte jeg semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode, fordi det åpner for komme mer i dybden (Kleven, 2002). Jeg utviklet en intervjuguide med sentrale spørsmål og temaer i forkant av intervjuene, men var ikke bundet til intervjuguidens formuleringer, og kunne stille utdypende spørsmål underveis for å få mer detaljert og utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). Jeg var heller ikke bundet til rekkefølgen på spørsmålene, slik at informantene fikk mer spillerom og kunne fortelle mer fritt om deres erfaringer, uavhengig av hvilke spørsmål i intervjuguiden de kom inn på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). For å kunne stille utdypende spørsmål i et semistrukturert intervju kreves det at intervjueren klarer å fange opp de viktige momentene, og å følge opp disse, i tillegg til bred kunnskap rundt temaet (Kleven, 2002). Det blir også viktig å få informantene til å åpne seg (Kleven, 2002). Derfor satte jeg meg inn i tematikken før intervjuene ble gjennomført. Jeg gjennomførte også to prøveintervjuer, slik at jeg både kunne teste ut om jeg hadde tilstrekkelig kunnskap til å få utfyllende svar, og fikk øvelse i intervjuerrollen. Ved å bruke diktafon under intervjuene, trengte jeg ikke å notere alt som ble sagt, og kunne derfor rette mer oppmerksomhet mot å lytte til informantene. Dermed fikk jeg større mulighet til å fange opp flere viktige momenter å bygge videre på i intervjuet.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen viste seg å være utfordrende, da det tok lang tid å finne nok informanter, samtidig som det var ganske nytt for meg. Det var imidlertid veldig spennende å utføre intervjuer og få et innblikk i informantenes erfaringer og kunnskap. For at leserne skal kunne danne seg et bilde av om utførelsen av studien er pålitelig og troverdig er det viktig å beskrive hvordan den er gjennomført (Thagaard, 2013). Derfor vil det i de følgende avsnittene gjøres rede for hvordan datamaterialet er samlet inn.

3.3.1 Utvalgsprosessen

Utvalgets størrelse begrenses i kvalitative studier av at analysen er ressurs- og tidkrevende, og det sentrale prinsippet i slike undersøkelser er at utvalget bidrar til å belyse problemstillingen (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Jeg bestemte meg for å intervju fire til fem lærere, for kunne gå mer i dybden hos den enkelte informant.

Utvalgskriteriene var at informantene skulle være eller ha vært lærere på barneskoletrinn, altså 1. til 7. klasse, og at de måtte ha eller ha hatt elever med flyktningebakgrunn som har hatt traumatiserende opplevelser. Her begrenses ikke utvalget til lærere som har elever med en slik bakgrunn i dag. Dette er fordi jeg oppfatter tidligere erfaringer som like relevante som nyervervede erfaringer. Videre valgte jeg å fokusere på barneskolen for å få et innblikk av lærernes erfaringer med de yngste elevene i skolesammenheng. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at traumenes påvirkning på utviklingen kan bli verre jo yngre barnet er (Varvin, 2008). Informantene måtte ha jobbet som lærer på Østlandet i minimum to år, for å sikre at de har erfaring og fordi undersøkelsen fokuserer på Østlandet.

I utgangspunktet ønsket jeg å rekruttere informanter gjennom å kontakte rektorer, fordi rektor kan ha innsikt i hvilke lærere som fyller utvalgskriteriene. På den annen side kan dette gi rektor innflytelse på valg av informanter, men utvalgskriteriene vil likevel være styrende for hvem som blir plukket ut. Jeg bestemte meg imidlertid for både å kontakte rektorer og å finne informanter gjennom bekjente, slik at det samlede utvalget ble mindre avhengig av rektorenes vurderinger og hvilke kontakter jeg har. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å finne informanter gjennom rektorer. Noen svarte positivt, og videreformidlet informasjonen til lærerne, men det var ingen lærere som meldte sin interesse. Det tok også lang tid å finne informanter gjennom bekjente, men jeg fikk til slutt fem informanter på denne måten.

Utvalget var strategisk, fordi jeg valgte ut noen kriterier eller kvalifikasjoner informantene måtte fylle, mens metoden for valg av deltakere ble et tilgjengelighetsutvalg, hvor det var tilgjengelighet som ble styrende for hvilke informanter jeg fikk (Thagaard, 2013). Det Thagaard (2013) betegner som snøballmetoden, ble også brukt, ved at jeg fikk tilgang til to av informantene gjennom andre informanter. Et problem ved denne metoden kan være at flere informanter kommer fra samme miljø (Thagaard, 2013). I denne studien er det likevel variasjon på dette området, da de fem informantene representerer tre ulike områder. Prinsippet for informert samtykke kan også, ifølge Andrews og Vassenden, referert i Thagaard (2013, s. 61-62), trues, fordi forskeren kan få kontaktinformasjon fra informantene uten at de har gitt samtykke til dette. Jeg fikk imidlertid ikke kontaktinformasjon til fire av informantene før de hadde samtykket til at dette var greit, noe som gjør at dette prinsippet fortsatt er ivaretatt (Andrews & Vassenden referert i Thagaard, 2013). Imidlertid fikk jeg kontaktinformasjon til en av informantene gjennom en tredjepart, uten at hun hadde fått informasjon om at jeg kunne ta kontakt. Dette oppdaget jeg først da jeg ringte henne, men hun var heldigvis svært interessert i å delta, og ville gjerne være informant.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Jeg fikk til slutt fem informanter som fylte alle utvalgskriteriene. Informantene har alt fra 10 til 39 års erfaring som lærer, og har eller har hatt traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Alle informantene er kvinner, men utvalget ble likevel variert med tanke på hva slags erfaring og utdanning informantene har. I det følgende vil hver enkelt informant presenteres med fiktive navn, for å ivareta deres anonymitet. Disse fiktive navnene vil også bli brukt ved presentasjon av datamaterialet, slik at leseren kan gå tilbake og se hvilken bakgrunn den enkelte informant har. Samtidig opplever jeg at det å bruke fiktive navn, fremfor informant 1 og så videre, vil kunne skape mer flyt ved presentasjon av datamaterialet.

Siri jobber på småskoletrinnet, 1. til 4. klasse, på en barneskole på Østlandet. Hun har barnehagelærerutdanning og har senere tatt PAPS, pedagogisk arbeid på småskoletrinn. I tillegg har hun tatt noen skolefag og litt spesialpedagogikk. Siri har mange års erfaring som førskolelærer, og like mange år som lærer.

Trine jobber på småskoletrinnet, på samme skole som Siri. Hun har også barnehagelærerutdanning og PAPS, samt første avdeling spesialpedagogikk. Også Trine har flere års erfaring både som barnehagelærer og som lærer på småskoletrinnet.

Oda har jobbet med norskopplæring på flere barneskoler på Østlandet. Hun har gått lærerskolen, har tatt hovedfag i religionshistorie, og er dermed lektor. I tillegg har hun tatt en del pedagogiske fag, blant annet migrasjonspedagogikk.

Mari jobber i innføringsklasse på en barneskole på Østlandet. I mottaksklassen går elever som nettopp har kommet til Norge, og derfor trenger norskopplæring før de kan starte i de ordinære klassene. I tillegg til dette har hun en veilederstilling, og har mottakssamtaler med de familiene med barn som skal inn i den norske skolen. Mari er lektor. Hun har gått lærerskolen og tatt master i ledelse, i tillegg til en del andre fag, som migrasjonspedagogikk og flerkulturell kompetanse.

Line jobber som lærer i innføringsklasse på samme skole som Mari, og har sosionomutdanning. Hun har hatt jevnlig erfaring med flyktningbarn med traumatisk bakgrunn mens hun har jobbet i innføringsklassen, men det har vært en økning det siste året.

3.3.3 Intervjuguide

Ved semistrukturerte intervjuer er det viktig å ha en intervjuguide med de viktigste temaene og spørsmålene som undersøkelsen skal belyse (Dalen, 2011). Jeg brukte traktprinsippet ved utforming av en intervjuguide, som vil si at verken starten og avslutningen i intervjuet omhandler kjernen i temaet (Dalen, 2011). Disse spørsmålene skal være enkle og lite følelsesladde for at informanten skal bli mer avslappet og tilpass (Dalen, 2011). Hoveddelen, eller midtdelen av intervjuguiden omhandlet, i tråd med traktprinsippet, de sentrale temaene i undersøkelsen (Dalen, 2011). Alle spørsmålene skal likevel være relevante for problemstillingen, og jeg hadde derfor problemstilling og arbeidstittel foran meg i arbeidet med intervjuguiden (Dalen, 2011).

I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt teori på temaet for å avgjøre hvilke momenter som var viktig å få med i intervjuet. Jeg tok også hensyn til om spørsmålene var ledende, entydige, lette å forstå, krevde spesifikk kunnskap, var for sensitive slik at informanten ikke ønsket å svare på dem og hvorvidt spørsmålene gav rom for eventuelle utradisjonelle holdninger og meninger (Dalen, 2011). Også hensynet til at spørsmålene åpner for både tidligere og nyere erfaring med elevgruppen var viktig, i tillegg til at de bør være åpne slik at informantene kan fortelle fritt (Dalen, 2011). Dette ble utfordrende i kombinasjon

med at spørsmålene ikke skulle være ledende, og jeg endte i noen tilfeller med å bruke ja/nei-spørsmål, med åpne oppfølgingsspørsmål.

Ved utformingen av intervjuguiden startet jeg med å lage en temaliste, for å kunne formulere spørsmålene fritt ut fra hva som passet inn i intervjuet. Jeg endte imidlertid med å utforme en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål, fordi jeg gjerne ville ha alternativer til hvordan spørsmålet kunne stilles tilgjengelig. Meningen var ikke at jeg skulle følge denne slavisk, men at spørsmålene skulle kunne være til hjelp hvis jeg skulle stå fast ved formulering av noen spørsmål. I tillegg ønsket jeg å gi informantene intervjuguiden på forhånd, og jeg fant det mest hensiktsmessig at de fikk spørsmål fremfor temaer, da jeg opplevde at temaene ikke gav tilstrekkelig informasjon om hva jeg var ute etter. Intervjuguiden ble dermed utformet med temaer som overskrift, og de tilhørende spørsmålene under hver av disse.

Temaene i intervjuguiden ble bakgrunn, utfordringer og tilrettelegging, relasjon, samarbeid, ressurser og kunnskap og ideell situasjon. Gjennom spørsmål om bakgrunn ønsket jeg å starte intervjuet ved å stille spørsmål som er mindre utfordrende å svare på. En annen grunn til spørsmålet om utdanningsbakgrunn var å få frem at det kan finnes ulike bakgrunner blant lærerne.

Utfordringer og tilrettelegging handler om å finne ut hva som kan være utfordrende faglig for både eleven og læreren, og hva sags tilrettelegging eller tiltak lærerne erfarer at disse elevene har behov for. Her kommer også temaet om ressurser og kunnskap inn i bildet, fordi dette er faktorer som kan tenkes å virke inn på tilretteleggingsarbeidet til læreren. Videre ønsket jeg å finne ut hva slags betydning lærer-elev-relasjonen kan ha for det faglige arbeidet på bakgrunn av at traumatisering kan skape vanskeligheter med sosiale relasjoner (Herman og Cloitre et al. referert i Nordanger, 2014), og at kvaliteten på relasjonen, som tidligere beskrevet, har en sentral rolle når det kommer til læring og utvikling (Nordahl et al., 2005).

I en skolehverdag kan andre lærere og elevenes foresatte også være viktige for elevene. Jeg ønsket derfor å finne ut hvorvidt et eventuelt samarbeid med disse kunne påvirke mulighetene for å skape grunnlag for en god faglig utvikling hos eleven, og hva slags erfaringer læreren eventuelt har rundt dette. Det var også interessant å spørre informantene om et eventuelt samarbeid med ledelsen, fordi de som nevnt kan ha påvirkning på hvordan ressursene skolen får tildelt fordeles (Berg, 2005). Til slutt ønsket jeg å få klart frem hva disse lærerne ser på som ideelt for å oppnå en god faglig utvikling hos traumatiserte elever med

flyktningebakgrunn. Det kan tenkes at de begrensningene disse lærerne til daglig møter i sitt arbeid er så innarbeidet at de kan påvirke hvordan læreren svarer på de tidligere spørsmålene, og dette kan gi en siste mulighet for at de kan legge disse fra seg og svare mer åpent.

3.3.4 Prøveintervjuer

Jeg gjennomførte to prøveintervjuer slik at jeg kunne øve meg på rollen som intervjuer, men også for å prøve ut intervjuguiden (Dalen, 2011). Prøveinformantene fylte ikke alle utvalgskriteriene, men begge har mange års erfaring som lærere. Den første prøveinformanten er lærer og spesialpedagog, og har dermed relevant kunnskap, men mangler direkte erfaring med elevgruppen som er i fokus. Den andre prøveinformanten har vært lærer i mange år, og har erfaring med flykninger og traumatiserte elever, men ikke i kombinasjon. Imidlertid hadde hun mye relevant erfaring og kunnskap.

Gjennom prøveintervjuene kunne jeg finne ut om spørsmålene skapte et godt grunnlag for gode og utdypende svar, og hva slags respons de utløste hos informantene. Ut fra dette kunne jeg vurdere om noen av spørsmålene burde endres eller sløyfes. Ved å lytte til meg selv og informanten på opptaket kunne jeg vurdere hvordan jeg fungerer i intervjusituasjonen, og øve på eventuelle sider ved intervjuet jeg opplever at bør bedres. Jeg fikk også tilbakemeldinger av prøveinformantene på hvordan jeg virket under intervjuet, og på spørsmålene jeg stilte, noe som var til stor hjelp ved de andre intervjuene. Jeg fikk også testet at diktafonen fungerte, og at lyden hadde en god nok kvalitet til at jeg lett kunne høre det som ble sagt (Dalen, 2011).

Jeg erfarte at organiseringen av min intervjuguide fungerte godt. I noen tilfeller stilte jeg spørsmålet på en litt annen måte enn de var formulert i intervjuguiden, men i enkelte tilfeller var det fint å ha spørsmålene på arket som støtte. Jeg fikk noen tips til språklige endringer, blant annet at et par av spørsmålene kunne virke litt ledende. Derfor endret jeg ordlyden, og la inn noen ja/nei-spørsmål med oppfølgingsspørsmål som ble beskrevet tidligere. Jeg fikk også positiv tilbakemelding på at de syntes en del av spørsmålene var interessante og at jeg virket rolig og lyttende under intervjuene.

På forhånd hadde jeg bestemt meg for å øve på pauser, som ifølge Dalen (2011) skaper rom for at informanten kan reflektere over spørsmål, som igjen kan føre til gode og utfyllende svar. Jeg erfarte at det stemte, og opplevde at jeg ble bedre på dette etter hvert.

Prøveintervjuene var gode erfaringer å ha med seg inn i de andre intervjuene, og bidro til å gjøre meg tryggere og roligere.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, i ulike settinger og på ulike tidspunkt ut fra hva som passet best for informantene. Tre av intervjuene foregikk på skolene hvor informantene jobbet, mens to ble gjennomført hjemme hos informantene, men det var lite forstyrrelser i samtlige intervjuer. Jeg opplevde at stemningen var avslappet i alle intervjuene, noe som gav et godt grunnlag for god samhandling mellom intervjuer og informant.

Samtlige informanter fikk intervjuguiden i god tid før intervjuet, men de avgjorde selv om de ønsket å forberede seg på forhånd. De ble informert om at spørsmålene kunne bli formulert annerledes og at det kunne stilles oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. De fikk en utskrift av intervjuguiden som de kunne følge med på hvis de ønsket det. Fire av informantene hadde sett på intervjuguiden på forhånd, men ingen hadde skrevet ned noe eller laget klare svar. Jeg opplevde imidlertid at alle svarte utfyllende på samtlige spørsmål.

Ifølge Dalen (2011) er det viktig å være lyttende, anerkjennende og interessert. Det var ikke vanskelig å lytte og å være interessert, fordi det var veldig spennende å få høre om deres erfaringer og tanker. Dette er engasjerte lærere som har mange års erfaring, og et tema jeg interesserer meg for. Det kunne imidlertid være vanskelig ikke å la seg rive med i samtalen, nettopp fordi det var så spennende. I og med at det i intervjuet er informantenes tanker og erfaringer jeg er ute etter skal ikke mine holdninger og meninger ytres under intervjuet (Dalen, 2011). Jeg fikk erfare dette i prøveintervjuene, fordi prøveinformantene også var engasjerte og hadde mye interessant å fortelle. Dermed fikk jeg øvelse i dette på forhånd.

Som tidligere nevnt var det å gi rom for tenkepauser, noe jeg bevisst ønsket å øve på i prøveintervjuene. Selv om jeg ble flinkere på dette opplevde jeg likevel at jeg noen ganger startet å snakke samtidig som informantene. Når dette skjedde gav jeg umiddelbart informanten ordet, og det virket ikke som det forstyrret det de skulle si i særlig stor grad.

Lydopptaket som ble brukt fikk ikke med seg alle sider ved formidlingen, for eksempel kom ikke mimikk og kroppsspråk med. For å få med et helhetlig bilde av det som ble formidlet, tok jeg derfor noen notater under intervjuet. På forhånd var jeg usikker på om dette kunne bli

forstyrrende. Det virket ikke som om det var noe problem, kanskje fordi informantene var blitt informert om dette på forhånd. Jeg skrev også ned refleksjoner jeg gjorde meg rett etter intervjuene, fordi dette kan være et godt bidrag i analyseprosessen (Dalen, 2011). Dette måtte jeg gjøre etter at jeg kom hjem ved tre av intervjuene, noe som kan ha ført til at noen tanker forsvant på veien. Samtidig opplevde jeg at jeg kunne reflektere rundt intervjuet på vei hjem, slik at jeg fikk fylldige nedtegnelser.

