

Hvordan kan lærere bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn?

En kvalitativ intervjustudie av læreres erfaringer med å fremme resiliensfaktorer hos barn med flyktningbakgrunn

Helena Iankova Folstad

Pedagogisk psykologisk rådgivning
PED4191, 45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Utdanningsvitenskapelig fakultet
Vår 2022



SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Hvordan kan lærere bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn?
Av	Helena Iankova Følstad
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2022

Stikkord: Resiliens, barn med flyktningbakgrunn, kultursensitivitet, pedagogisk-psykologisk tjeneste, skole-hjem-samarbeid

Sammendrag: På bakgrunn av det store antallet flyktninger verden over, og forskning som peker på svakere psykisk helse hos barn med flyktningbakgrunn, har denne masteroppgaven hatt som mål å undersøke hvordan lærere kan bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn. I tråd med et sosioøkologisk perspektiv har oppgaven undersøkt ulike aspekter som kan påvirke hvordan lærere kan bidra med å fremme resiliens. Tre forskningsspørsmål ble formulert for å belyse problemstillingen: 1. Hvilke beskyttelsesfaktorer har lærerne erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn? 2. Hvilken betydning erfarer lærerne at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og foresatte med flyktningbakgrunn? 3. Hvilken erfaring har lærerne med å få støtte fra skolens ledelse og kollegaer, samt hjelpeinstanser i sitt arbeid med barn med flyktningbakgrunn?

Datamaterialet ble samlet inn gjennom individuelle intervjuer med fem lærere fra Norge som jobber i innføringsklasser. Lærerne hadde mellom ett og tjuefem års erfaring med å jobbe med barn med flyktningbakgrunn. Det ble gjennomført tematisk analyse av dataene som resulterte i fire hovedtemaer: 1. Utdfordringer som barn med flyktningbakgrunn kan streve med 2. Lærernes erfaringer med å fremme beskyttelsesfaktorer 3. Læreres erfaringer med skole-hjem-samarbeid og 4. Læreres erfaringer med støtte.

Resultatene viser at barn med flyktningbakgrunn kan erfart en rekke risikofaktorer i løpet av fluktprosessen, som kan resultere i komplekse og sammensatte vansker. Det ser ut til at elevenes vansker kan være vanskelige for lærerne å oppdage og identifisere. Lærerne vektlegger trygge lærer-elev-relasjoner, læring, relasjoner med jevnaldrende og det å bevare elevenes kultur som sentrale beskyttelsesfaktorer de kan fremme. Videre viser resultatene at

lærerne anser det å jobbe kultursensitivt både som en viktig beskyttelsesfaktor og som nøkkelen til et positivt skole-hjem-samarbeid. Studiens funn indikerer at lærerne opplever god støtte fra skolens ledelse og kollegaer, men at noen skoler fortsatt har en vei å gå for å inkludere innføringsklassene. Når det gjelder samarbeid med hjelpeinstanser ble hovedsakelig pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) trukket frem, og resultatene indikerer at samarbeidet med PPT ikke oppleves som optimalt av de fleste lærerne. Lang tid på å få hjelp, ulik forståelse av barnas vansker, samt motsetninger mellom PP-tjenestens vedtak og skolens ressurser ble omtalt som hindringsfaktorer i samarbeidet.

Studien har noen begrensninger. Det var kun lærernes erfaringer som ble undersøkt, og ikke erfaringene til barn eller foreldre med flyktningbakgrunn. Når det gjelder samarbeidet med andre instanser, som PP-tjenesten, var det kun lærernes erfaringer som ble undersøkt, og ikke PP-rådgivere eller andre profesjoner. Videre ble undersøkelsen gjennomført ved bruk av intervju, som kun kan si noe om opplevelse og erfaringer, og ikke den faktiske praksisen. Studien er basert på et lite utvalg, og kan dermed ikke generaliseres til alle lærere som jobber med barn med flyktningbakgrunn.