Personlig var jeg nervøs før intervjuene, blant annet fordi det er ganske nytt for meg og jeg vet at det tar tid å bli en god intervjuer (Dalen, 2011). Jeg opplevde imidlertid at det ikke tok mange minuttene før jeg slappet av i samtlige intervjuer, og det hjalp at alle informantene var veldig imøtekommende og engasjerte. Intervjuene ble for meg gode og spennende erfaringer, og jeg opplevde at de til sammen utgjorde et veldig godt datamateriale for undersøkelsen.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Postholm (2010) skriver at analyseprosessen starter med det første intervjuet, og fortsetter underveis i arbeidet, samt at det er vanskelig å sette et startpunkt og et avslutningspunkt for analysen. Imidlertid skriver hun at den kommer enda mer i fokus etter datainnsamlingen er avsluttet (Postholm, 2010). Da jeg hadde satt meg inn i tematikken på forhånd merket jeg at jeg automatisk gjorde meg noen tanker både underveis i intervjuene og i etterkant. Jeg leste også en del teori i mellom intervjuene og etter at alle intervjuene var avsluttet. Det dukket dermed opp paralleller eller tanker til intervjuene i dette arbeidet, som ble skrevet ned.

Dermed vil jeg si meg enig i at analyseprosessen startet lenge før datainnsamlingsprosessen var over. Samtidig opplevde jeg at den virkelig satte i gang i transkriberingsprosessen, fordi jeg her kom enda mer inn i datamaterialets innhold.

3.4.1 Transkribering

Transkribering av intervjuene var en stor og krevende jobb. For at datamaterialet skal bli så detaljert og nøyaktig som mulig var det viktig å at alt som ble sagt kom med i transkripsjonene. Jeg valgte å transkribere rett inn i dataprogrammet NVivo, der det var mulighet for å spille av lydopptaket både tregere og raskere enn det i virkeligheten var, det var lett å spole frem og tilbake og å ta pauser i avspillingen, i tillegg til at programmet laget

automatisk tidsoversikt i tabellen jeg transkriberte inn i. Dette var til stor hjelp hvis jeg trengte å finne tilbake i lydopptaket senere.

I transkripsjonene ble meningsbærende lyder eller tonefall beskrevet i parentes slik at jeg ikke skulle miste den meningen informantene la i sine uttalelser. Videre ble ord som ble uttrykt med ekstra trykk eller kraft skrevet med store bokstaver.

Etter å ha transkribert de to første intervjuene ordrett opplevde jeg at det ble hakkete og usammenhengende å lese, noe som gjorde at inntrykket ble et annet enn når jeg hørte på lydopptaket. Derfor valgte jeg å ikke ta med nonsensord, som eh og liksom i de neste transkripsjonene, og fjernet slike ord fra de to første transkripsjonene ved neste gjennomgang. Slik opplevde jeg at informantenes utsagn ble tydeligere, og mer i overensstemmelse med flyten i utsagnene slik de hørtes ut på opptaket. Det er imidlertid ikke alt som kommer med i transkripsjonene, for eksempel kan kroppsspråk under intervjuet være viktig for forståelse av innholdet (Dalen, 2011). Det blir derfor viktig å bruke notatene som ble gjort under intervjuet som en del av datamaterialet til analysen, sammen med refleksjonene etter intervjuene (Dalen, 2011). Under arbeidet med transkriberingen dukket det opp tanker knyttet til analyse og tolkning, som jeg skrev ned, slik at de kunne hjelpe meg i analyseprosessen.

3.4.2 Temasentrert tilnærming til analysen

Jeg er blitt inspirert av en temasentrert tilnærming i analysen. Jeg har analysert og presentert materialet i temaer, hvor alle informantenes bidrag vil presenteres og drøftes (Thagaard, 2013). Dette har jeg valgt fordi jeg opplever at det er temaene i denne studien som er sentrale, og gjennom en slik fremgangsmåte kan jeg komme i dybden i hvert tema (Thagaard, 2013). Bidragene til alle informantene er likevel viktig, slik at bredden i hvert tema kommer frem. Min fremgangsmåte i analyseprosessen vil gjøres nærmere rede for i neste kapittel.

Ifølge Thagaard (2013) har den temasentrerte tilnærmingen blitt kritisert for at den ikke gir et helhetlig perspektiv, fordi utsnittene av intervjuene tas ut av sin sammenheng, og analysen blir stykket opp. Som beskrevet under hermeneutikken har det i denne undersøkelsen vært sentralt å ta hensyn til helheten og sammenhengen, blant annet for å unngå mistolkninger. Derfor har det gjennomgående vært viktig å se de enkelte utsagnene i den konteksten de ble fortalt i, i tillegg til at analysen avsluttes med en drøfting av sammenhengen mellom alle temaene (Thagaard, 2013). For å få frem informantenes stemme, og for at leseren skal kunne

sette seg inn i det informantene har sagt blir resultatene presentert og underbygget med sitater fra intervjuene. Det har også, som nevnt under fenomenologi, i hele analyse- og tolkningsprosessen vært viktig å forsøke å sette meg inn i informantenes synspunkt. Den vil likevel også være påvirket av teori og min forforståelse, som beskrevet under hermeneutikk.

3.4.3 Fremgangsmåte ved analyse og tolkning av datamaterialet

Jeg startet med å lese igjennom utskrifter av alle transkripsjonene og notatene fra intervjuene for å komme dypere inn i datamaterialet. Ved andre gjennomgang noterte jeg hvilke temaer uttalelsene kunne knyttes til i en tom kolonne ved siden av det transkriberte intervjuet.

Underveis i denne prosessen skrev jeg ned tanker for hånd. Deretter laget jeg et dokument med oversikt over kategoriene og med informantene listet opp under hver kategori, med et underpunkt for hver kategori for å kunne notere eventuelle tanker underveis. Som hovedkategorier tok jeg utgangspunkt i temaene i intervjuguiden, og kategoriene ble: behov, utfordringer og tilrettelegging, lærer-elev-relasjon, samarbeid, ressursbruk og ressursbehov og kunnskap. Jeg kopierte inn sitater som illustrerte hver informants erfaringer og synspunkt innenfor hver kategori, og tok med det tilhørende spørsmålet fra intervjuet. Under dette arbeidet hadde jeg utskrifter av alle transkripsjonene foran meg, samt intervjuguiden for å få oversikt over temaer og spørsmålene i denne. Jeg hadde også oppe alle intervjuene på datamaskinen, slik at jeg kunne kopiere over sitater til dokumentet med kategoriene. Disse sitatene ble markert i den utskrevne transkripsjonen, slik at det var lett å finne tilbake til sammenhengen sitatet var tatt ut fra.

Neste steg var å dele hovedkategoriene inn i underkategorier ut fra hva informantene trakk frem under hver hovedkategori. Under ressursbehov og ressursbruk anså jeg det ikke som nødvendig å ha underkategorier. I de andre kategoriene leste jeg igjennom sitatene og skrev ned for hånd hvilke temaer som gikk igjen. Jeg kom til slutt frem til de underkategoriene som fremgår i presentasjonen. Deretter sorterte jeg utdragene i hver hovedkategori inn i underkategoriene, med tilhørende spørsmål for å få med konteksten utdragene var sagt i.

Deretter sammenfattet jeg det informantene fortalte under hver underkategori ved skrive hvem som fortalte det samme, og valgte ut et sitat som illustrerte dette. Spørsmålene ble ikke tatt med i presentasjonen, men jeg forsøkte likevel å presentere sitatene på en slik måte at det ble tatt hensyn til sammenhengen. Hvis det var noen sentrale poeng kun en av informantene trakk

frem ble også dette presentert. I de sitatene som ble presentert valgte jeg å ta bort gjentakende ord som «sånn at....sånn atte....så det....» og begynnende setninger som ikke ble avsluttet, for at det skulle bli mer flyt og bedre å lese, og fordi dette var ord som ikke var med på å gi meningsinnhold i sitatene.

Presentasjonen var fortsatt for lang, og jeg gikk igjennom en gang til for å korte den ned. Denne gangen kuttet jeg noen poeng som ikke var relevante for min problemstilling, og jeg kortet ned noen av de lange sitatene ved skrive dem delvis om til tekst. Dette var for å komprimere sitatene ned til de viktigste poengene, og slik utelate detaljer som ikke var sentrale for undersøkelsen. Jeg har forsøkt å gjengi disse utsagnene så nært informantenes utsagn som mulig, og har derfor brukt informantenes egne begreper i gjengivelsen. Jeg tok også bort setninger som ikke var sentrale for poenget i uttalelsene, og illustrerte dette med følgende tegn i sitatet; (...). Den endelige presentasjonen er lagt frem senere i oppgaven.

Det ble deretter gjennomført en tolkning for hver hovedkategori, hvor det ble sett på sammenheng og variasjoner i datamaterialet, som ble knyttet opp mot teorikapittelet. Til slutt ble det gjennomført en drøfting av alle kategoriene samlet, slik at helheten i datamaterialet ble ivaretatt.

3.5 Kvalitetsvurderinger av undersøkelsen

For at oppgaven skal være troverdig er det viktig å vurdere kvaliteten på undersøkelsen, og reliabilitet og validitet kan brukes som kriterier (Johannessen et al., 2010). I de følgende kapitlene vil det gjøres rede for denne studiens reliabiliteten og validiteten.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes, og dermed undersøkelsens, pålitelighet (Postholm, 2010). Innenfor kvantitativ forskning er det sentralt at andre forskere skal kunne etterprøve resultatene ved å gjennomføre den samme undersøkelsen igjen (Thagaard, 2013). I en intervjuundersøkelse der det benyttes semistrukturert intervju vil intervjueren ha påvirkning på intervjuet, fordi spørsmålene ikke er fastsatt (Kleven, 2002). Dette medfører at det kan være vanskelig å gjenskape en nøyaktig lik undersøkelse, og slik etterprøve resultatene (Thagaard, 2013). Ved et nytt intervju, selv med nøyaktig de samme informantene, vil en annen forsker kunne stille andre oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål. I tillegg vil

informantene kunne ha andre erfaringer og det vil kunne være andre triggerer for hva informantene kommer på i intervjusituasjonen. En av mine informanter fortalte blant annet om nylige hendelser, noe som kan indikere at fokuset vil kunne være et annet på et annet tidspunkt. På den annen side fikk informantene intervjuguiden i god tid før intervjuet, noe som kan medføre at de får muligheten til å hente frem tidligere erfaringer. Dette er spesielt viktig fordi det er en stund siden enkelte av mine informanter har hatt traumatiserte elever med flyktningebakgrunn.

Innenfor kvalitative undersøkelser som denne er det derfor andre kriterier for å se på reliabiliteten av undersøkelsen, og det blir viktig å gjøre rede for hvordan datamaterialet er hentet inn og hvordan undersøkelsen er gjennomført (Thagaard, 2013). Jeg har derfor bestrebet å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, slik Silverman referert i Thagaard (2013, s. 202-203) betegner det, ved å beskrive metodisk tilnærming, datainnsamlingsprosessen, analyseprosessen og bearbeiding av datamaterialet nøyaktig.

Videre har det også vært viktig å gjøre rede for undersøkelsens teoretiske grunnlag (Silverman referert i Thagaard, 2013), som fremgår av delkapittelet om vitenskapsteoretiske tilnærminger og teorikapittelet. Det har også vært viktig å skille presentasjonen av datamaterialet fra min tolkninger, slik at leseren kan se hva informantene konkret har sagt og hva som er mine tolkninger av dette (Thagaard, 2013). På denne måten kan leseren vurdere hvorvidt mine tolkninger er pålitelige. Det har derfor vært viktig å gjengi informantenes utsagn så nøyaktig som mulig, noe som går frem av beskrivelsen av analyseprosessen.

3.5.2 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad valgt fremgangsmåte belyser det undersøkelsen er ment å undersøke (Postholm, 2010). Denne oppgavens formål er ikke at resultatene skal være generaliserbare, men å belyse temaet ved å få et innblikk i informantenes erfaring med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn og hva lærerne ser på som viktig for en god faglig utvikling for disse elevene. Dermed vil ikke validitet knyttet til generalisering behandles her da jeg ikke ser det som relevant for denne undersøkelsen.

En side av validitet er i hvilken grad forskerens beskrivelser er representative for informantenes utsagn (Maxwell, 1992). Her har det vært til hjelp å bruke diktafon, NVivo og notatene fra intervjuene for å gjengi disse korrekt i transkripsjonene. Bruk av diktafon og

nedtegnelser kan imidlertid tenkes å gjøre informanten nervøs, men informantene fikk informasjon om bruk av dette og hvorfor, og spurt om det var i orden. Det at de visste om dette, og at de fikk informasjon om at det kun var jeg som forsker som hadde tilgang til disse lydopptakene kan tenkes å bidra til at det ble litt tryggere.

Da jeg som intervjuer ikke var bundet til intervjuguiden, kunne dette skape større fare for at jeg påvirket intervjuet (Kleven, 2002). Eksempler på dette kan være hvordan spørsmålene ble formulert, hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt og hvilke temaer jeg fokuserte mest på (Kleven, 2002). Det var derfor til stor hjelp i å øve meg på intervjurollen gjennom prøveintervjuene, samtidig opplevde jeg at det å være bevisst på dette bidro til å redusere påvirkningen, fordi jeg dermed ble bevisst på blant annet å ikke stille ledende spørsmål. Det vil imidlertid alltid være en viss påvirkning.

Maxwell (1992) trekker også inn hvorvidt forskerens tolkninger er representative for informantenes mening bak sine utsagn som et validitetskriterium. Her kan, som nevnt, nedtegnelsene av observasjoner under intervjuene bidra til å få frem meningen til informantene (Dalen, 2011). Samtidig er det også viktig å ta hensyn til eventuelle tonefall og lyder, som ble nedtegnet i transkriberingen, som beskrevet tidligere. Det kan også være flere mulige tolkninger av et utsagn, og det har vært viktig å være bevisst på dette under tolkningsprosessen (Maxwell, 1992). På den måten kan jeg være åpen for å se flere mulige tolkninger, men jeg vil, som beskrevet under forforståelse, likevel være farget av mine forkunnskaper og den kunnskapen jeg tilegner meg underveis i arbeidet med undersøkelsen (Wormnæs, 2005). Det har, som nevnt, ikke vært et poeng å legge fra meg dette, fordi jeg ser denne kunnskapen som nødvendig for å tolke datamaterialet, men det å være klar over forforståelsen kan tenkes å bidra til at jeg kan se flere mulige tolkninger enn den som umiddelbart slår meg. Det har også vært sentralt å ta hensyn til helheten i intervjuene ved presentasjon av datamaterialet, noe som kan bidra til at utdragene fra intervjuene blir presentert i tråd med konteksten de ble sagt i (Dalen, 2011). Dette ble nærmere redegjort for under kapittelet analyse og tolkning av data.

Validitet omhandler også hvorvidt tolkningene er gyldige, og hvordan teorien er tatt i bruk i tolkningsprosessen (Dalen, 2011). Som det fremgår av kapittel 3.1.1 har denne undersøkelsen en abduktiv tilnærming, hvor både datamaterialet og teori blir sentralt for tolkningen. Da datamaterialet og tolkningene er presentert hver for seg vil leseren få mulighet til å se hvordan teorien er trukket inn i tolkningen av datamaterialet.

Da validitet omhandler hvorvidt det som blir sagt at skal undersøkes faktisk belyses vil hvilken informasjon informantene meddeler tenkes å være viktig. Her blir det sentralt for denne undersøkelsen at informantene forteller om sine erfaringer med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og at deres uttalelser ikke påvirkes i stor grad av andre omstendigheter. Det er derfor viktig at jeg som intervjuer ikke stille ledende spørsmål, for å unngå at informantene blir påvirket. Det har derfor vært viktig med åpne spørsmål, men for at disse ikke skal bli ledende har jeg sett behov for å innlede med ja/nei-spørsmål med oppfølgingsspørsmål enkelte steder.

Informantene kan påvirkes av utenforstående faktorer. Det ble nevnt at de kan påvirkes av hva rektor godkjenner, men siden jeg endte med å finne informanter gjennom bekjente, kan denne faktoren ha blitt redusert. De kan også påvirkes av hva de tror jeg som intervjuer ønsker å høre, men i og med at informantene la frem både positive og negative sider opplevde jeg at de gav varierte beskrivelser av sine erfaringer. I tillegg trakk flere informanter frem eksempler fra praksis, noe som kan underbygge at de tar utgangspunkt i egne erfaringer, og jeg opplevde at de gav fylldige og utdypende beskrivelser i samtlige intervjuer.

Hvilke elever med flyktningebakgrunn som blir utgangspunkt for datamaterialet kan være påvirket av lærernes tolkning av flyktningbegrepet og hva slags informasjon de har om den enkelte elevs bakgrunn. Fordi denne oppgaven ikke vil gå inn på enkeltelever vil det imidlertid ikke stilles spørsmål om den enkelte elevs bakgrunn. Lærernes vurdering av og kunnskap om hvilke av deres nåværende eller tidligere elever som har flyktningebakgrunn vil ligge til grunn for undersøkelsen. Det kan likevel være enkelte elever som faller utenfor, hvis lærerne ikke har kunnskap nok om deres bakgrunn, eller at det er så lenge siden lærerne har hatt elevene at de ikke husker omstendighetene rundt tilrettelegging for disse elevenes faglige utvikling eller ikke ønsker å ta dette med i deres svar i intervjuet. Denne undersøkelsen er ute etter lærernes helhetlige erfaringer, og det blir dermed opp til lærerne hvilke av deres erfaringer de ønsker å ta utgangspunkt i under intervjuet.

Også hva disse lærerne ser på som traumatiserte barn og hvorvidt de har kunnskap om elevenes traumatiske bakgrunn og eventuelle posttraumatiske plager vil kunne påvirke innholdet i datamaterialet. Mange av disse barna har kanskje ikke fått en diagnose, og det er ikke sikkert at lærerne får fullstendig informasjon om hver enkelt elev og deres bakgrunn. Under intervjuet blir det spurt om hvor mye informasjon lærerne får om disse elevenes bakgrunn, noe som kan være med på å belyse hvorvidt disse lærerne får informasjon om

ettervirkninger fra traumer eller ikke. Imidlertid får lærerne informasjon om hva denne oppgaven er ute etter å belyse, og at et av utvalgskriteriene er at lærerne har hatt elever som har hatt traumatiserende opplevelser. Det kan imidlertid ikke utelukkes at informantene har hatt flere elever med en slik bakgrunn enn det de selv er klar over, og at enkelte erfaringer med dette arbeidet dermed utelukkes fra deres svar under intervjuet.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk handler, ifølge den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2014, s. 5) om «vitenskapelig allmenmoral». Med andre ord kan en si at å ta etiske hensyn er å følge normer og verdier for å ivareta praktisert vitenskapsmoral (NESH, 2014). I denne studien er det benyttet intervju, hvor informantenes egne erfaringer og tanker er sentrale, og det er viktig å ta hensyn til disse personene i undersøkelsen. Da det kan komme frem personopplysninger, altså opplysninger som kan identifisere en person direkte eller indirekte, måtte det søkes om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, u.å.) for å gjennomføre undersøkelsen.

Traumer er et sårbart tema, og kan være vanskelig å snakke om. I denne undersøkelsen intervjues imidlertid lærere, og det er ikke nødvendigvis sårbart for lærerne å fortelle om deres erfaringer med disse elevene. På den annen side kan enkelte av disse barna ha fortalt læreren sin om traumatiske opplevelser, som kan ha gått inn på læreren. Det er derfor viktig å være bevisst på temaets sårbarhet. Tilbakemeldingene fra flere av informantene var likevel at det var positivt å snakke om dette temaet og deres arbeid.

Informantene har rett til å få informasjon om undersøkelsen de er med på, slik at de forstår hva det innebærer å være med på prosjektet (NESH, 2014). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv, som legges som vedlegg i oppgaven. I dette informasjonsskrivet fremgår også informasjon om frivillig deltakelse, lydopptak, og oppbevaring av disse og konfidensialitet. Dette er også punkter i NESH (2014) sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. I tillegg snakket vi om dette skjemaet og tilleggsopplysninger i begynnelsen av intervjuet, og jeg spurte informantene om de hadde noen spørsmål til undersøkelsen.

Informantene skal være anonyme i oppgaven, og det ble brukt fiktive navn. Identifiserbar informasjon om tredjeparter, for eksempel elever, ble tatt ut av oppgaven, i tråd med NESH (2014) sine retningslinjer. I ble det gjort noen avveininger med tanke på hvor detaljert beskrivelser og praksisfortellinger kunne gjenfortelles, slik at sentrale momenter for problemstillingen kommer frem, men personene ikke er gjenkjennbare. Dette har også vært et dilemma med tanke på bakgrunnsinformasjon om informantene, hvor jeg ønsker å få frem utdanningsbakgrunnen, fordi det kan være interessant med tanke på deres innfallsvinkel. På den annen side har jeg forsøkt å ikke ta med så mange detaljer at informantene kan gjenkjennes. Derfor har jeg også valgt å ikke informere om i hvilken by de jobber selv om dette også kan tenkes å ha en påvirkning på deres erfaringer. På den annen side er denne undersøkelsen begrenset til Østlandet, slik at leserne vet hvilken del av landet de jobber.

Det kan også stilles spørsmål ved om sammenhengen mellom flyktninger og traumer i denne oppgaven kan bidra til stigmatisering av elever med flyktningebakgrunn. Derfor er det viktig å presisere at ikke alle flyktninger nødvendigvis har posttraumatiske plager (Dyregrov, 2010). Flyktninger er forskjellige, og kan reagere ulikt på psykiske påkjenninger.

4 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet presenteres funnene i datamaterialet etter temaer, eller hovedkategorier, og deles inn i underkategorier for å gi en bedre oversikt for leseren. Hver hovedkategori avsluttes med tolkning og drøfting av funnene. Dette er for å skille informantenes utsagn fra mine tolkninger. Til slutt vil det foretas en drøfting av sammenhengen mellom kategoriene.

4.1 Behov, utfordringer og tilrettelegging

I denne hovedkategorien presenteres lærernes erfaringer om hvilke behov og utfordringer traumatiserte elever med flyktningebakgrunn kan få i skolen, og hva slags tilrettelegging lærerne har erfaring med. Også lærernes utfordringer kommer frem i denne kategorien.

4.1.1 Kjennetegn - ulikheter

Samtlige informanter påpeker at traumatiserte elever med flyktningebakgrunn er ulike, og at deres utfordringer i den norske skolen kan variere. Informantene forteller at det ikke finnes noen klare kjennetegn, fordi disse elevene er svært ulike. De forteller imidlertid at en del av elevene kan være utagerende og urolige, eller stille og innesluttet. Trine sier det slik:

(...) det kan bli utagerende atferd eller at man blir veldig innesluttet, ikke tør å si noe. Sånn at det kan være den ene og den andre veien, eller store variasjoner.

Mari påpeker at begge deler kan forekomme hos samme elev, ved at eleven kan være litt fraværende og borte noen ganger, og urolig andre ganger. Hun legger til at alle er forskjellige og reagerer forskjellig, og at reaksjonen kommer an på alder, hva de har sett og hvor mye de har følt at de har blitt tatt vare på. Mari og Line forteller også at det kan være variasjoner innad i en søskenflokk, og Line har et eksempel:

Vi har hatt tre søstre, hvorav den eldste og den yngste har takla turen til Norge ganske bra, men den mellomste har fått veldig sånn traumer fra det. Og hun er igjen i den begynnergruppa og trenger masse tid, mens de to andre er ute i vanlige klasser allerede.

4.1.2 Bakgrunn: traumer og kultur

Også traumbakgrunnen nevnes av alle informantene som en utfordring for eleven. Line forteller om en traumatisk og *grotesk* opplevelse en av hennes elever har hatt, hvor jenta ble

tvunget til å se på at moren ble torturert og voldtatt. Alle informantene sier at det kan være vanskelig for elevene å konsentrere seg, fordi tankene er et annet sted og de har mye å bearbeide. Line forteller om hvordan opplevelsene og bekymringene til en av hennes elever påvirker hans læring:

En har sett onkelen sin bli skutt rett foran øynene sine, og når vi sitter på skolen så ser du at han titter ut. Han har helt andre tanker enn det vi driver med her og nå. Veldig ofte ser vi at de elevene lærer seint. Så det setter de et skritt tilbake. I hvert fall når det er ubearbeida og usnakka.

Line stiller spørsmålet: *Hvordan skal man lære noen noe som ikke har plass til å lære?* Hun påpeker at elevene må bearbeide det de har vært igjennom for å kunne lære, fordi det ikke er plass til begge deler. Hun forteller også at det er utfordrende at de ikke har noen morsmåslærere:

Vi har ingen morsmåslærere. Det er bare meg med norsken min. Og noen ganger så skulle jeg ønske jeg hadde snakka arabisk, eller farsi, at jeg bare kunne fått spurt, hvorfor gråter du, eller hva er du redd for? (...) Det er utfordrende, det å ikke ha noe felles språk å snakke med barna om det som er vanskelig.

Siri forteller at traumene det kan være utfordrende for lærerne:

Jeg tenker jo alltid at det er utfordrende å kunne møte elevene på traumene sine. Tror jeg ikke vi er flinke nok til, for vi har ofte for mange elever. Vi har ikke noe trening i det. Så det tror jeg nok ikke vi gjør godt nok. Det er ikke tilrettelagt nok for barn som strever. Jeg tror ofte de ikke får behandle traumene sine nok.

Samtlige informanter peker også på at kulturforskjeller kan være utfordrende for elevene. Oda sier at det ikke er lett å skille hva som kommer av den traumatiske bakgrunnen og hva som kommer av kulturelle forskjeller, og Siri påpeker at kulturforskjellene også kan være utfordrende for foreldrene:

De er ikke vant til det norske systemet, og ikke foreldre heller. (...) Når ikke de kjenner kulturen i Norge i det hele tatt, de har ikke noe kjennskap til hvordan det er i Norge (...), så er det så utrolig mye de ikke forstår. Og det er så ukjent og så skummelt mange ting. Så foreldre synes ofte at det er mye som er skummelt, fordi det er ukjent.

Siri og Mari påpeker at det kan være forskjeller når det kommer til oppdragelse, og at dette kan føre til at de oppfører seg litt annerledes. Mari bruker slåssing i friminuttene som et eksempel, hvor elevene sier at de er vant til å slåss fra deres hjemland.

Trine og Siri sier også at foreldrene kan ha traumelidelser selv, som kan påvirke elevene, og både Trine og Line forteller at samtaler og reaksjoner elevene opplever hjemme kan påvirke barna. Trine forteller:

Så kan det være ting da som skjer hjemme. Det prates om, ser fortvilelsen til foreldre og sånne ting, som preger barna.

4.1.3 Behov og tilrettelegging for trygghet

Trygghet omtales av alle informantene som viktig for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Blant annet sier Oda at hun tror på kontinuitet og trygghet og mener at forutsigbarhet blir viktig for å skape trygghet. Siri uttrykker at trygghet er viktig slik:

Dette handler jo om trygghet, som jeg tror blir utrolig viktig for flyktningbarn, fordi de har flykta. Og foreldrene er jo i en litt sånn konstant krise når de kommer hit, mange av dem, fordi det er utrygt; får vi bli? (...). Så de vil jo ha veldig behov for trygghet og omsorg. For hvis du skal lære noe så må du være trygg, sånn at stabile trygge rammer rundt dem har de et veldig behov for. (...) Fast lærer hele tida, og sånt kan være vanskelig, hvis de får en lærer som er mye sjuk, så tenker jeg at det vil være veldig uheldig for disse barna som har opplevd mye fælt sannsynligvis da.

Siri, Trine, Mari og Line understreker at tydelige rammer er viktig, fordi disse elevene kan være utrygge. Trine legger til at faste plasser på ting og for elevene i klasserommet og garderoben kan gjøre det lettere for dem å forholde seg til omgivelsene, slik at de ikke trenger å engste seg ekstra for det. Mari sier at det også er viktig med tydelige grenser:

Skape trygghet er jo utrolig viktig da. Ta dem på alvor og være tydelig. Vi forstår at de har problemer og utfordringer og ting de har med seg, men det er også viktig å gi uttrykk for at det er klare grenser. Altså vi kan forstå at de slår fordi at de har sett så mye, men hva som er lov og ikke lov må vi være tydelige på.

Line utdyper at faste rammer på skolen kan gi en pause fra det vonde. Hun legger vekt på at de er barn på skolen, og at de jobber med at de ikke skal tenke på voksenbekymringene, men overlate de til mamma og pappa. Hun forteller at mange av disse barna lever i usikkerhet, men at de i hvert fall på skolen skal vite hva de går til. Hun sier også at barna liker at hun er tydelig, slik at de vet at nei er nei. Hun understreker at de søker trygghet, men de vet ikke alltid hva de leter etter:

Barn søker trygge rammer, sånn er det. De vil ha faste rammer, og de vil vite at hvis jeg gjør sånn, da skjer det. De vil ikke gå og lure på hvordan blir det nå? (...) Akkurat i den starterfasen når de er borte hos oss, så tror jeg at den tryggheten er viktig, men den er litt diffus. De vet ikke helt hva de leter etter som tryggheten sin. Og da er det

viktig at vi voksne har en plattform som er trygg. At de behøver ikke å begynne å lete, den er sånn, den er stabil, den er helt lik.

Oda påpeker at hun må gjøre de samme tingene:

De liker veldig dårlig at jeg forandrer på ting. (...) Du må jo liksom gjøre de samme tingene og ikke forandre for mye, det liker de ikke.

Siri, Trine, Mari og Line nevner omsorg som viktig for å skape trygghet. Mari sier at å vise at de er glad i elevene og bryr seg om dem og å vise interesse for dem er viktig for å gi dem trygghet. På spørsmål om hva som er viktig for å skape trygghet svarer Mari også:

Det er jo å se hver enkelt. Altså se dem inn i øynene og på en eller annen måte gi dem en god følelse da. Det kan jo være å klappe dem på kinnet eller klappe dem på skulderen eller si dette var bra, eller nå fikk du til den, nå har du oppført deg bra.

Oda jobber med norskopplæring i små grupper, og forteller at temaforberedende arbeid kan gi mestringsfølelse og trygghet, fordi det forbereder elevene til klasseundervisningen, slik at de klarer å følge med på undervisningen og ikke misforstår og faller ut, samtidig som de også kan være med å svare og føle at de kan noe:

Det er klart det gir mestringsfølelse, og det gir selvtillit og trygghet. Det er noe av det viktigste for de ungene som har traumer i hvert fall. Det gir nok en trygghet som gjør at de behøver i hvert fall ikke sitte og være nervøse for at ikke de kan ting også.

Line og Trine forteller at det er viktig å ha fokus på sosiale ferdigheter og vennskap, hvordan ta kontakt og hvordan oppføre seg mot hverandre. Trine trekker frem at elevene kan bli ressurser for hverandre, og Line sier:

Hvis de får knytta gode vennskap, knytta gode relasjoner til voksenpersoner og andre barn rundt seg, så er det så mye lettere å bearbeide det som er vondt. Hvis de i tillegg blir ensomme, da har vi et stort problem foran oss. Så det aller, aller viktigste når du tilrettelegger for at de skal lære; Sørg for at de får venner, sørg for at de praktiserer språket i forskjellige settinger, sørg for at det blir trygt for dem å være her. At dette er et sted som er godt å være.

4.1.4 Språk og andre skolefag

Språket kan ifølge samtlige informanter være en utfordring for disse elevene, og de fremhever norskopplæring som et stort behov for at de skal forstå og lære. Mari omtaler blant annet det å lære norsk som porten til Norge, fordi det å kunne norsk er viktig i alle sammenhenger. Siri mener at behovet for norskopplæring ikke dekkes:

Det er klart at barn som ikke kan norsk har behov for språkopplæring. De har behov for å høre mye norsk, lære mye norsk. Så det er jo et behov som jeg opplever hvis du får flykninger inn, så dekkes ikke de behovene.

Trine, Mari og Line sier at de bruker mye kroppsspråk, og Mari og Line legger til at de må snakke enkelt og tydelig i undervisningen. Mari og Trine forteller at repetisjon er viktig, og Trine sier at hun bruker mye bilder og tegninger for at det skal bli lettere å forstå, også i skriv hjem til foreldrene.

Ifølge Siri blir oppfølging av elevene viktig, og hun sier at de hele tiden må sjekke lekser, sjekke at de har lært det de skal og snakke med dem for å finne ut om de har forstått:

I en klasse har du mange, og du kan ikke sjekke hver enkelt hver dag, så det er noe med å prøve å finne systemer som gjør at du fanger opp om barna har fått med seg det de skal, noen lunde. Og noen ganger får vi det til, andre ganger får vi det ikke så godt til. Å legge opp til mye muntlighet er viktig med barn som ikke kan språk da.

Siri, Trine og Oda forteller også at noen av elevene har behov for andre oppgaver, ukeplaner, lekseplaner og bøker, fordi de ikke kan språket godt nok til å følge opplegget til resten av klassen. Trine sier at de lager mye selv, som gjør det lettere å møte elevene der de er. De bruker mye ark i stedet for bøker, som gjør det mindre synlig at de har ulike oppgaver, mens Oda forteller at hun prøver å lage tilsynelatende like ukeplaner. Trine uttrykker at det er viktig å se barnet og at ikke alle barn har samme behov:

Sånn er det når de skal lære seg noe, at da gjør vi forskjell. Noen er kommet dit, og andre kommet dit og det er den tilretteleggingen vi må prøve. Men så må vi lære å forstå da, at alle barna er ikke lik akkurat som meg. Sånn at det er ganske viktig å jobbe med dynamikken i gruppen på hvordan vi også skal respektere og tolerere at noen får litt mere hjelp enn meg akkurat nå. (...) Litt for å prøve å sitte ned med noen som trenger det, da får vi litt mere tid. Du kan ikke gjøre det hele tiden, så da er det hvordan klare å dele seg mye nok. Og hvordan de også kan være hjelp til hverandre uten at det skal ødelegge for seg selv. (...) Men mange ganger kan man bruke andre barn til å hjelpe. Og hvis man får til det så blir det et sterkere samhold også.

Oda legger vekt på å vise interesse for elevene og deres kompetanse, og forteller om en elev som virket fraværende i klassen og slet i noen fag. Etter at Oda viste interesse for jentas religion, kultur og kunnskap gjorde hun et *kjempehopp faglig*. Oda fortalte videre:

Når hun kommer hjem så er det en helt egen verden, og den døra har hun måtte kjempe for å holde igjen. (...) Når jeg sa at jeg visste noe om det som lå bakenfor den døra, så spratt den opp. Det er min teori. Og så plutselig hadde hun tilgang på mye mer av hjernen sin, fordi at masse av det brukte hun på å holde tilbake ting som ingen var interessert i. Så det at du ikke spør etter disse ungenes kompetanse, ikke ser hvor

verdifull denne kompetansen er, det gjør at de ikke lærer så mye. (...) Du anerkjenner deres kompetanse.

Trine legger til at det er mange ord som er ukjente for disse elevene, som de ikke har noen erfaring med. Også Siri og Line påpeker at elevene trenger erfaringer for å lære en del av de norske ordene. Siri trekker frem at det å gi barna gode opplevelser gir dem språk og glede:

Fordi i alle norsktekster, i matematikk, så møter du jo hverdagen. Du skal forstå ting i en kontekst, og hvis ikke du vet noe om det, du har aldri vært på kino, aldri vært i skogen, du har aldri vært på fjellet, så skjønner du ikke de ordene. Fordi virkeligheten de kommer fra kan være helt annerledes. (...) Og i tillegg har de kanskje hatt det tøft over lang tid, de har vært i krig, det er en grunn til at folk flykter. De har hatt det tøft lenge, sånn at barna kan være ganske understimulert på ord på sitt eget språk og gode opplevelser. Sånn at da forstår du jo bedre fagene når du har opplevelser.

Siri, Oda og Mari påpeker at det tar mange år å lære et nytt språk ordentlig, og Siri legger til at det kan være vanskelig å lære seg språket for elever som er sjenerte, fordi de ikke tør å bruke språket. Hun påpeker at de som bruker språket lærer fortere. Hun sier også:

Når du skal gå på skolen og lære, så er det helt andre fagbegreper. Det er et helt annet ordforråd du trenger, og det tar det tid å lære. (...) Det tar lengre tid å lære språk enn sånn, som du hører noen ganger: Ja barn er så flinke, de tar det med en gang. Ja mange tar de enkle tingene, de kan leke, de kan fungere, men de tar ikke skolespråket med en gang. Det tar lang tid å utvikle.

Line påpeker at det er lettere å lære noe på et nytt språk hvis du kan det på morsmålet ditt først, mens Mari trekker frem hvordan skolegang kan påvirke innlæring av nytt språk:

Det er jo en fordel at man har gått på skole. Da har du jo lært ditt eget språk, du kjenner ditt eget språk på en annen måte. Men man kan lære norsk fort, fordi det at du ikke har gått på skole har jo ikke noe med din intelligens å gjøre.