FORORD

Det har vært en svært spennende og lærerik prosess å skrive masteroppgave. Jeg ønsker å takke min veileder, Klara Øverland, for viktige råd og innspill gjennom prosessen. Våre samtaler har vært både lærerike, motiverende og inspirerende. Videre vil jeg takke alle informantene som silte opp for meg og gjorde dette prosjektet mulig. Deres refleksjoner og erfaringer er svært betydningsfulle, og våre samtaler har økt min motivasjon og interesse for tematikken. Deres lærdom vil jeg ta med meg videre ut i arbeidslivet. Til slutt vil jeg takke min familie, mine venner og min samboer for god støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	4
1. INNLEDNING	7
1.1.Bakgrunn.....	7
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3. Disposisjon for oppgaven	10
2. NYANKOMNE ELEVERS RETTIGHETER I FORHOLD TIL UTDANNING ...	11
3. RISIKOFAKTORER VED FLUKT	14
3.1. Risikofaktorer før flukten.....	14
3.2. Risikofaktorer under reisen	15
3.3. Risikofaktorer ved ankomst.....	15
3.4. Å være barn av foreldre med psykiske utfordringer	16
3.5. Potensielle konsekvenser av flukt for barns psykiske helse	17
4. TEORI	19
4.1.Resiliens.....	19
4.1.1. Individuelle faktorer.....	20
4.1.2. Kontekstuelle faktorer	22
4.2. Systemteori	25
4.2.1. Forhold ved mesosystemet som kan påvirke utviklingen av resiliens.....	27
4.2.2. Forhold ved eksosystemet som kan påvirke utvikling av resiliens	28
4.3. Kultursensitivitet i møte med barn og foresatte med flyktningbakgrunn	29
5.METODE.....	34
5.1. Litteratursøk	34
5.2. Forskningsstrategi og design.....	34
5.3. Kvalitativt forskningsintervju.....	34
5.3.1 Informanter	35
5.3.2 Utforming av intervjuguide	36
5.3.3. Gjennomføring av intervju	37
5.4. Tematisk analyse	38
5.5. Kvalitetssikring av data	41
5.5.1.Reliabilitet	41
5.5.2.Validitet	43
5.5.3.Generalisering	43
5.5.4. Forforståelse og refleksivitet	44
5.6. Ethiske betraktninger	44
5.6.1.Informert samtykke	45
5.6.2. Konfidensialitet	46
6. RESULTATER	47
6.1. Utfordringer som barn med flyktningbakgrunn kan streve med	47

6.1.1. Belastninger fra hjemlandet og flukten	47
6.1.2. Kulturelle forskjeller og språk	47
6.1.3. Konsekvenser av flukt: Sosialt, emosjonelt og faglig	48
6.2. Lærernes erfaringer med å fremme beskyttelsesfaktorer	51
6.2.1. Å etablere trygge relasjoner	52
6.2.2. Å bevare elevenes kultur	54
6.2.3. Lekens rolle	55
6.2.4. Å fremme resiliens gjennom læring.....	57
6.3. Lærernes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet	58
6.3.1. Utfordringer som kan oppstå i interaksjonen mellom skole og hjem	58
6.3.2. Viktigheten av kultursensitivitet	60
6.4. Lærernes erfaring med støtte.....	64
6.4.1. Lærernes erfaringer med støtte fra ledelsen og kollegaer	64
6.4.2. Inkludering	64
6.4.3. Samarbeid med hjelpeinstanser	64
6.4.4. Behov for mer opplæring i utdanningen	66
7. DISKUSJON.....	67
7.1. Hvilke beskyttelsesfaktorer har lærere erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn?	67
7.1.1. Et komplekst utfordringsbilde.....	67
7.1.2. Lærer-elev-relasjoner.....	69
7.1.3. Relasjoner med jevnaldrende	69
7.1.4. Å fremme resiliens gjennom læring.....	71
7.2. Hvilken betydning erfarer lærerne at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og foresatte med flyktningbakgrunn?	71
7.2.1. Å arbeide kultursensitivt kan være en beskyttelsesfaktor	71
7.2.2. Nøkkelen til et velfungerende skole-hjem-samarbeid	73
7.3. Hvilke erfaringer har lærerne med å få støtte fra skolens ledelse og kollegaer, samt hjelpeinstanser i sitt arbeid?	75
8. AVSLUTNING	77
8.1. Konklusjon	77
8.2. Begrensninger.....	77
8.3. Implikasjoner for videre forskning	78
REFERANSER.....	80
VEDLEGG	86
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	86
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	88
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	90

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

Det har ikke vært flere mennesker på flukt i verden siden andre verdenskrig. For første gang er det registrert mer enn 100 millioner flyktninger og fordrevne verden over (FN, 2022). Siden krigen i Ukraina brøt ut har landet blitt den raskest voksende flyktningkrisen i verden (FN, 2022). FNs flyktningkonvensjon definerer en flyktning som «en person som har flyktet fra sitt eget hjemland og med rette frykter for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe. Personen som flykter må ha krysset en internasjonal landegrense» (FN, 2022). Krig, konflikt, forfølgelse og alvorlige brudd på menneskerettighetene er hovedårsakene til at mennesker flykter fra hjemmene sine (FN, 2022). Per mai 2021 var andelen av Norges befolkning med flyktningbakgrunn på 4,5%, hvorav flertallet har flyktet fra land i Asia og Afrika (SSB, 2021). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det var 20 367 barn i alderen 6-15 år med flyktningbakgrunn i Norge i 2021 (SSB, 2021). Dette tallet inkluderer imidlertid ikke flyktninger fra krigen i Ukraina.