Mari påpeker at det er viktig at elevene holder på morsmålet sitt og at det er lettere å lære det faglige på eget morsmål, men påpeker at de ikke har noe morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring der hun jobber. Oda forteller at hun har erfaring med tospråklig opplæring, og sier at det er viktig for å lære det faglige. Hvis du ikke kan norsk kan du likevel lære det faglige på ditt morsmål:

Hvis de får god utdanning, fagopplæring, så har vi plutselig en generasjon av flere dyktige mennesker som kan flere språk og som også er gode faglig. (...) Så tospråklige lærere mener jeg er alfa omega. Og så lenge som mulig. Og grunnleggende norsk selvfølgelig i kombinasjon. De trenger tilpassa opplæring.

Oda sier videre at hennes mål med undervisningen er at elevene skal ha smilt og lekt:

De skulle ha ledd og hvert fall smilt, og vi skulle hatt pedagogisk lek. Og de skulle ha lært noe nytt. Og det var liksom målet for undervisninga. (...) Og det skulle være moro. (...) I forhold til traumer så har jeg det samme svaret, dette med å smile og le og leke seg til læring. Leve i øyeblikket, reparere så mye vi kan.

Siri påpeker at elevene kan hjelpe hverandre i timene, og Line mener at det sosiale kan hjelpe i det faglige, fordi de tør å spørre hvis det er noe de ikke forstår om de kjenner klassekameratene. Hun utdyper dette slik:

Det er veldig viktig at du er trygg på den du sitter sammen med, og at du tør å si de dumme tingene. (...) Mens hvis du ikke har den relasjonen og det sosiale i bunn, så har du ingen å spørre. Og for å lære deg kultur og en del tradisjoner i Norge så trenger du også et miljø å være en del av, og det fremmer også faglig utvikling da. For alt vi lærer på skolen henger jo sammen med hvem vi er, og hvor vi bor og hva vi driver med. (...) det er jo veldig ofte mye om Norge. (...) Og da er det jo lurt å kjenne noen du kan spørre.

Siri, Trine, Mari og Line forteller at de noen ganger bruker tilgjengelige ressurser, og at de noen ganger har elevene ute i grupper eller alene ved behov. Siri forteller blant annet at de har brukt assistenter eller spesialpedagoger, som egentlig har andre barn, til å hjelpe med norskopplæringen, for eksempel kan elevene være med på en gruppe med andre elever som trenger tilpasset opplæring:

Noen av de som har store traumatiserende opplevelser får posttraumatisk stress-syndrom og forskjellige ting, og det kan gi seg utslag i store atferdsproblemer, som gjør at skolesituasjonen blir forferdelig vanskelig. De vil du kunne møte på en helt annen måte i en liten gruppe, for det er lettere å lage systemer for atferd. At du kan; så jobber vi intenst litt, så gjør vi noe morsomt, jobbe intenst litt, noe morsomt. Sånn kan man ikke gjøre når du har seksogtjue-åtteogtjue elever. Det ikke sjans.

Mari forteller at fordi de ofte er to kan de ta ut elever i grupper, både hvis elevene er urolige og fordi elevene i innføringsklassen kan være på ulike trinn. Hun sier at de da kan konsentrere seg bedre, og at de for eksempel kan få litt mer lese og skrive-opplæring. Hun forteller også at de i grupper kan kontrollere hvor langt elevene har kommet, og hvor mye de forstår. Trine forteller at de lager avtale med de som jobber på biblioteket hvis det er noen elever som trenger å komme seg litt ut av klassen, enten for å jobbe et roligere sted, eller hvis de trenger en pause før de kommer inn i klassen igjen. Hun sier også at de har en miljøarbeider som kan ta med elever ut hvis de har behov for det.

Oda som har jobbet med norskopplæring i grupper, forteller at hun har slått sammen grupper på ulike trinn, slik at de skal få flere timer. Hun påpeker at kontaktlærerne sier de ikke har nok tid til hver enkelt elev, og forklarer videre:

I en klasse så har du ikke så mye fokus på hver enkelt elev. Det blir jo ikke mulig å følge opp, men jeg kan jo se det, fordi jeg har små grupper.

Siri, Trine og Oda påpeker at veldig utagerende atferd kan være en utfordring for læreren. Siri og Oda trekker også frem de stille elevene. Oda forteller at læreren kan nøle i møte med utagerende elever, og at de stille elevene kan forsvinne i klassesammenheng:

Jeg ser jo at disse elevene som blir utagerende, de blir en utfordring for lærerne. Det gjør alle utagerende unger, men du nøler litt i måten du møter de elevene på, fordi du lurere på om det kan være andre ting. Du kan forstå at de blir utagerende, fordi de har opplevd ting som ikke er bra. Men så må man jo bare sette ned foten og si at sånn er reglene. Utfordringen er de elevene som bare sitter der og ikke sier noe. For de forsvinner jo gjerne i en klassesammenheng.

Siri sier også at det at elevene ikke forstår, i kombinasjon med traumatiske opplevelser, kan gjøre at noen blir aggressive og tror andre snakker stygt om dem, fordi de er utrygge. Mari trekker inn at mangel på muligheter til å kommunisere kan føre til at de slåss:

Det at de har litt lett for å slåss og dytte hverandre har nok med at de ikke klarer å kommunisere med ord, også kan det være at det er en måte å løse problemene på, fordi de har sett krigshandlinger. (...) Men jeg tror det også har med at de ikke kan kommunisere om hva som er problemet, og da er det lettere å slå.

4.1.5 Drøfting av behov, utfordringer og tilrettelegging

Samtlige informanter er enige om at traumatiserte elever med flyktningebakgrunn er ulike, og at utfordringene de kan få i møte med den norske skolen varierer. Elevene kan ifølge informantene utvise både innagerende og utagerende atferd, og Mari er rekke frem at en og samme elev både kan utvise både innagerende og utagerende atferd. Informantene er også enige om at traumbakgrunnen kan være utfordrende for elevene, og innagerende og utagerende atferd kan knyttes til under- og overaktivering som følge av traumatiske opplevelser (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014).

Underaktivering kan føre til blant annet tilbaketrekning, mens overaktivering kan medføre aggresjon og uro (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Begge deler kan også forekomme hos samme person, noe som støtter Mari sine erfaringer i møte

med disse elevene. På den annen side kan også språkvansker føre til utagerende og aggressiv atferd, eller tilbaketrekning og innesluttethet (Holdhus, 1994).

Mari og Siri viser også til språket i kombinasjon med traumer i forbindelse med slåssing og aggressiv atferd. Mari trekker ikke traumer inn spesifikt, men sier: *også kan det være at det er en måte å løse problemene på, fordi de har sett krigshandlinger*. Dette kan være en hentydning til at disse elevene gjør det de ser andre gjør for å løse problemene. På den annen side kan det bety at denne måten å løse problemer på kan være en følge av de traumatiske krigsopplevelsene elevene har hatt. Overaktivering handler om at alarmsystemet blir mer følsomt, og at kroppen reagerer slik den har måttet reagere tidligere (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Kan det tenkes at dette er elever som raskt kommer inn i fight-modus ved truende situasjoner, og derfor tyr til slåssing? På den annen side påpeker Mari at hun *tror det også har med at de ikke kan kommunisere om hva som er problemet*. Dette kan ses i sammenheng med Siri sitt utsagn om at det at vanskeligheter med å forstå, i kombinasjon med traumatiske opplevelser kan føre til aggresjon og mistanker om at andre snakker stygt om dem. Hun snakker om at disse elevene ikke forstår hva andre sier, men deres mangel på mulighet til å uttrykke seg kan også tenkes å føre til at de ikke får oppklart eventuelle misforståelser. Også oppdragelse nevnes i forbindelsen med utagerende atferd, og Mari forteller at er vant til å slåss fra deres hjemland. Det kan altså være flere årsaker til samme oppførsel, og elevene kan dermed tenkes å ha ulike behov på skolen.

Mari og Line illustrer variasjonene som kan oppstå når det gjelder posttraumatiske plager ved å påpeke at det kan være variasjoner innad i en søskenflokk. Søsteren Line forteller om som trenger mye mer tid i begynnergruppa enn søstrene sine kan illustrere dette. Til tross for at disse søstrene har flyktet sammen har deres opplevelser fått ulike innvirkninger på deres faglige utvikling i etterkant. Det kan samtidig illustrere at traumeopplevelsene kan få store innvirkninger for læring og faglig utvikling, deriblant språkopplæringen. Mari legger til at dette kommer an på alder, hva de har sett og hvor mye de har følt at de har blitt tatt vare på, som også er faktorer Arenas (1997), Dyregrov (2010) og Varvin (2008) påpeker at kan påvirke den enkeltes reaksjoner i etterkant av en traumatisk opplevelse.

Alle informantene er enige om at språket kan være en utfordring, og at det er stort behov for språkopplæring slik at disse elevene kan forstå og lære. Siri, Oda og Mari sier at det tar mange år å lære seg det norske språket for disse elevene, og Siri påpeker at det tar lenger tid å lære skolespråket enn det språket de bruker til å leke og fungere. Hun forklarer at de trenger et

helt annet ordforråd på skolen. Det kan dermed tolkes som at det er i forbindelse med arbeidet med fag at denne mangelen på begreper kommer frem. Dette kan ses i sammenheng med det Holdhus (1994) omtaler som det skjulte språkproblemet, som handler om manglende erfaringer og følelser knyttet til språket. Hun påpeker at hverken barnet selv eller de voksne alltid er klar over dette språkproblemet. Det kan være dette Siri illustrer da hun viser til at du kan høre at barn tar språket med en gang. Freire, referert i Holdhus (1994) mener også at det tar mange år å internalisere et nytt språk.

Siri er den eneste som nevner at det kan være vanskeligere for de som er sjenerte å lære seg norsk, fordi de ikke tør å bruke språket, noe som kan bli enda en utfordring for disse elevene. Hvis dette er tilfelle kan det føre til at det tar enda lenger tid før de sjenerte traumatiserte elevene med flyktningebakgrunn lærer språket, og dermed at de kan ta del i, forstå og lære av den faglige undervisningen. Videre påpeker også Oda at de stille elevene kan forsvinne litt i klassesammenheng, og at det kan bli utfordrende for læreren. Hvis disse elevene forsvinner, i tillegg til at de ikke sier noe, kan det tenkes at de får en dobbel språklig utfordring, med tanke på at det går tregere å lære språket fordi de ikke tør å bruke det, samtidig som de forsvinner litt i klassesammenheng, som kan medføre at deres behov for hjelp ikke blir sett.

Trine, Siri og Line mener at disse elevene trenger erfaringer for å lære en del norske ord. Siri forklarer at virkeligheten en del av elevene kommer fra er helt annerledes, og de kan være understimulert på ord på sitt eget språk. Dermed mangler en del erfaring med ord de trenger for å forstå fagene, og det blir viktig å gi elevene denne erfaringen for at de skal kunne utvikle seg faglig. Her er igjen Freire, referert i Holdhus (1994) aktuell, fordi hun mener at det trengs erfaringer og opplevelser for å internalisere et språk. Line sier at det er lettere å lære noe på et nytt språk hvis eleven kan det på morsmålet sitt først. Dette kan tyde på at erfaringene ikke nødvendigvis må være på det språket de skal tilegne seg, men at de har hatt erfaringer med de begrepene som skal tilegnes. Mari mener at det er fordelaktig at elevene har gått på skole tidligere, fordi de da har lært sitt eget språk på en annen måte, som også indikerer at erfaringer med begrepene er viktig. Hvis de har gått på skole tidligere har de erfaringer med sitt eget språk i skolesammenheng, noe som kan gjøre det lettere å lære det på norsk etterpå.

Line trekker linjer mellom traumer og læring, og sier at elevene ikke har plass til å lære hvis de ikke får bearbeidet traumeopplevelsene. Informantene er enige om at det kan være vanskelig for disse elevene å konsentrere seg, fordi tankene er et annet sted. Historiene Line forteller om sine elevers traumeopplevelser kan gi et bilde av hva noen av disse elevene har

opplevd, og hvorfor det kan være vanskelig å konsentrere seg om undervisningen. Posttraumatiske plager kan påvirke konsentrasjonen til elevene av flere grunner, deriblant over- eller underaktivering (Levine & Kline; Ogden, Minton & Pain referert i Nordanger, 2014). Elevene kan være vare for lyder og gjenoppleve traumene. Dette kan føre til konsentrasjonsvansker, og dermed påvirke læringsevnen. (Dyregrov, 2010). Også nedstemthet, søvnmangel og et eventuelt stort ansvar hjemme kan medføre at elevene får redusert læringsutbytte (Bækkelund & Berg, 2014; Dyregrov, 2010). Språkutfordringene informantene forteller om kan føre til at det blir vanskeligere og mer slitsomt å følge undervisning på norsk. Det er dermed flere faktorer som kan påvirke disse elevenes læring.

Line skulle gjerne hatt et felles språk med elevene, slik at hun kunne snakket med dem om det som er vanskelig. Hun påpeker at det er utfordrende at de ikke har noen morsmålslærere. Ut fra at ubearbeidede traumer kan medføre vanskeligheter med å konsentrere seg og lære i skolen, kan det derfor være vanskelig for lærerne hvis de ikke kan spørre elevene hva det er som gjør at de ikke klarer å følge med, er lei seg eller andre reaksjoner lærerne ikke forstår bakgrunnen for. Raundalen og Schultz (2011) vektlegger språkets funksjon som verktøy for å bearbeide traumatiske opplevelser. Elevenes muligheter til å kunne snakke om traumene de har opplevd kan således påvirke deres faglige utvikling. Som det fremgikk tidligere i drøftingen tar det imidlertid flere år å internalisere og knytte følelser til et nytt språk (Freire, referert i Holdhus, 1994). Dette kan indikere at disse elevene har behov for et tilbud om noen å prate med på sitt eget språk, mens lærerne kan ha behov for en person i klassen som kan prate med elevene.

Kulturforskjeller kan ifølge informantene også være utfordrende for disse elevene. Siri sier at det norske skolesystemet kan være ukjent for elevene og foreldrene deres, og at det derfor kan være skummelt. Skolesystemet kan være svært annerledes enn i hjemlandet til en del av disse elevene, og ikke alle har gått på skolen (Holdhus, 1994). Det kan også være kulturforskjeller og verdiforskjeller mellom hjemlandet og skolen, og det kan skapes et skille mellom hjem og skole som elevene må veksle mellom (Sluzki, referert i Langaard, 1994). Møtet med det norske skolesystemet kan derfor være utfordrende både for elevene og foreldrene.

Trygghet omtales av alle informantene som viktig for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Siri understreker at mange av disse familiene kommer fra utrygge land, og de har derfor behov for trygghet og omsorg. Dette kan knyttes til Maslows behovspyramide, hvor trygghet er det første utviklingstrinnet i pyramiden (Befring, 2014).

Behovet for trygghet må være oppfylt for å kunne strekke seg etter neste utviklingstrinn, som er behovet for kjærlighet og sosial trygghet. Det er ikke før på det fjerde utviklingstrinnet at behovet for innsikt, utforsking, nysgjerrighet og kunnskapssøken blir gjeldene. Altså kan det, ut fra denne teorien sies at trygghet og sosial trygghet er mer grunnleggende behov som må tilfredsstilles før elevene har mulighet å ta fatt på andre utviklingsoppgaver. Dette kan ses i sammenheng med at elevene blir ukonsentrerte og kan oppleve over- eller underaktivering, fordi det skal mindre til for at alarmsystemet setter i gang. For å kunne lære og utvikle seg må undervisningen for elevene som opplever under- og overaktivering skje innenfor deres toleransevindu, slik at de klarer å konsentrere seg om det de skal lære (Ogden, Minton & Pain; Siegel referert i Nordanger, 2014). Her kan tryggheten tenkes å være sentral, fordi hvis elevene til enhver tid hadde følt seg trygge ville det kanskje heller ikke vært behov for at alarmsystemet setter i gang. Dermed kan det argumenteres for at tryggheten er nødvendig for at disse elevene skal kunne lære og utvikle seg videre i det faglige arbeidet.

Det nevnes flere tiltak for å skape trygghet for disse elevene. Siri, Trine, Mari og Line sier at det er viktig med trygge rammer og forutsigbarhet. Alle informantene er enige om at det trengs faste rammer, men trekker frem ulike eksempler. Tydelige grenser, tydelighet fra læreren, faste plasser og lite forandring kan alle tolkes som eksempler på hva faste rammer kan innebære, og dermed eksempler på hvordan disse lærerne skaper trygghet for sine elever. Line trekker også frem at disse elevene søker trygge rammer, men at de ikke helt vet hva de søker etter. Derfor mener hun det er viktig at lærerne har en trygg plattform, slik at de ikke trenger å lete. Det kommer også frem at barna kan påvirkes av problemer i hjemmet, som bekymrede eller traumatiserte foreldre. Line vektlegger at elevene skal være barn på skolen, og legge vekk det hun kaller voksenbekymringene.

Omsorg, interesse for elevene og det å se hver enkelt kommer også opp som viktig for å skape trygghet. Videre ble det trukket frem at informantene tar i bruk ekstra ressurser for å møte elevenes behov i undervisningen, blant annet ved at noen elever kan tas ut i grupper. Siri forteller at de kan møte elever som viser *store atferdsproblemer* på en helt annen måte i mindre grupper, fordi de kan stykke opp arbeidet ved å gjøre noe morsomt innimellom. Også bedre konsentrasjon, ro, ekstra opplæring og å kontrollere hvor mye elevene kan, trekkes frem som muligheter i en mindre gruppe. Alt dette kan ses på som måter å se hver enkelt elev, å vise omsorg ved å legge til rette for deres behov. Det at lærerne i mindre grupper opplever at de kan møte elevene bedre, kan tolkes som at de får større muligheter til å legge til rette for

elevenes behov. På den annen side kan det også være en indikasjon på at mulighetene til å imøtekomme disse elevenes behov i den ordinære undervisningen ikke er gode nok, og at de dermed må finne alternative løsninger for å tilrettelegge bedre for dem.

Tilrettelegging for elevene i mindre grupper kan knyttes til elevens toleransevidu. Det blir blant annet nevnt at de kan konsentrere seg bedre, at de kan få ro, men også at det er lettere å legge til rette for elevenes behov og gi ekstra opplæring. Det er lagt vekt på viktigheten av å se hver enkelt elev, og Oda mener at det ikke er mulig å følge opp hver enkelt elev i klassesituasjonen. Dermed kan kroppsaktiviteten til eleven tenkes å bli for lav. Hvis det i mindre grupper både er mulig å følge opp hver enkelt i større grad, og det blir roligere vil det også kunne bli tryggere for elevene. Slik kan det bli lettere å legge undervisningen innenfor hver enkelt elevs toleransevidu, og dermed også legge til rette for god konsentrasjon, læring og utvikling hos elevene.