Arbeider gjort ved Psykososialt Senter for flyktninger ved Universitetet i Oslo viser at flyktninger har større psykososiale problemer enn andre (Dahl et al., 2006). I følge folkehelseinstituttet (FHI) rapporterer også barn med flyktningbakgrunn om mer psykiske helseplager enn befolkningen for øvrig (FHI, 2017). Atskillelse fra og tap av familiemedlemmer, fangenskap, tortur og andre krigsrelaterte opplevelser er særlig forbundet med økt risiko for depresjon og post-traumatiske stressplager (FHI, 2017). Helseplager hos foreldre kan også påvirke barna, og barnas psykiske helse kan i stor grad knyttes til hvordan omsorgspersonene klarer å ivareta omsorgsansvar under svært belastende forhold (Steffensen, 2017). Flukten i seg selv er enda en risiko og selve reisen kan innebære å bli utsatt for potensielt traumatiserende erfaringer (Borge, 2010; Holt, 2019).

Med en fortid preget av flukt, usikkerhet og risiko utvikler noen barn psykiske helseproblemer, mens andre utvikler god fungering til tross for store påkjenninger (RBUP, u.å.). Forskning på resiliens peker på en rekke beskyttelsesfaktorer både i form av individuelle egenskaper og forhold i miljøet (Borge, 2010). Resilienssegenskaper knyttet til miljøet kan blant annet være tette relasjoner med jevnaldrende og tilgang til råd og veiledning fra lærere (Borge, 2010). Lærere kan dermed ha en betydelig rolle i styrking av resiliens hos barn med

flyktningbakgrunn. I Norge er skole og barnehage viktige samfunnsinstitusjoner og utgjør de viktigste sosiale miljøene for barn og unge utenfor hjemmet (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). I tillegg kan utdanning være veien mot normalitet for mange barn med flyktningbakgrunn som har opplevd traumer og livsforstyrrelser (Hamilton & Moore, 2004). Forskning viser at tidlig innsats og gode skoler har positiv virkning på livet videre i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tidlig innsats er også et sentralt mål i norsk utdanningspolitikk som blant annet handler om at det tilbudet barna får de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Tilstrømningen av elever med flyktningbakgrunn kan utfordre utdanningssystemene i land som tar i mot flyktninger til å gi disse elevene tilstrekkelig støtte (Sidhu, Taylor & Christie, 2011, ref. i Strekalova-Hughes, 2017). I tillegg til en bakgrunn preget av flukt og usikkerhet, kan det å begynne på skole i en ny kultur by på nye utfordringer. Språklige barrierer, ulike kulturelle koder og sosiale normer kan påvirke møtet mellom lærere og familier med flyktningbakgrunn (Universitetet i Bergen, 2021). Lærere som er kultursensitive er derfor viktig i arbeidet med barn med flyktningbakgrunn. Skoler kan imidlertid ofte ignorere sosiokulturelle tilpasninger som barn med flyktningbakgrunn står overfor (Sidhu & Taylor, 2007, ref. i Strekalova-Hughes, 2017). Blant barn med minoritetsbakgrunn er nettopp barn med flyktningbakgrunn kanskje de som er mest avhengige av kultursensitive lærere (Strekalova-Hughes, 2017). Kulturforståelsens viktighet formidles også i læreplanen; «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Det har tidligere blitt viet liten vitenskapelig interesse for barn som har vist positiv utvikling til tross for risiko og stress (Borge, 2010). I forskning og media har det vært en tendens til å rette søkelyset mot det som går galt. I løpet av de siste 30 årene har det imidlertid vært en økning av litteratur og forskning på resiliens og tilknyttede begreper (Borge, 2010). Det er lite forskning som ser på resiliens og beskyttelsesfaktorer hos flyktninger (Scharpf et al., 2021). Enda mindre forskning er det på hvordan lærere kan bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn. Som redegjort for i bakgrunnen for oppgavens tema viser forskning at barn med flyktningbakgrunn har en høyere risiko for å utvikle psykiske helseplager enn resten av befolkningen. I tillegg ser man at mange barn utvikler seg positivt til tross for store påkjenninger, og noen av resiliensfaktorene kan knyttes til barnas deltagelse i skolen (Borge, 2010).

På bakgrunn av dette kan det være nyttig å undersøke hvordan lærere kan bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn. Resiliens er et sammensatt begrep som avhenger av en rekke faktorer i barnets miljø. Denne oppgaven vil ha et sosioøkologisk perspektiv på utvikling av resiliens. Med tanke på kompleksiteten i resiliensbegrepet, vil oppgaven avgrense seg til å fokusere på læreres betydning i utvikling av resiliens. I tråd med et sosioøkologisk perspektiv vil oppgaven belyse ulike aspekter i den sosioøkologiske modellen som kan påvirke lærernes rolle i å fremme resiliens. Oppgavens problemstilling lyder som følger: Hvordan kan lærere bidra med å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn? For å belyse denne problemstillingen har følgende forskningsspørsmål blitt formulert:

1. Hvilke beskyttelsesfaktorer har lærerne erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn?
2. Hvilken betydning erfarer lærerne at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og foresatte med flyktningbakgrunn?
3. Hvilken erfaring har lærerne med å få støtte fra skolens ledelse og kollegaer, samt hjelpeinstanser i sitt arbeid med barn med flyktningbakgrunn?

1.3. Disposisjon for oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i åtte kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for temaet, samt prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. I det andre kapitlet redegjøres det for nyankomne elevers rettigheter i forhold til utdanning. I det tredje kapitlet belyses risikofaktorer som barn og familier på flukt kan utsettes for. I det fjerde kapitlet presenteres det teoretiske og empiriske rammeverket for prosjektet. Her redegjøres det for begrepet resiliens, som deretter knyttes til systemteori. Videre blir tematikken avgrenset og knyttes spesifikt til læreres rolle i å fremme resiliens. I det femte kapitlet redegjøres det for studiens metode, før resultatene presenteres i kapittel seks. I kapittel syv diskuteres resultatene i tråd med forskningsspørsmålene og relevant teori og empiri. I kapittel åtte vil oppgavens hovedfunn oppsummeres, samtidig som begrensninger og implikasjoner for videre forskning belyses.

2. NYANKOMNE ELEVERS RETTIGHETER I FORHOLD TIL UTDANNING

Alle kommuner og fylkeskommuner må være forberedt på å ta imot nyankomne elever, enten de kommer på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kommuner og fylkeskommuner kan organisere tilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever på ulike måter. § 2-8 femte ledd i Opplæringsloven lyder som følger:

«Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette.»

(Opplæringslova, 1998).

Organiseringen av skoletilbudet vil ha betydning for det videre løpet for det nyankomne barnet. Grunnskoleopplæring for nyankomne barn mellom 6 og 16 år organiseres på ulike måter. De vanligste er ordinære klasser, kombinerte klasser, velkomstklasser eller en egen innføringskole (Tveitereid et al., 2017). Særskilte innføringsklasser kalles ofte velkomstklasser, innføringsklasser eller mottaksklasser, og er organisert ved nærskolen eller ved en utvalgt skole i kommunen. Undervisningen er spesielt tilrettelagt for nyankomne minoritetsspråklige elever, med vekt på norskopplæring. Målet med innføringstilbudet er at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge ordinær opplæring i alle fag. Når elevene behersker godt nok muntlig og skriftlig norsk, overføres de til ordinære klasser (Tveitereid et al., 2017).

I Norge har vi både en lovmessig, en demokratisk og en moralsk plikt til å sørge for at barn og unge med flyktningbakgrunn får en likeverdig utdanning. Denne plikten er i tråd med blant annet barnekonvensjonen, utlendingsloven og opplæringsloven (Tveitereid et al., 2017). Barn

og unge i Norge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). I følge opplæringsloven § 2-1 gjelder retten til grunnskoleopplæring når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder. Retten til grunnskoleopplæring skal i følge opplæringsloven oppfylles så raskt som mulig og senest innen en måned. Plikten til grunnskoleopplæring begynner når oppholdet har vart i tre måneder (Opplæringslova, 1998). Videre gir opplæringsloven § 2-8 språklige minoriteter rett til særskilt språkopplæring på visse betingelser i en overgangsperiode (Fandrem, 2019). I paragrafen står det følgende:

«Elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til deg har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.»
(opplæringslova, 1998).