Line og Trine trekker også inn det faglige, både med tanke på trygghet og i undervisningen. De sier at elevene kan være til hjelp for hverandre i undervisningen, og Line legger vekt på at de trenger noen de tør å spørre, uten å være redd for å dumme seg ut. Line understreker også følgende, som det aller viktigste for å tilrettelegge for å lære: *Sørg for at de får venner, sørg for at de praktiserer språket i forskjellige settinger, sørg for at det blir trygt for dem å være her. At dette er et sted som er godt å være.* Dette oppsummer godt hvordan disse tingene henger sammen. Det at de får venner, kan føre til at de får praktisert språket i forskjellige settinger, og kan gi dem trygghet. Her kan også Maslows andre utviklingstrinn bli gjeldende, hvor elevene trenger sosial trygghet før de kan gå videre på neste trinn som er anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Befring, 2014). Det kan argumenteres for at elevene må føle seg sosialt trygge for å oppleve anerkjennelse, slik at de kan få en positiv selvoppfattelse. Den sosiale tryggheten blir derfor viktig for at elevene skal kunne lære og utvikle seg, fordi den er sentral for å få god nok selvfølelse til å bruke språket, bruke nysgjerrigheten, utforske og søke kunnskap, som er Maslows fjerde utviklingstrinn (Befring, 2014). Dermed kan den sosiale tryggheten også ses som grunnleggende for elevenes læring og faglige utvikling.

4.2 Lærer-elev-relasjon

I denne kategorien presenteres hva informantene anser som viktig i en god relasjon og hva lærerne opplever som utfordrende for å skape en god relasjon til denne elevgruppen.

4.2.1 Viktig i en god relasjon

Samtlige informanter sier at relasjonen læreren har til eleven er viktig i møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. De snakker om trygghet som viktig i en god relasjon. Oda legger vekt på at elevene skal være så trygge at de kan slappe av, at de kan smile litt innimellom og svare i timene. Siri forteller at hvis du er utrygg så åpner du deg ikke i fagene, og for å bli trygg må eleven ha en god relasjon til læreren. Trine sier at hun tror de får frem mye mer hvis de har en god relasjon med eleven, og at det er viktig at læreren lar elevene vise fram det de er gode på:

Man yter mye mer da. Ikke bare for å please læreren, men at læreren og klarer å få frem dine kvaliteter. (...) Vi har alle noen kvaliteter.

Mari sier at en god relasjon er viktig for at eleven skal bli trygg og slipper å tenke på om de sier noe dumt i undervisningen. Line påpeker at det er viktig at elevene tør å spørre hvis de lurer på noe, og at det skal være lov å svare feil:

Det skal være trygghet i relasjonen til at de skal kunne utvikle seg faglig ved å tørre å spørre.

Siri, Trine og Mari forteller at det er viktig å se barnet og å vise omsorg. Trine legger også til at det er viktig å bli kjent:

Det er å møte hverandre med respekt egentlig, og å se den enkelte. Det er viktig å bli kjent. Gå på tur. (...) Nettopp i litt friere ting får du mye større mulighet til å skape relasjoner (...) Det er viktig at vi ser barnet og at vi viser omsorg og skaper trygghet.

Siri forteller at hun bruker klassen for å få gode relasjoner til elevene, ved å spørre alle, si noe hyggelig og være der for alle i timen. Hun forteller også at elevene kan være med å hente ting, eller få oppgaver, men påpeker at det kan være vanskelig fordi hun har så mange elever.

Videre sier hun at det er viktig å skryte av dem, og å omtale dem rosende høyt i klassen. Hun sier at det er nødvendig å irettesette dem, men at det også er viktig å påpeke de positive tingene. Videre forteller hun:

At du hele tida må bygge relasjoner i klassen, sånn at barna har respekt for hverandre. Og ser på hverandre med fine øyne. (...) At du skaper et miljø i klassen som gjør at barna har omsorg for hverandre. Det tror jeg er innmari viktig. For barn, og ikke minst for barn som har hatt traumatiserende opplevelser, at det blir trygt i klassen. (...) Også gjerne være litt sånn konkret på de tingene, sånn at du bygger en respekt for det barnet, samtidig som du er veldig nøye med å si fra, det der tolererer vi ikke. Det er viktig å vise veldig tydelig hvilken oppførsel du vil ha, og hvilken du ikke vil ha.

Siri påpeker også at det gir trygghet for elevene hvis de vet at læreren kan styre, samt at en god relasjon kan føre til at eleven tåler bedre hvis læreren blir sint:

At du inngir trygghet, sånn at eleven vet at det er du som styrer, er viktig i en god relasjon. Og enda viktigere i forhold til elever med traumer, for det kan jo bli utrolig utrygt hvis de ikke vet hvem som bestemmer. (...) Også er det forferdelig vanskelig. Hvis du har unger som er veldig utfordrende, så tror jeg de fleste kan miste kontrollen innimellom, at du blir sint. Hvis du har en god relasjon i bønn, så tror jeg de tåler det bedre. Så du må liksom ha noe hyggelig, og de må vite at du bryr deg om dem.

Mari sier at eleven må kunne snakke med henne, og at det er den voksnes ansvar:

At barna er trygge, altså at de kan snakke med meg. Komme til meg og snakke om det som er vanskelig og det som er bra, og fortelle meg ting. Og at jeg også har en opplevelse av at dette er hyggelig og greit og at vi kommuniserer bra. Og jeg tenker det er den voksne som har ansvaret for å være med og skape en god relasjon.

Line forteller at det skaper trygghet at voksen og barn har avklarte forventninger til hverandre, og at tydelighet er veldig viktig når du jobber med barn som ikke har et fullverdig norsk språk. Da kan du ikke nyansere språket ditt, forteller hun, og kroppsspråket blir viktig:

Hvis du bare sier nei, sånn som jeg sier det nå så betyr det ingenting for dem. Det er NEI med hele kroppen, og sint ansikt og kraftig stemme og gjerne en pekefinger. Og de skal være hundre prosent trygge på at selv om jeg blir kjempesinna så kommer jeg ikke til å slå de, jeg kommer ikke til å fryse de ut, jeg kommer ikke til å være sint på de om fem minutter, det er noe som skjer nå. Og jeg prøver å bestrebe at de skal kunne lese kroppsspråket mitt i forhold til om jeg er sint eller om jeg er glad, for vi har ikke noe imellom. Enten er man kjempesinna, eller så er man kjempehappy.

Også Mari påpeker at det er nødvendig å være tydelig, og at det kan være med på å skape en god relasjon. Hun legger til at en grunnleggende interesse for og å være glad i alle barn er viktig, men at du også må sette grenser:

For det er jo det som ligger i bakgrunn da, at man vil dette barnet vel når man setter grenser for det. Og det føler jo barn. Men det er klart du må være veldig tålmodig.

4.2.2 Utfordringer for å få en god relasjon

Informantene er også enige i at det kan være utfordringer med tanke på å få en god relasjon til elevene. Både Siri og Trine sier at språket kunne vært en hindring, men det blir ikke nødvendigvis det. Siri sier at de kan se elevene på mange måter, og Trine sier det slik:

Det må være at språket blir hindringen. Men hvis du kan tulle med dem, leke med dem littegrann, man kan synge, man kan kile dem litt ekstra i nakken når dem sitter med

bøyd hode for å prøve å lese eller skrive noe, eller sette seg ned innimellom og klappe fordi at nå får du det til. Også si i fra høyt til alle hva du har sett, så tror jeg også at mange sånne ting kan hjelpe. At det er noen som har litt tro på meg i hvert fall.

Siri forteller videre at det kan være utfordrende hvis det er uro hele tiden og hun må irettesette eleven mye. Hun sier likevel at det kan være vanskeligere med de stille elevene:

Og hvis de er veldig stille, fordi at i en stor klasse hvor det er så mye som skjer så kan de overses. (...) Jeg får ofte en veldig god relasjon til de som er veldig urolige, fordi du bruker så mye krefter på dem. Selv om noen unger er forferdelig vanskelige, at du kan bli rasende på dem innimellom, så har du allikevel en god relasjon, fordi du må bruke mye tid på å bygge opp den gode relasjonen. Sånn at jeg tror det nesten kan være enda vanskeligere med de som er veldig stille.

Både Line og Oda forteller at det kan være vanskelig fordi de er kvinner. Line sier det slik:

Og det er klart at for meg som dame kan det være vanskelig å skape gode relasjoner til gutter i en viss alder. For, for dem er jeg haram, hele meg er haram. For fedrene deres forteller dem at, du måkke håndhilse på lærern, samtidig som de har veldig respekt da, så er det en sånn todelt balansegang det der. Men det kan være utfordrende å skape gode relasjoner, fordi man er feil kjønn.

Oda og Line påpeker også at disse elevene kan ha vanskeligheter med å slippe noen inn, fordi de har dårlige erfaringer. Line forteller:

Utfordringen er å finne den nøkkelen som gjør at du slepper inn. Og mange av disse ungene som har traumer har ofte lært seg at slipp ingen inn, for da gjør det ikke vondt når de forsvinner. Det er sånn at har du flykta gjennom Europa så har du møtt mange på din vei, og alle har blitt borte. (...) Og for å lære, det er jo blitt vist gjennom forskning mange ganger, viktigste faktor for å kunne lære det er relasjon. Hvis ikke du har en god relasjon, så lærer du ingenting.

4.2.3 Drøfting av lærer-elev-relasjon

Samtlige informantene er enige i at lærer-elev-relasjonen er viktig i møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og legger vekt på trygghet som sentralt. Det pekes på at en god relasjon er nødvendig for at eleven skal føle seg trygge nok til å spørre og svare i timene, og til å åpne seg i fagene. Dette kan knyttes til sosial trygghet i Maslows behovspyramide, som ble forklart tidligere (Befring, 2014). Samtidig forteller Oda og Line at disse elevene kan ha vanskeligheter med å slippe inn nye mennesker på grunn av sine erfaringer, som tap av mennesker rundt dem. Det kan virke som om utryggheten hos disse elevene dermed kan gjøre det vanskelig for lærerne å komme inn til elevene for å få en god relasjon, slik at de kan gi dem den tryggheten de trenger for å lære og utvikle seg. Dette kan også ses i sammenheng

med Bustos (1997), som mener at det å bli utsatt for overgrep og krenkelser av andre mennesker kan føre til at tilliten svekkes. I krig og i land hvor menneskerettighetene blir brutt, som blant annet er tilfelle i Afghanistan, Syria og Eritrea, vil det være mennesker som står bak de traumatiske hendelsene som skjer i landet. Slik kan det tenkes at for en del av flyktningene som har hatt traumatiserte opplevelser, kan tillitten være svekket. Line forteller at disse elevene kan ha mistet personer på sin fluktreise til Norge. Det kan tenkes slike tap kan føre til vegring mot å danne nye relasjoner, fordi de er redde for å miste disse også. Dette kan være enda en hindring for disse elevene når det kommer til å utvikle gode relasjoner til lærerne sine. Varvin (2003) påpeker i likhet med informantene at traumatiserte personer trenger trygghet og bekreftelse, men at svekket tillit kan gjøre det vanskelig å stole på andre. Dette er i tråd med informantenes erfaringer med at det kan være vanskelig å slippe inn.

Line sier at *utfordringen er å finne den nøkkelen som gjør at du slipper inn*. Dette kan ses i sammenheng med informantenes erfaringer med at traumatiserte elever med flyktningebakgrunn er forskjellige og har ulike behov. Det kan tenkes at elevene også har ulike behov med tanke på relasjonen til læreren. Informantene trekker imidlertid frem noen aspekter de ser på som viktig for å få en god relasjon til elevene, som har likheter med de prinsippene Nordahl et al. (2005) påpeker at kan bidra til en god relasjon. Nordahl et al. (2005) peker på gjensidig tillit som innebærer pålitelighet fra den voksnes side. Videre viser de til å se barnet, verdsette elevens interesser og erfaringer, anerkjennelse gjennom ros, oppmuntring, støtte og positive tilbakemeldinger. Her går det å se barnet igjen både hos informantene og Nordahl et al. (2005). Informantene trekker frem at eleven vet at de kan snakke med lærerne og at læreren kan styre, avklarte forventninger og tydelighet. Dette kan knyttes til gjensidig tillitt og at læreren er pålitelig, fordi dette innebærer at eleven har tillit til læreren, og at læreren er pålitelig slik at eleven ikke mister denne tilliten. Trine sier også at læreren gjennom en god relasjon kan få frem elevenes kvaliteter, og at alle har noen kvaliteter. Dette kan ses i sammenheng med å verdsette elevenes interesser og erfaringer, ved at det eleven er god på og interesserer seg for kommer frem. Siri forteller at det er viktig å si noe hyggelig til eleven, og at selv om det er nødvendig å irettesette elevene noen ganger, må hun også som lærer skryte av dem. Både Trine og Siri sine bidrag kan være eksempler på anerkjennelse av eleven, at han eller hun er god til noe. Samtidig forteller Siri at det *er viktig å vise tydelig hvilken oppførsel du vil ha, og hvilken du ikke vil ha*. Også Line fremhever tydelighet som viktig, fordi hun jobber med barn som ikke har et fullverdig norsk språk, slik at elevene er trygge på hva de kan forvente av henne. Hun påpeker at kroppsspråket derfor er

viktig. Trine og Siri forteller at språket ikke nødvendigvis blir en utfordring, fordi det er andre måter å se elevene og anerkjenne deres ferdigheter på. For disse elevene kan relasjonen dermed tenkes å være ekstra viktig, fordi det er mulig å få trygghet gjennom denne til tross for den språkbarrieren disse elevene kan møte i den norske skolen.

I tillegg til traumer blir også atferd og kultur nevnt som utfordringer ved å skape en god relasjon. Line og Oda påpeker at det kan være vanskelig å være kvinnelig lærer, fordi noen guttene har lært at de ikke skal håndhilse på de kvinnelige lærerne. Siri forteller at det kan være utfordrende hvis hun må irettesette eleven hele tiden, fordi han eller hun er veldig urolig. På den annen side påpeker hun at hun da bruker mye tid på å bygge en god relasjon til disse, og at det derfor kan være vanskeligere for henne å få en god relasjon til de som er stille, fordi de kan overses i en klasse hvor det er mye uro. Kanskje er det også behov for mer fokus på de stille og sjenerte barna når det kommer til å etablere gode lærer-elev-relasjoner?

4.3 Samarbeid

I det følgende vil lærernes erfaringer og opplevelser med lærersamarbeid, samarbeid med ledelsen og skole-hjem-samarbeid presenteres. Det vil også fremgå hvorvidt og eventuelt hvordan de opplever om disse formene for samarbeid kan ha betydning for elevene med hensyn til det faglige.

4.3.1 Lærersamarbeid

Siri, Trine, Mari og Line sier at samarbeid med andre lærere er veldig viktig og at de har et godt samarbeid. For Oda, som har hatt ansvar for norskopplæring, har samarbeid med andre lærere vært vanskelig. På trinnmøtene forteller hun at det blir vanskelig, fordi lærerne har ansvar for mange flere elever enn de hun har:

Så da måtte jeg jo snakke litt sånn nå og da, og kanskje planlegge og legge inn et møte eller to i løpet av et halvt år. Det er ikke lett å få til samarbeid når du har enkeltelever på den måten. Så jeg gav litt opp. Jeg har prøvd mange ulike varianter. Så det ikke så lett å få til.

De andre lærerne forteller at de jobber på team, som gjør at det blir lettere å samarbeide. Trine sier at de på teamet kan utfylle hverandre, samtidig som de da ikke er alene. Hun legger til at de har en spesialpedagog på hvert team, slik at de også har litt ekstra kompetanse:

Så det er egentlig derfor mange holder ut, at vi har en tøff hverdag, så er det fordi vi egentlig har bygd opp sånne team hvor vi da ikke føler at man sitter alene med tingene. (...) Når man er flere på et team så er det ikke dine og mine barn, men våre barn. Hvis man er bekymret eller urolig av noen grunn, så går det an å snakke om hva kan jeg gjøre, hva har andre erfaring med, eller hvordan skal jeg klare å takle det.

Siri påpeker også at det er viktig å ha like regler og at lærerne snakker sammen:

Jeg tror det er viktig at vi har ganske liksom samme regler, og at vi snakker om hvordan ta vare på dette barnet. Og at vi lager litt sånn felles tiltak da, hvis det er ting som vi ser er vanskelige. (...) Hvis de opplever at der kan de stå på bordet, og der får de ikke lov til noe, så blir det veldig mye å forholde seg til, og noen barn klarer det fint, mens det er klart at barn som strever veldig, som er traumatiserte, de vil ofte bli veldig utrygge av det.

Siri forteller videre at det å dele kunnskap om hvordan elevene har det kan være hjelpsomt:

Hvis du vet at det er noe, nå ser jeg at Per har det vanskelig, at vi gir omsorg alle. At du kan være litt tålmodig med ting som du kanskje ikke er tålmodig med på andre. Det er noe med å gi barn som strever og har hatt det tøft ekstra omsorg. Det er viktig å snakke sammen hvis du hører at barn har opplevd ting, for det er klart at det ikke alltid like lett å skulle takle fæle historier midt i timen. For barn forteller, og hvis du vet på forhånd så er det lettere å takle det på en god måte.

Også Mari påpeker at det er viktig å dele kunnskap om elevene, slik at de kan skjønne hvorfor elevene oppfører seg som de gjør, samtidig som de kan ta hensyn til elevene. Hun sier også at de som lærere kan bearbeide historier elevene forteller ved å snakke sammen. Det siste legger også Line vekt på. Hun sier videre om samarbeid mellom lærere:

Hvis ikke man har det rommet for å blåse ut, så blir man oppspist. Det er en veldig tung jobb å jobbe med barn som ikke forstår språket, og som kommer med så ulike bakgrunner. (...) Men vi lærerne samarbeider veldig, veldig godt. (...) Det må være raushet innad i teamet til at vi kan, av og til banne og svarte og være fortvila.

Mari forteller at det også er viktig at de på teamet i innføringsklassene kjenner hverandre, slik at de kan hjelpe hverandre i timene:

Det er veldig viktig at vi har et godt samarbeid. (...) At vi kan se de andre voksnes behov også i forhold til når du er inne i klassen. Du ser at nå må vi bare ta ut noen, fordi det blir så urolig, eller nå trenger den å prate med den og så videre.

4.3.2 Samarbeid med ledelsen

Alle informantene er enige om at samarbeid med ledelsen er viktig for disse elevene faglig sett. Trine forteller at de har et åpent samarbeid med sosiallærer og inspektør på skolen, og at

de kan komme inn og se hvordan det går i klassen hvis læreren ønsker det. Siri forteller at hun både har erfaring med at ledelsen tar tak hvis ting er vanskelig, og at det ikke har vært noe særlig samarbeid. Hun sier at de gangene ledelsen har tatt tak, så har det vært til stor hjelp:

Det er klart, hvis du har med deg ledelsen og de ser deg, at du kan få et mye bedre system på skolen da. (...) Hvis med en gang du får en flyktningelev, at det er et opplegg. Nå har ikke vi det, men hvis du har ledelsen med deg, og de er opptatt av hvordan tilrettelegge, så er det klart at det gjør det bedre. (...) Så ja, jeg tror absolutt det gjør at det sånn generelt blir bedre for hver enkelt elev. Og spesielt for de barna som strever, hvis du har en ledelse som du har et godt samarbeid med.

Også Oda har hatt blandete erfaringer når det gjelder samarbeid med ledelsen. Hun forteller at ledelsen støttet henne i begynnelsen, fordi hun kartla elevene og fikk ekstra ressurser på grunn av arbeidet sitt. Hun forteller imidlertid at ledelsen snudde helt da de ikke lenger fikk flere ressurser ut av hennes arbeid:

Ja, det er jo skummelt når ledelsen synes du er helt fantastisk, og støtter hundre prosent så lenge de kan få noen timer ut av det, og når de ikke lenger får det, så er du plutselig ikke så populær lenger. For ledelsen så er jo det økonomiske og tildeling av ressurser styrende i veldig stor grad. (...) Jeg var veldig ensom, fordi jeg var den eneste læreren som hadde den kompetansen og jobbet med det samme. (...) Ledelsen har enormt mye å si. Jeg trivdes veldig godt med en gang, fordi ledelsen satt og hørte på meg og var villig til å ta imot den kompetansen jeg hadde. (...) Så var det en annen leder som ikke var på samme måten, hvor det tok lang tid før hun skjønnte. Men da var det kombinert med midler. Det er viktig at ledelsen har kompetanse kan vi vel kanskje sammenfatte det til.

Mari påpeker at det er viktig at ledelsen forstår innføringsgruppa, at de har klassegjennomganger og at ledelsen blir involvert i problemer og utfordringer. Line mener at hennes skole har kommet lang når det gjelder samarbeid med ledelsen:

Det at ledelsen gir oss rom for å ta tak der det er nødvendig, det gjør at man kan få rydda opp i det ufaglige, for å kunne ta tak i det faglige. (...) Når det sosiale er i gang så er det lettere å lære.

4.3.3 Skole-hjem-samarbeid

Alle informantene er også enig om at skole-hjem-samarbeidet er veldig viktig for elevenes faglige utvikling. Siri sier at det er viktig at foreldrene bryr seg om skolen, at de passer på at elevene gjør lekser, og at de spør hvis de lurer på noe selv om de ikke forstår språket så godt. Hun sier at barn som har foreldre som følger opp og er interessert vil klare deg bedre enn de som ikke har det. Hun forteller at lærerne også kan hjelpe foreldrene:

Hvis de ikke lærer å lese for eksempel, at vi kan hjelpe foreldrene å øve, vise foreldrene hvordan de kan øve hjemme. Jeg opplever at jeg stort sett har et godt forhold, men det er ikke alle foreldre som følger opp godt nok. De fleste ønsker det beste for barna sine, men så er det ikke alltid at de evner å følge opp. Og noen har selvfølgelig traumer sjøl, og orker på en måte ikke.

Siri og Mari forteller også at det kan være utfordrende hvis foreldrene ikke kan norsk. Mari sier at det går greit når det er planlagte møter, fordi da bestilles det tolk, men at det i den hverdagslige kontakten med foreldrene kan være utfordrende. Hun forteller at det fort kan oppstå misforståelser, men at de kan få litt hjelp av tospråklige ansatte på skolen:

Vi er selvfølgelig nøye på taushetsplikt, men er man ansatt på SFO så har man jo skrevet under taushetserklæring. Og det kan jo være små ting også, korte beskjeder som ikke er taushetsbelagt. (...) Men det er litt mere utfordrende, for det ikke bare å ringe hjem og si sånn og sånn. Det kan fort bli misforståelser også.

Mari og Trine forteller også at det er viktig at foreldrene har god informasjon om hva som forventes og hva som skal gjøres hjemme, og at lærerne er tydelige i møte med dem. Trine sier at ikke alle foreldrene er vant til samarbeid i hjemlandet:

Der er de vant til at porten til skolegården låses, og så er foreldreansvaret borte. Og de har heller ikke noe med skoletingene når barna kommer hjem etter skoletid. Mens her i Norge så er det fifty-fifty på en måte. Så det er det viktig å prate med foreldre om. At vi forventer at de gjør noen ting hjemme. Selv om ikke du kan språket, så kan du sette deg med barnet i armkroken, også kan dere se på bilder og samtale om det. På eget morsmål. (...) Men du må være veldig tydelig som lærer og si dine forventinger. Hvis foreldre ikke vet hva du ønsker, så er det ikke så lett å gi deg det heller.

Trine og Oda foreller også at de har gode erfaringer med at foreldrene kan være litt med på skolen, spesielt i begynnelsen. Trine forteller at det kan bli tryggere for elev og foreldre:

Noen ganger har vi invitert de til å være med så de ser hva vi gjør. Så det er trygt for de også. Og pluss at de kan samtale om det hjemme. (...) Sånn gjør vi egentlig mye. At foreldre kan være med for at det skal gå bra. (...) Og da er det kanskje ikke så skummelt å gå til skolen når mamma eller pappa vet hvordan det er.

Mari forteller at foreldrene i innføringsklassene stort sett er veldig takknemlige. De kan være takknemlige fordi barna i det hele tatt får lov til å gå på skolen, mens norske foreldre er vant til at det er sånn skolesystemet er. Line forteller at hun opplever at disse foreldrene ikke tar så stor del i barns faglige utvikling, men at de gjør det de får beskjed om fra lærerne, som fremmer det faglige. Hun sier også at de har hundre prosent oppmøte på foreldremøter og utviklingssamtaler, noe ingen andre klasser på skolen har. Hun påpeker videre at det er viktig at foreldrene lærer barna det faglige på egent morsmål hjemme:

Det er vanskelig å lære gangning på norsk hvis du ikke har lært det på arabisk. Og mange av foreldrene sier; Vi snakker norsk hver dag hjemme. Og da sier jeg: Slutt med det! Ikke, driv med det! Du kan ikke norsk. Dere må gjerne praktisere og øve litt, men dere skal jobbe sammen på arabisk. Lær det på arabisk først, så blir det så lett å lære det på et annet språk etterpå.

4.3.4 Drøfting av samarbeid

Informantene er enige om at både godt lærersamarbeid, samarbeid med ledelsen og skole-hjem-samarbeid er viktig for elevenes faglige utvikling. Oda påpeker imidlertid at det for henne som har grupper med norskopplæring, kan være vanskelig å få til et godt samarbeid med de andre lærerne. Hun føler seg litt alene i forbindelsen med samarbeid med ledelsen, fordi hun er den eneste med disse arbeidsoppgavene på skolen. De andre lærerne påpeker at nettopp det at de samarbeider med andre lærere, og jobber i team gjør at de kan hjelpe og støtte hverandre. Dermed blir de ikke alene. Det er, som Trine sier, *ikke dine og mine barn, men våre barn*. De forteller at dette samarbeidet er viktig slik at de kan hjelpe hverandre og dele erfaringer. Mari og Line påpeker også behovet for å snakke om og bearbeide de vanskelige historiene enkelte av barna kan fortelle.

Ifølge Siri og Mari kan det å fortelle hverandre hvordan elevene har det bidra til å forstå hvorfor de oppfører seg som de gjør, og dermed kan det være lettere for læreren å ta hensyn. LK06 (1993) fastslår også at lærerne har et felles ansvar for elevenes utvikling. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) fremhever, i likhet med informantene, at lærerteam er en fordel for et godt samarbeid mellom lærerne i klasser hvor det går elever med spesielle behov. Ut fra behovene informantene belyser kan dette også tenkes å omfatte en del traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) er også enige med informantene i at lærerne kan hjelpe hverandre hvis noe er vanskelig. Ifølge Siri er det også viktig at lærerne har ganske like regler, slik at det blir trygt for elevene. Hvis det er stor variasjon fra lærer til lærer sier hun at det fort kan bli urolig og utrygt for disse elevene. Ut fra dette kan det virke som om lærerne både ser samarbeidet som en ressurs for å kunne bidra til hverandres arbeid med de traumatiserte elevene med flyktningebakgrunn, samtidig som det også kan være en ressurs for læreren til å bearbeide tunge historier eller frustrasjon for å gjøre arbeidshverdagen lettere. Det kan altså gagne både eleven og læreren. Oda sine erfaringer med at hun ble veldig alene om sin jobb kan understreke behovet for dette samarbeidet, og indikere at hun også har behov for større muligheter til samarbeid.

Når det gjelder ledelsen har informantene blandete erfaringer, men det som går igjen er at alle har hatt erfaringer hvor det har vært et godt samarbeid med ledelsen, og at det har vært positivt for det faglige arbeidet med elevene. På den annen side har også flere av informantene erfaringer med at samarbeidet med ledelsen har vært dårlig, og at det har fått negative følger for deres faglige arbeid i møte med disse elevene. Dermed kan det sies at samarbeidet med ledelsen, ut fra disse lærernes erfaringer, har påvirkning for lærernes muligheter til å legge til rette for best mulig utvikling hos denne elevgruppen. Oda sammenfatter det til at: *Det er viktig at ledelsen har kompetanse*, og påpeker at ledelsen er styrt av det økonomiske og tildeling av ressurser. Også ifølge Berg (2005) blir ledelsens faglige kompetanse viktig, fordi skolen har fått en del frihet når det gjelder hvordan de skal bruke ressursene de får tildelt. Dermed blir det for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn essensielt at ledelsen har kunnskap og forståelse for disse elevenes behov. Line forteller at de har kommet langt på hennes skole når det gjelder samarbeid med ledelsen. Ledelsen gir lærerne *rom for å ta tak der det er nødvendig*. Dermed får de muligheten til å få *rydda opp i det ufaglige, for å kunne ta tak i det faglige*. Hun sier at *når det sosiale er i gang så er det lettere å lære*. Altså har lærerne i innføringsklassen fått større frihet til å fokusere på det de ser på som viktig å få på plass først.

Siri mener det er viktig at foreldrene bryr seg om skolen, at de passer på at elevene gjør lekser og spør hvis de lurer på noe, selv om de ikke forstår språket så godt. Hun sier også at de elevene som blir fulgt opp vil kare seg bedre enn de som ikke blir det. Samtidig legger Trine og Mari en del av ansvaret over på lærerne, ved at de påpeker at det er viktig at foreldrene får informasjon om hva lærerne forventer av dem. Trine understreker at ikke alle foreldrene er vant til samarbeid med skolen fra hjemlandene, og at *hvis foreldrene ikke vet hva du ønsker, så er det ikke så lett å gi deg det heller*. Også Siri forteller at de kan vise foreldrene hvordan de kan øve hjemme, som også kan bidra til at foreldrene vet hva som forventes av dem. Line forteller også at noen foreldre ikke er så delaktige i elevenes faglige utvikling, men de gjør det de får beskjed om å gjøre, og at det fremmer det faglige. Dette kan også tyde på at foreldrene er villige til å samarbeide, men at de trenger tydelige beskjeder om hva de skal gjøre. Disse erfaringene er i tråd med at det i norske skoler stilles krav til oppfølging hjemme, mens noen flyktningfamilier ikke er vant til å delta i skolearbeidet (Kromayer, 1997; Nordahl, 2007).

Ved å vise foreldrene hva de kan bidra med når det gjelder det skolefaglige, kan lærerne også formidle at foreldrene har noe å bidra med, og at de også er en faglig ressurs for elevene, noe

Nordahl (2007) påpeker som viktig i skole-hjem-relasjonen. Line mener også at det er viktig at foreldrene prater med barna sine på sitt morsmål, fordi det er lettere å lære noe på norsk hvis de har lært det på morsmålet først. Hun påpeker at dette er det språket foreldrene kjenner, og at det er viktig at eleven lærer det faglige på sitt morsmål først. Morsmålet blir dermed også en ressurs foreldrene kan bidra med i stor grad for disse elevene.

Alle informantene har gode erfaringer med foreldresamarbeid. Siri forteller at de fleste ønsker det beste for sine barn, og at hun stort sett har et godt forhold til foreldrene, men hun mener likevel at noen ikke følger godt nok opp hjemme, fordi de ikke klarer det. Hun peker blant annet på at noen av foreldrene selv har traumelidelser, og at de derfor ikke evner å følge opp. Trine og Oda forteller at de har gode erfaringer med at foreldrene kan være litt med i undervisningen i begynnelsen, fordi de da får se hva de gjør på skolen. På denne måten kan det bli tryggere både for foreldrene og for elevene. Nordahl (2007) påpeker at en god relasjon mellom lærerne og foreldrene bidrar til at foreldrene stoler på at elevene har det bra på skolen. For foreldre som kommer fra et land med en helt annen kultur og et annet skolesystem, eller ikke har hatt noe med skole å gjøre tidligere kan det imidlertid tenkes å være vanskelig å stole på noe som er helt ukjent, og kanskje dermed utrygt. Det kan derfor tenkes at det for foreldrene Trine og Oda har erfaringer med var til stor hjelp å få se hva den norske skolen går ut på, og det kan også tenkes at det kan gjøre dem tryggere på at barna deres får god oppfølging på skolen, noe Nordahl (2007) påpeker at relasjonen mellom skole og hjem kan bidra til.

Mari og Siri påpeker imidlertid at manglende norskerferdigheter hos noen foreldre kan føre til misforståelser og problemer i den hverdagslige samhandlingen med foreldrene, noe også Kromayer (1997) trekker frem. Her påpeker Kromayer (1997) også at kulturelle forskjeller kan føre til misforståelser, og at det er viktig med kunnskap om foreldrenes bakgrunn og kultur og hva slags informasjon de trenger. Kunnskap om foreldrenes bakgrunn nevnes ikke i forbindelse med skole-hjem-samarbeid. På den annen side kommer det som nevnt frem at det er viktig å være tydelig på hva læreren forventer på grunn av eventuelle kulturelle forskjeller. I tillegg kommer det frem at Mari kan få hjelp av tospråklige lærere på skolen, noe som også handler om å ta hensyn til foreldrenes språklige bakgrunn. I tillegg kan Trine og Oda sine erfaringer med å ha med foreldre i undervisningen i begynnelsen også være en form for å ta hensyn til deres kulturelle bakgrunn, og det indikerer at lærerne har satt seg inn i hvorvidt foreldrene kan virke utrygge og om skolesystemet i deres hjemland er svært forskjellig fra det

norsk. Altså kan det virke som om innsikt i foreldrenes kultur og bakgrunn er sentralt også for informantene.

4.4 Ressursbruk og ressursbehov

Samtlige informanter forteller at det ikke er nok ressurser for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Mari understreker at det er viktig med ressurser til norskopplæring, og at trykket settes inn tidlig. Hun sier at elevene som har problemer må lære norsk, fordi *ellers så finner du dem ofte igjen om ti år med store sosiale problemer.*

Siri og Trine forteller at i første og andre klasse starter elevene rett i ordinære klasser, mens de fra tredje klasse går opp til et år i mottaksklasser for å lære litt norsk først. I innføringsklassene til Mari og Line går det derimot elever helt ned i første klasse. Oda påpeker at disse elevene trenger norskopplæring også etter å ha vært i mottaksklasse. Siri sier at elevene har rett til tilpasset opplæring, men at de ikke får noe ekstra, annet enn at de på deres skole har fått et språkopplæringssystem, NISK, for elever som ikke kan norsk. Hun sier at språkopplæringen kunne blitt bedre:

Å for eksempel hatt språkopplæring hver dag med en time, eller mottak fra første klasse også. For det er klart, mange, de forstår jo ikke. (...) Jeg tror nok at barna ville kommet fortere inn i norsk skole hvis de fikk mer språkopplæring.

Line forteller at det ikke er nok tid eller overskudd til å ta godt nok vare på elevene, og at det er behov for flere voksne. Hun understreker imidlertid at det er behov for flere omsorgspersoner som kan ta vare på barna, ikke bare lærere. Trine sier også at det ikke er nok tid og samtlige informanter påpeker at det ikke er nok voksenpersoner. Line forteller at det er behov for flere voksne, slik at det ikke skal bli så utrygt for disse elevene, mens Mari skulle ønske det var færre elever per lærer slik at de kunne tatt seg enda bedre av dem, og at eleven kunne fått mer undervisning i mindre grupper. Også Siri forteller om behov for grupper:

De barna som har store problemer tror jeg trenger mye mer ressurser. Det kunne vært noe å prøve små grupper på den skolen der de går, men sånn er ikke lov. Du kan lage en liten gruppe, men da må du ta imot barn fra hele kommunen. (...) De kunne få både opplæring i forhold til hvordan man forholder seg til andre elever, men også få kunnskap, for det er klart at hvis du er veldig urolig og lager mye uro, så lærer du ikke sjøl heller. (...) Men over lang tid, for hvis du har traumatiske opplevelser, det går ikke over på et år eller to, det kan ta hele skoleløpet. Og sånne systemer finnes ikke.

Trine forteller at det er vanskelig å få nok ressurser:

Ressurser i forhold til voksne er bundet veldig til hva vi får tildelt skolen. Men da er det jo også sånne midler som er variabler kan du si. Og så vet vi ikke når de kommer i løpet av et år. (...) Hvis du kommer utenifra så vet man ikke alltid hva det egentlig er du har behov for før det har gått en stund. Når det viser seg at her skulle det vært spesialundervisning eller en assistent, så ligger jo ikke det der. Det er ikke sånn som skolen bare kan ansette. Det har vi ikke penger til. Så da er det triksing og miksing og omgjøring eventuelt med noen man allerede har. Sånn er det store utfordringer.

Siri påpeker at disse elevene kan trenge mer hjelp psykisk, og at det ikke alltid er lett å få hjelp av barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP):

BUP synes jeg er veldig vanskelig, det skal mye til å få hjelp, og jeg syns ofte at de ikke har den forståelsen som trengs de heller. Kanskje en del av disse ungene burde ha hatt hjelp på skolen. Hvor det var et trygt miljø. Det å bli henta ut og ha en time en gang i uka har vi ingen opplevelse av at er særlig hjelpsomt for disse barna. Mange av de hadde nok hatt mer hjelp av at barne- og ungdomspsykiatrien hjalp til her. Og det gjør de ikke. (...) Også burde det jo være tilgjengelig psykologhjelp, eller samtalehjelp helt fra starten av, sånn at man kunne avdekke og kanskje bearbeide ting med en gang. Sånn at barn fikk hjelp til å snakke og hvis de har opplevd vanskelige og fæle ting, til å bearbeide det. Det hadde jeg ønska for de barna, at det var mye mer tilgjengelig.

Oda og Mari sier at det hadde vært ideelt å ha tospråklige lærere. Oda forteller at det er sekkebevilgninger hvor de må passe på at også disse elevene får det de skal ha. Det tospråklige tilbudet har blitt dårlig fordi kommunene har ansvaret, sier hun:

Det som provoserer meg aller mest med hele det tospråklige feltet er at man har så lite fokus på de tospråklige lærerne. De er jo nøkkelen, alfa omega. For det første: regelverket sier at de skal ha tilpasset fagopplæring på morsmålet inntil de kan forstå det på norsk. Ellers så lærer de norsk, men de har jo ikke lært noe. (...) Når kommunene har fått ansvaret, så blir det dårlig. Så jeg mener at det burde komme som øremerka midler.

Trine og Line forteller at i Norge kommer elevene inn på det trinnet som alderen tilsier at de skal gå på, uansett forkunnskaper. Line sier at hun syns det er trist at skolesystemet ikke tillater at elevene kan begynne et år under:

Vi er veldig opptatt av at kommer du hit som 12-åring så skal du begynne sammen med 7. klasse. Men det kan godt hende at det du har opplevd gjør at du totalt er på stadiet til en på 5. klasse for eksempel. Jeg mener ikke at man skal putte en syvende klasse inn i første klasse, men jeg tenker at man kanskje kunne sjonglert litt med et par år, sånn at man hadde hatt tid til å hente seg inn litt igjen. Det tenker jeg.

Line forteller også at hun tenker at disse elevene trenger en person som følger opp både hjemme og på skolen, at det var et bindeledd mellom skole og hjem. Hun begrunner det slik:

Ved å skape en relasjon mellom skole og hjem så disse ungene ha lyst til å prestere for

deg. Og foreldrene må mer på banen i forhold til å ta del i det som skjer på skolen, og ta del i at barna dems fortsatt lider. For det er det mange som ikke tar del i. Vi sier ja, men hva med det? "Ja, men det går bra det, det er to måneder siden." Vi ser at det ikke går bra. Han sitter her på skolen og hver gang han skal tegne så tegner han en mann som er død og en mann med pistol. (...) Hvis man hadde vært den tryggheten også for foreldra så hadde de kanskje åpna seg mer og fortalt hele sannheten.

4.4.1 Drøfting av ressursbruk og ressursbehov

Ifølge samtlige informanter er det ikke nok ressurser for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Det kommer imidlertid frem noen forskjeller det gjelder mottaksklasser eller innføringsklasser. Line og Mari forteller at på deres skole har de elever helt ned i første klasse, mens på skolen til Trine og Siri får ikke elevene på første og andre trinn tilbud om å få gå i mottaksklasse. Dette kan tyde på ulik praksis på dette området, som kan stemme med at det kan variere hvordan den enkelte kommune gjennomfører innføringsilbudet (Lidén, Seeberg & Engebriksen; NOU; Sletten & Engebriksen; Valenta referert i Pastoor, 2012).

Ressurser til språk nevnes av flere informanter. Mari sier det er viktig å sette inn trykket tidlig og lære disse elevene norsk for å unngå at de får store sosiale problemer senere. Oda forteller at disse elevene trenger norskopplæring også etter at de har gått i mottaksklasser, og Siri påpeker at de trenger mer norskundervisning enn det de får på skolen hennes i dag. Hun forslår en time med språkopplæring hver dag. Videre sier hun at det kanskje kunne hjulpet å ha mottaksklasser fra første klasse. Hun mener også at det kanskje hadde vært til hjelp for de elevene som har *store problemer og trenger mye mer ressurser* å prøve mindre grupper på skolen de går på. Der kunne de fått opplæring både sosialt og faglig. Dette sier hun at ikke er mulig i dag.

Oda og Mari mener det hadde vært ideelt med tospråklig opplæring slik at elevene også kan få mer fagopplæring, men at dette ikke er prioritert i deres kommuner. Trine påpeker at det er vanskelig å få nok ressurser, fordi de er avhengig av hva skolen får tildelt. Oda forteller at skolen får en sekkebevilgning, hvor det skal passes på at disse elevene får det de trenger. Her kan igjen ledelsens kompetanse på området påvirke i hvilken grad denne gruppen elever prioriteres og får den hjelpen de trenger (Berg, 2005). Samtidig er det begrenset hvor mye ressurser skolen får tildelt, og det må gjøres vurderinger på hvor mye ressurser de har mulighet til å sette inn. Som Trine påpeker kan det også komme elever midt i skoleåret, og de vet ikke alltid hva disse elevene har behov for med en gang. De må på grunn av

ressursmangel ofte ta i bruk det de allerede har for å dekke elevenes behov, noe som også ble nevnt av de andre informantene under første kategori.

Både Trine og Line påpeker at det kan være vanskelig for noen elever å starte på det trinnet deres alder tilsier, fordi ikke alle har den kunnskapen som trengs for å gå på dette trinnet. Line tenker at hvis disse elevene hadde fått starte ett eller to år under så kunne de fått mulighet til å hente seg inn igjen. Med tanke på de manglene på ressurser informantene forteller om kan det også tenkes at dette kunne hjulpet disse elevene. På den annen side kan det være sosiale forskjeller mellom en femteklassing og en syvendeklassing, som kan gjøre det vanskeligere sosialt sett. Samtidig kan det også være at en eldre elev får høy status i klassen. Kan det tenkes at det å sjonglere med et par år, som Line sier, kan være en god ressurs for de elevene som har lite eller ingen tidligere skolegang?

Alle informantene ser et behov for flere voksne for å kunne ta seg godt nok av elevene. Det nevnes flere grunner til dette, både mulighet for grupper og mer undervisning, trygghet, med hjelp psykisk og Line som er sosionom påpeker også behovet for omsorgspersoner og et bindeledd mellom hjem og skole. Hun nevner at dette kan skape trygghet for foreldrene, slik at de kan komme mer på banen når det gjelder det som skjer på skolen. Siri kommer også med et konkret forslag når det gjelder hjelp psykisk. Hun mener at det er vanskelig å få hjelp fra BUP, og at en del av disse elevene trenger mer hjelp enn det de får. Hun ønsker mer tilgjengelig psykologhjelp eller samtalehjelp fra starten av for de elevene som har traumatiske plager, slik at de får hjelp til å bearbeide traumene.

I lys av dette kan det virke som om det ikke er nok ressurser for traumatiserte elever med flyktningebakgrunn på informantenes skoler. Det kan imidlertid virke som om dette er på grunn av at skolene tildeles for lite ressurser. Kanskje bør kommunene ha større fokus på dette området, og det er mulig at noen av ressursene bør øremerkes denne elevgruppen, slik Oda foreslår. På denne måten kan denne elevgruppen sikres sin del av ressursene som tildeles skolen, slik at de ikke blir så avhengig av ledelsens kompetanse og kunnskap på området.

4.5 Kunnskap

I det følgende vil informantenes opplevelse av egen kunnskap og hvordan de har tilegnet seg denne presenteres. I tillegg presenteres deres opplevelse av kunnskap om hver enkelt elevs bakgrunn, og i hvilken grad denne kunnskap er av betydning i skolesammenheng.

4.5.1 Generell kunnskap om traumatiserte flyktningelever

Samtlige informantene forteller at de har fått mye kunnskap om traumatiserte elever med flyktningebakgrunn gjennom erfaring. Line forklarer det på denne måten:

Jeg vi si at jeg sitter på veldig mye kunnskap som ikke er skrevet ned. Altså som bare er tillært. Fordi at det er snakk om mennesker, det er snakk om opplevelser, det er snakk om følelser. De kan du ikke lese deg til, det må du bare liksom lære deg.

Siri og Trine forteller at de leser faglitteratur ved siden av. Trine påpeker likevel at det ikke finnes noen oppskrift:

Det er bra å knytte den erfaringen man har opp til kunnskap, og motsatt. Så det er viktig å lese litt om noen av disse tingene. (...) Men man har ikke noen oppskrift, for jeg tror det er møtet først og fremst med hverandre som vi må gå ut fra noen ganger.

Line forteller derimot at hun ikke leser forskning:

Jeg er ikke så veldig flink til å lese forskning, fordi jeg syns det er vanskelig å bruke forskningen inn i klasserommet. Fordi forskningen er veldig fin på papiret, også kommer du opp også har du 20 barn og det er 20 forskjellige barn.

Både Siri, Oda, Mari og Line forteller at de har fått noe kunnskap gjennom kurs. Oda trekker blant annet frem et kurs som har vært viktig for henne, og gitt henne en del gode tips. Hun påpeker likevel at det er lite fokus på det for lærere, og at de må finne ut ting selv.

Siri forteller at hun har tilegnet seg en del kunnskap gjennom årene, men at det ikke er noe apparat på hennes skole når flyktningelever starter der:

Vi har ikke snakka noe veldig om det på vår skole. Nå hadde vi nok fler flyktninger når jeg begynte der. (...) Men jeg ville nok tro, hvis vi fikk flere flyktninger nå, så hadde ikke vi noe sånn apparat tilgjengelig for å tenke på, er det noe spesielt vi trenger å gjøre for hva disse har opplevd. (...) Jeg har jo en del kunnskap, så jeg ville absolutt møtt dem på det, men det er godt mulig at man kunne snakke litt mer i starten.

Mari og Siri nevner også utdanning. Siri sier at hun har en del utdanning innenfor pedagogikk, og litt spesialpedagogikk, og at hun bruker det hun kan. Mari forteller at hun har en del utdanning på området, mens Trine sier at hun ikke har så mye kunnskap som utgangspunkt, men at noen lærere på skolen har litt migrasjonspedagogikk.

Siri og Trine forteller også at de har litt samarbeid med BUP og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), som kan hjelpe dem med å finne ut hvordan de kan legge best mulig til rette for eleven, og at de dermed kan få litt kunnskap derfra. Trine forteller også at de kan få tips av

sosiallærer og helsesøster. Siri, Trine, Mari og Line påpeker at de får en del kunnskap av kolleger på teamet. Mari sier at man lærer mye av hverandre:

Disse er veldig drevne, de lærerne som har vært her lenge. (...) Vi snakker om hvordan vi skal gjøre det, og hvordan vi legger opp dagene. Det er et samarbeid hele tida. Vi snakker om elever som har utfordringer og hvordan vi skal gjøre det.

4.5.2 Kunnskap om elevenes bakgrunn

Samtlige informanter forteller at det er viktig å ha kunnskap om elevenes bakgrunn og opplevelser, men at de ikke alltid får god nok informasjon om dette. Trine sier det slik:

Utfordringer er, hvis de har stor balast med seg med mye traumer, hvordan vi klarer å møte dem. Noen ganger vet vi ikke om det. Noen ganger er det nesten at de ikke vet om det selv tror jeg. Sånn at det kan bare komme opp i noen situasjoner.

Oda forteller at det er mer fokus på skolebakgrunn enn traumbakgrunn, og at hun ofte ikke får vite. Både Oda og Line påpeker at det er opp til foreldrene hva de formidler. Line forteller at de kan få litt informasjon gjennom mottakssamtalene som Mari har med foreldrene, men at de er avhengig av at foreldrene forteller, ellers vet de ingenting. Mari forteller at hun i mottakssamtalene spør om elevene har opplevd noe som påvirker dem:

Det er nok ikke bestandig at vi vet hvor mye akkurat hva de har opplevd, men i de mottakssamtalene som jeg har spør jeg gjerne: Har barnet opplevd noe tidligere som gjør at det har, for eksempel problemer med å sove eller om det er spesielle ting. Og da kommer det ofte fram at det kan være noe de har opplevd. Noen er veldig åpne om det og gir oss detaljerte opplevelser. (...) Så det er jo mye som er veldig ille. Men så er det noen som kanskje bare sier at: ja, de har opplevd krig og, ikke sier så mye mer da.

Oda påpeker at en tospråklig lære kunne fått dypere innsikt:

Gjennom den tospråklige læreren, hvis den kan være stabil og ikke bli bytta ut hele tida, så er det der vi kan få den dypere innsikten og informasjonen, fordi å snakke med unger på førstespråket om traumer og om vonde opplevelser, alle nyansene, de hakke ord for følelsene.

Line forteller også at de kan snakke med barna om det i uformelle settinger:

På fredag så var vi for eksempel på tur da, og da gikk jeg foran med to, en på hver side. Og da snakka vi om flukten til Norge. Og da blir det veldig ufarlig. (...) Man får gått og prata uten at det blir så veldig alvorlig. For hvis man sitter sånn som vi sitter nå, så blir det veldig kunstig for dem. Så det beste er å snakke med dem om de tingene i naturlige settinger, og hvor de kan få fritt fortelle.

Hun har også erfaringer med hvor viktig det er å ha kunnskap om elevenes bakgrunn:

Jeg har for eksempel opplevd at vi har sittet i klasserommet så har alarmen gått, og så har to unger forsvunnet under pulten. Også har jeg tenkt; hva skjedde nå? Også er det selvfølgelig for at i deres land så betyr det bomber. Og så blir det sånn at: okei, dette har jeg ikke hørt noen ting om, også ringer du foreldrene, og da kommer, aha, det er derfor ikke det fungerte eller det fungerte. Sånn at utfordringen da, er jo å få kartlagt ordentlig hva elevene sliter med for å kunne finne veiene inn for å lære de fagstoff.

Også Siri utdyper hvorfor det er viktig å ha kunnskap om elevenes traumbakgrunn. Hun sier at det ikke alltid ligger fremme i en hektisk hverdag, men at du kan få en helt annen forståelse av reaksjonene til elevene, for eksempel hvorfor elevene får et raserianfall. Hun sier videre:

Man takler det nok bedre enn hvis du tenker at denne ungen er bare trassig. Du vil kunne takle det annerledes når du vet at ting har vært veldig vanskelig. Og det er utrolig viktig å møte barn på en positiv måte, som har hatt mye vanskelige opplevelser. (...) For det handler jo om voksnes tålmodighet, ingen av oss har evig tålmodighet, så du kan bli helt rasende. Mens det er klart at vet du noe om hvilke erfaringer disse barna har så er det jo lettere å være enda mer tålmodig.

4.5.3 Drøfting av kunnskap

Alle informantene forteller at de har tilegnet seg mye av sin kunnskap gjennom erfaring. Også kurs, kollegaer og samarbeid med andre instanser nevnes av flere som viktige bidrag til deres kunnskap om traumer og flyktninger. Kun Mari og Siri forteller at de har fått noe kunnskap fra sin utdanning. Mari påpeker at hun har en del utdanning på området, mens Siri forteller at hun bruker det hun kan. Trine sier derimot at hun ikke har noe kunnskap om det som utgangspunkt. Det er imidlertid ingen som sier klart at de burde hatt mer om dette i sin utdanning. Likevel kan det være et tankekors at det ikke er flere som oppgir utdanningen som en viktig kilde til den kunnskapen de har på dette området.

Når det kommer til faglitteratur er det litt ulike meninger om i hvilken grad det er viktig å holde seg oppdatert. Siri og Trine forteller at de leser faglitteratur ved siden av, mens Line synes forskning er vanskelig å bruke i klasserommet. Trine påpeker imidlertid at det ikke finnes noen oppskrift, og at det er møtet med eleven som blir utgangspunktet. For henne blir det heller viktig å knytte erfaring opp mot kunnskap og omvendt.

Siri forteller at de på hennes skole ikke har snakket noe særlig om temaet, selv om de har hatt en del flyktninger tidligere. Hun påpeker at det kanskje kunne vært til hjelp for lærerne hvis temaet ble tatt opp når det kommer flyktninger til skolen. Med tanke på at ledelsens og

lærerens kunnskap og kompetanse kan bidra til å påvirke hvordan ressurser blir brukt på skolen og i klassen, vil det kunne påvirke hva slags tilrettelegging disse elevene får (Berg, 2005). Det kan derfor tenkes at det å ta opp temaet traumer og flyktninger vil kunne være sentralt for elevenes faglige utvikling. Hvis dette var en rutine på skolen, kan det tenkes å øke både ledelsens og lærernes kunnskap og bevissthet på området, og dermed bidra til et bedre grunnlag for denne elevgruppens faglige utviklingsmuligheter.

Samtlige informanter er enige om at kunnskap om den enkelte elevs bakgrunn og opplevelser også er viktig, men det er ikke alltid de vet om eller vet nok om eventuelle traumeopplevelser. Siri forteller at det virker som om elevene selv ikke alltid vet om det, mens Lines historie om elevene som forsvant under pulten da alarmen gikk kan illustrere hvorfor de ser på denne kunnskapen som viktig. Hun påpeker også at etter at hun hadde funnet ut hvorfor de forsvant under pulten, gav det henne en bedre forståelse av hvorfor enkelte ting ikke fungerte for disse elevene i timene. Ifølge Oda, Line og Mari er det opp til foreldrene hvor mye de forteller. Også Nordahl (2007) påpeker at foreldrenes kunnskap om sitt barn er en stor ressurs. Dermed blir skole-hjem-samarbeidet viktig her, men også det å etterspørre denne informasjonen. Mari forteller at hun spør etter dette i sine mottakssamtaler, men det er ikke alltid de får god nok informasjon likevel. Line påpeker imidlertid at de også kan prate med barna om dette i uformelle settinger. Oda sier at tospråklige lærere kunne vært en god ressurs på dette området, fordi de kan snakke med elevene på deres morsmål.

4.6 Drøfting av sammenheng mellom kategoriene

Trygghet går igjen i resultatene. Trygghet omtales av samtlige informanter som et viktig behov for at traumatiserte elever med flyktningsbakgrunn skal kunne lære og utvikle seg faglig. Også ved tilrettelegging av undervisningen og relasjonsbygging, legges det vekt på at trygghet er svært viktig for disse elevene. I forbindelse med samarbeid kommer også trygghet frem. Lærersamarbeidet kan bidra til å skape like og trygge rammer for elevene, mens det innenfor samarbeid med foreldre trekkes frem tiltak som kan bidra til at foreldrene føler seg tryggere på hva som foregår på skolen. Dette kan igjen fremme trygghet for eleven. Samtidig blir det å ivareta tryggheten også en utfordring for både lærer og elev, fordi utryggheten kan føre til at elevene blir utagerende eller innesluttet og ukonsentrert i timen. Siri påpeker også at noen ikke tør å snakke norsk, og det er dermed argumentert for at den sosiale tryggheten også blir viktig. Videre kan erfaringene elevene har hatt føre til at de blir utrygge med tanke på nye

relasjoner, noe som kan gjøre det utfordrende å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Lærerne savner også nok voksenpersoner og omsorgspersoner til å kunne etablere den tryggheten disse elevene trenger. Det er argumentert for at kunnskap om elevene og om traumer og flyktninger er viktig både for lærerne og ledelsen. Kunnskap om hvor sentral trygghet kan være for disse elevene blir dermed viktig for at ressursene brukes på best mulig måte for elevenes utvikling. Dette kan styrke resonnetet om at trygghet og sosial trygghet blir grunnleggende viktig for at elevene skal kunne lære og utvikle seg faglig og språklig. Dermed må kanskje det sosiale og tryggheten, på plass før lærerne og elevene kan ta fatt på språk- og fagopplæring.

Det ser ut til at det er sammenheng mellom hovedkategoriene. Blant annet nevnes flere av de samme momentene som viktige i tilretteleggingen og for å utvikle en god relasjon til eleven. Både det å se eleven, omsorg, tydelighet og interesse for barnet går igjen i begge kategoriene. Dette kan skyldes at disse er viktige deler av relasjonen og i tilretteleggingen, men det kan også indikere en gjensidig påvirkning mellom tilrettelegging og relasjon. Fordi en god relasjon synes vesentlig for elevenes utvikling kan det tenkes at det blir viktig å legge til rette for positiv relasjonsbygging. Samtidig kan den tilretteleggingen læreren gjør for den enkelte elev i hverdagen bidra til å skape en god relasjon. Også ledelsens og lærernes kunnskaper kan påvirke hvordan ressursene brukes på skolen, og både kunnskap og ressurser kan dermed påvirke hva slags tilrettelegging elevene får. Dette kan igjen påvirke elevenes faglige utvikling. Videre vil skole-hjem-samarbeid kunne innvirke på hvor mye kunnskap lærerne har om elevenes bakgrunn, og dermed påvirke i hvilken grad lærerne kan tilrettelegge for elevenes behov i skolehverdagen. I tillegg tas behovet for å bearbeide traumene disse elevene har opplevd opp som viktig for at elevene skal kunne utvikle seg, hvor blant annet behov for et bedre tilbud for disse elevenes psykiske helse nevnes. Her kommer også behovet for morsmåslærere opp, fordi de kan snakke med elevene på sitt eget morsmål og finne ut hva som er galt. Videre nevnes morsmåslærere som viktig for å ivareta elevenes faglige opplæring, og hvilke ressurser de har vil dermed virke inn på hva slags tilrettelegging de får gjennomført.

5 Avslutning

Denne undersøkelsens formål har vært å få et innblikk i læreres erfaringer med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og belyse hva de ser på som viktig for å oppnå en god faglig utvikling hos disse elevene. Dette er blitt gjort gjennom semistrukturerte intervjuer med fem lærere om deres møte med denne elevgruppen. Deres erfaringer har blitt tolket og knyttet opp mot teori om traumer, flyktninger, læring og utvikling, samarbeid, relasjon, ressurser og Maslows behovspyramide. I det følgende vil undersøkelsens sentrale funn presenteres, før oppgaven avsluttes med noen refleksjoner rundt undersøkelsesprosessen og tanker til videre forskning.

5.1 Sentrale funn

I lys av undersøkelsens resultater er lærerne klar over at det er en del komplekse og overlappende utfordringer i møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn. Både språk, kulturforskjeller, atferd og traumeerfaringer kan ifølge informantene gjøre det vanskelig for disse elevene på skolen, og disse utfordringene kan påvirke hverandre. Dette medfører også noen utfordringer for lærerne i deres arbeid med å legge til rette for positiv læring og utvikling for disse elevene.

Det kan virke som det i informantenes møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn ikke er nok å være lærer. De må også være omsorgspersoner som kan gi elevene den grunnleggende tryggheten de trenger for å kunne lære og utvikle seg. Lærerne uttrykker at det trengs flere lærere og omsorgspersoner for å ivareta disse elevenes behov. I tillegg understrekes det at elevene trenger bedre hjelp til å bearbeide sine traumeopplevelser.

For å etablere denne tryggheten er det også enighet om at elevene trenger trygge rammer og tydelighet. Videre understrekes behovet for språkopplæring og morsmåls lærere eller tospråklige lærere for å ivareta fagopplæringen. Det påpekes at dette er elever som kan ha behov for erfaringer for å lære begreper. Også mulighet for å jobbe i mindre grupper er sentralt i datamaterialet.

Slik det fremstår må lærerne jobbe tverrfaglig for en god faglig utvikling for elever med flyktningebakgrunn. Lærernes erfaringer tilsier at de må tilrettelegge for elevenes utfordringer og behov, og dermed trenger kunnskap om flyktninger, traumer og den enkelte elev. Dette er

avhengig av lærer-elev-relasjonen, hvordan samarbeid lærerne har med ledelsen, andre lærere og foreldrene. Tildeling av ressurser til skolen og hvordan ledelsen og lærerne utnytter disse opp mot ressursbehovet er også av betydning.

Det er imidlertid også viktig å påpeke at informantene er enige om at dette er en sammensatt gruppe som kan ha ulike posttraumatiske reaksjoner. De kan dermed ha ulike behov og utfordringer for å kunne lære og utvikle seg faglig. Dermed er det viktig å ta hensyn til den enkelte elev i arbeidet med den faglige tilretteleggingen.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne prosessen har jeg fått ny innsikt i hva slags utfordringer lærerne kan møte i sitt arbeid med fagopplæring av denne gruppen elever. I tillegg har kompleksiteten av utfordringer traumatiserte elever med flyktningebakgrunn kan møte i sin skolehverdag blitt tydeligere. Jeg har fått et innblikk i hvor grunnleggende og sentralt trygghet kan være for disse elevene, og den omfattende og tverrfaglige kompetansen som trengs for å imøtekomme disse elevenes behov i skolen. Dette er kunnskap som er sentral i møte med traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og kan skape refleksjon rundt arbeidet med disse elevene.

I forbindelse med dette temaet kan det også være aktuelt å undersøke hva slags utfordringer elever med traumatiserte foreldre med flyktningebakgrunn kan få i møte med skolen. Videre kunne det også vært interessant å intervjuer elever eller tidligere elever som har flyktning- og traumbakgrunn om deres erfaringer i møte med den norske skolen. Dette kan tenkes å gi andre resultater enn intervjuer med lærerne, og kan være et interessant tema for videre forskning.

Litteraturliste

- Anstorp, T., & Benum, K. (2014). Hva trenger terapeuten for å gi god traumebehandling? I Trine Anstorp & Kirsten Benum (Red.), *Traumebehandling, komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (s. 19-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arenas, J. G. (1997). Inledning. Organiseret vold, migration og interkulturel psykologi. I Julio G. Arenas (Red.), *Interkulturel Psykologi* (s. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bengtson, M., & Ruud, A. K. (2012). Utviklingsstøttende omsorg i mottaksfasen. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (s. 181-198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Broberg, A. G., Dyregrov, A., & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1279-1286.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bustos, E. (1997). Att være flyktning – et angreb mot identiteten. I J. G. Arenas (Red.), *Interkulturel Psykologi* (s. 41-53). København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag a/s.
- Bækkelund, H., & Berg, A. O. (2014). Kartlegging og diagnostisering av traumerelaterte lidelser. I T. Anstorp & K. Benum (Red.), *Traumebehandling, komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. (s. 78-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer - en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., Endsjø, M., & Idsoe, T. (2015). Teachers' perception of bereaved children's academic performance. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(3), 187-198.
- Enger, K. C. (2007). *Elevene som ikke vil ha ferie. En kvalitativ undersøkelse av skolens ivaretaking av elever som har erfaring fra krig og flukt, med vekt på den første tiden i norsk skole.* . (Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.). Lastet ned fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31894/masteroppgaven.pdf?sequence=2>
- Evang, A. (2013). Vold, traume og risiko. I H. Johnsen (Red.), *Vekst i det vanskelige. Utsatte barns liv og fortellinger*. (s. 221-227). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Flyktningkonvensjonen. (1951). *FNs konvensjon om flyktningers stilling*. Lastet ned fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Flyktninger/Flyktningkonvensjonen>.
- Globalis. (2015, 23.03.2015). Afghanistan. Lastet ned fra <http://www.globalis.no/Konflikter/Afghanistan>
- Globalis. (2016, 06.05.2016). Syria. Lastet ned fra <http://www.globalis.no/Konflikter/Asia/Syria>
- Hendriks, J. H., Black, D., & Kaplan, T. (2001). *Far har slået mor ihjel. At hjelpe barn igennem traume og sorg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holdhus, V. (1994). Språk, relasjon og erfaring. I K. Langaard, H. J. Christie & V. Holdhus (Red.), *Interkulturell behandling. Erfaringer fra møte med innvandrere- og flyktningfamilier i barne- og ungdomspsykiatrien*. (s. 35-47). Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Kåre Fugleth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 118-131). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Kirkengen, A. L., & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (s. 61-83). Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Kromayer, H. (1997). Børn mellem to kulturer i mødet med daginstitution, skole og hjem. I J. G. Arenas (Red.), *Interkulturel Psykologi* (s. 77-88). København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag a/s.
- Langaard, K. (1994). Migrasjon - en prosess i spenningsfeltet mellom håp og fortvilelse, splittelse og integrasjon. I K. Langaard, H. J. Christie & V. Holdhus (Red.), *Interkulturell behandling. Erfaringer fra møte med innvandrere- og flyktningfamilier i barne- og ungdomspsykiatrien.* (Vol. 1994, s. 22-34). Oslo: Kommuneforlaget.
- LK06. (1993). *Den Generelle delen av Læreplanen.*: Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- LK06. (2006). *Prinsipper for opplæringa.* Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. . *Harvard Educational Review*, 32(3).
<http://search.proquest.com/docview/212250067?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Meld. St. 27. (2011-2012). *Meld. St. 27 (2011-2012) Barn på flukt.*: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6f71e355918d4927966dd93019fa711a/no/pdfs/stm201120120027000dddpdfs.pdf>.
- NESH. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordanger, D. Ø. (2014). Nevrobiologi som veiviser for traumearbeid. I T. Anstorp & K. Benum (Red.), *Traumebehandling, komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (s. 39-51). Oslo: Universitetsforlaget.

- NSD. (u.å.). Må prosjektet meldes. Lastet ned fra
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T. . (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6.
- Pastoor, L. W. (2012). Skolen - et sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (s. 219-240). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2011). *Barn av virkeligheten. Læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogstad, J. M. . (2014). *"Vi er like mye sosialarbeidere som lærere": Pedagogers opplevelse av å kunne ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn*. (Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk). Lastet ned fra
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6165/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Stafne, H. T. (2014). *Lærerens møte med elever som har opplevd traumatiske hendelser: En kvalitativ studie av hvordan lærere tilrettelegger skolehverdagen for elever utsatt for traumatiske forhold*. (Mastergradsoppgave i pedagogikk, NTNU, Pedagogisk institutt). Lastet ned fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270152/758113_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Strøm, I. F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2016). School performance after experiencing trauma: a longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. *European Journal of Psychotraumatology. The official journal of the european society for traumatic stress studies.*, 7(2016).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- UDI. (2016). Asylvedtak etter statsborgerskap og utfall (2016). Lastet ned fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylvedtak-etter-statsborgerskap-og-utfall-2016/>
- UDI. (u.å.). Vedtak om beskyttelse (asyl) 2006–2015. Lastet ned fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/vedtak-om-beskyttelse-asyl-20062015/>
- United Nations Human Rights Council. (2015). *Report of the commission of inquiry on human rights in Eritrea*. Vol. A/HRC/29/42. Hentet fra <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/CoIEritrea/Pages/ReportCoIEritrea.aspx>
- Utlendingsloven. (2008). *Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (utlendingsloven)*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-05-15-35>.
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varvin, S. (2008). *Flyktningpasienten. Behandling, rehabilitering og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED4010 Vitenskap og forskningsmetode* (s. 247-266). Oslo: Akademika forlag i samarbeid med Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ivar Morken
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2016

Vår ref: 46278 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46278	<i>Flukt, traumer og skoleprestasjoner – en intervjustudie om lærerens møte med traumatiserte flykninger i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ivar Morken
Student	Linnea Heum Hennie

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

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

Avdelingskontorene / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrer svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46278

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for en god faglig utvikling hos elever med flyktningbakgrunn som har hatt traumatiserende opplevelser.

Utvalget består av lærere på Østlandet som har arbeidet som lærer i minst tre år og har hatt elever med flyktningbakgrunn og traumatiserende hendelser. Datainnsamlingen skal foregå ved personlig intervju. Det skal benyttes lydopptak.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten til de ansatte ikke er til hinder for deltakelse i studien. Personvernombudet forutsetter at det ikke registreres opplysninger om barna, eller at det fremkommer opplysninger/eksempler som kan identifisere barn som har vært elever.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Informasjon om studien
- Er det noe du lurer på/som er uklart?

Bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva slags erfaring har du med elever med flyktningebakgrunn som har hatt traumatiserende opplevelser?

Utfordringer og tilrettelegging

- Er det noe som kjennetegner disse elevene? Hvis ja, hva?
- I hvilken grad får dere lærere informasjon om disse elevenes bakgrunn og eventuell traumatisering når de starter i klassen?
- Hva kan være utfordrende for disse elevene i deres faglige arbeid?
- Hva slags utfordringer kan du som lærer få i det faglige arbeidet med disse elevene?

- Hva slags tilrettelegging tenker du at disse elevene har behov for?
- Er det noe som har fungert godt i ditt arbeid med disse elevene? I tilfelle hva?
- Er det noe som har vært utfordrende? Eventuelt hva?
- Hva ser du som viktig å ha fokus på ved tilrettelegging for en god faglig utvikling hos disse elevene?

Relasjon

- Hva ser du på som en god relasjon?
- Hva slags betydning tenker du at din relasjon til eleven har i arbeidet med disse elevene?

- Kan det være utfordrende å skape en god relasjon til disse elevene? Evt. på hvilke(n) måte(r)?
- Hva er viktig for å få en god relasjon til disse elevene?

Samarbeid

- Hva slags betydning tenker du at samarbeid med andre lærere kan ha for denne tilretteleggingen?
 - o Har du erfaringer med et slikt samarbeid? Hvordan synes du i så fall dette samarbeidet har vært?
- Hva slags betydning tenker du at samarbeid med ledelsen kan ha for denne tilretteleggingen?
 - o Hva slags erfaringer har du med et eventuelt samarbeid med ledelsen?
- Hva slags betydning tenker du at skole-hjem-samarbeid kan ha for denne tilretteleggingen?
 - o Kan du si litt om hvordan et eventuelt skole-hjem samarbeidet har vært?

Ressurser og kunnskap

- Hvordan vil du si at dine kunnskaper på dette området er?
 - o Hvordan har du tilegnet deg denne kunnskapen?
- Hva tenker du om ressursbruk og ressursbehov på dette området?
 - o Er det noe som kunne vært gjort annerledes?
- Hvordan er det for deg å være lærer for disse elevene?
 - o Hvordan er din opplevelse av arbeidet med faglig tilrettelegging for disse elevene?

Ideell situasjon

- I en ideell situasjon hvor alt var gjennomførbart og det ikke var noen restriksjoner med tanke på ressurser; hva slags tilrettelegging skulle du ønske disse elevene hadde?

Avslutning

- Er det noe du vil legge til?
- Hvordan opplevde du intervjuet?
- Kan jeg kontakte deg senere hvis det er noe jeg lurer på?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk, retning rådgivning, med fordypning i psykososiale vansker ved institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. I min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i temaet traumatiserte elever med flyktningebakgrunn, og skal gjennomføre en intervjuundersøkelse med lærere på barneskoler på Østlandet for å få et innblikk i hvordan disse lærerne tilrettelegger for en god faglig utvikling hos disse elevene. I denne forbindelse ønsker jeg blant annet å finne ut hva lærerne synes fungerer godt, samt hva som kan være utfordrende i dette arbeidet. Hvis du kunne tenke seg å delta i denne intervjuundersøkelsen ville det vært til stor hjelp for meg, samtidig som det kan bidra til å belyse dette temaet fra et lærerperspektiv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuundersøkelsens varighet er på litt over en time, og jeg vil benytte diktafon og ta notater underveis i intervjuet. Lydopptaket vil kunne hjelpe meg å videreformidle informasjonen fra intervjuet så nøyaktig som mulig. Spørsmålene vil omhandle arbeidet med faglig tilrettelegging for elever med flyktningebakgrunn som har hatt traumatiserende opplevelser.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og kun student og veileder vil ha tilgang til disse. Lydopptak og nedtegnelser fra intervjuet vil bli lagret på en passord-beskyttet datamaskin som bare studenten har tilgang til. Opplysninger som kommer frem i intervjuet vil anonymiseres, og det vil ikke være identifiserbare opplysninger om personer eller steder i masteroppgaven. Lydopptak og notater vil slettes etter at sensuren på oppgaven er falt. Det vil

brukes fiktive navn i lagringen av lydopptak. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Veileder på denne masteroppgaven er førsteamanuensis Ivar Morken ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, e-mailadresse: ivar.morken@isp.uio.no. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på e-post: linneahh@hotmail.com. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Linnea Heum Hennie

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)