Ettersom loven gir elevene retten *om nødvendig*, blir vurderingen subjektiv, og det kan være vanskelig å vurdere hva som er tilstrekkelige ferdigheter (Fandrem, 2019; Tveitereid et al., 2017). Fandrem (2019) trekker derfor frem viktigheten av gode kartleggingsverktøy slik at forskjellene ikke skal bli for store mellom elever på skoler med god kartleggingskompetanse og elever på skoler med mindre god kartleggingskompetanse. I følge Tveitereid et al. (2017) er det også nødvendig å gjennomføre en oppstartsamtale med tolk for å kartlegge nyankomne elevers bakgrunn, tidligere skoleerfaring, kunnskaper, ferdigheter og behov. I begrunnelser og vurderingen av behovet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er det to perspektiver som er sentrale; både det at morsmålsopplæring er viktig fordi det letter norskinnlæring (nytteperspektivet) og at morsmålet er viktig for å bekrefte identiteten til elevene (dannelseperspektivet).

Innføringstilbudet kan være et viktig tilbud for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men tilbudet kan også utgjøre en inkluderingsutfordring dersom det ikke gjennomføres på riktig måte (Nordahl et al., 2018, s. 90). Forskning viser at innføringstilbud kan være viktig bidrag for språktilegnelse, men at det også kan utfordre elevenes inkludering i jevnaldrendefellesskap på og utenfor skolen (Nordahl et al., 2018, s.90). I prinsipper for skolens praksis stiller læreplanverket krav til at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (kunnskapsdepartementet, 2017). I følge

læreplanverket er et raust og støttende læringsmiljø grunnlaget for en positiv kultur, der eleven oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (kunnskapsdepartementet, 2017). Det er viktig å sikre alle elevenes rett til et godt og inkluderende læringsmiljø. Det kan oppleves mer utfordrende for flyktningbarn- og unge å føle seg inkludert i fellesskapet, da de kommer som nye til skolen og har med seg andre erfaringer og normer for sosial omgang, foruten at norske barn kan se på dem som annerledes fordi de kommer fra et annet land (Tveitereid et al., 2017, s. 17). I tillegg blir prinsippene svært sentrale i forbindelse med at elever med flyktningbakgrunn kan ha opplevd traumer og dermed bør ha ekstra psykososial oppfølging.

For å opparbeide kompetanse, forebygge og bidra til en god start for elevene er det hensiktsmessig med et tverrfaglig samarbeid på kommunenivå (Tveitereid et al., 2017). PP-tjenesten som et eksternt kompetansenivå, må bygge opp sin kunnskapsbase om flyktninger og flerkulturelle problemstillinger (Tveitereid et al., 2017, s. 19). PP-tjenestens mandat er blant annet å samarbeide med skolene om tidlig innsats og forebygging og tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020)). PP-tjenestens rådgiverrolle kan derfor være til god hjelp når det gjelder forebygging og bistand i læringsmiljøet til barn med flyktningbakgrunn.

3. RISIKOFAKTORER VED FLUKT

Årsakene til flukt kan være mange og sammensatte. Flukt fra hjemlandet kan være resultat av et lands økonomiske utfordringer, naturkatastrofer, politiske konflikter og krig (Fandrem, 2019). I følge FN (2022) er krig, konflikt, forfølgelse og alvorlige brudd på menneskerettighetene hovedårsakene til at mennesker flykter fra hjemmene sine. Uavhengig av årsak er et fellestrekk for alle grupper av mennesker som faller inn under en eller annen flyktningdefinisjon, at de lever i en tilværelse preget av usikkerhet, ofte utrygghet og liten mulighet for styring av sin egen tilværelse (Jareg & Sveaas, 2013, s. 268). Det er viktig å presisere at ikke alle flyktninger har traumerelaterte erfaringer (Holt, 2019). Likevel rapporterer barn og voksne med flyktningbakgrunn om mer psykiske helseplager enn befolkningen forøvrig (FHI, 2017). Flukt kan medføre en rekke risikofaktorer, både før flukten, i løpet av flukten og ved ankomst (Fandrem, 2019). En ekstra risikofaktor for barna kan være at foreldrene sliter med psykiske helseplager og dermed ikke evner å ivareta barnas behov helt optimalt (FHI, 2017). De kommende avsnittene vil redegjøre for mulige risikofaktorer og potensielt traumatiserende erfaringer ved fluktprosessen, og hvilke konsekvenser psykiske helseplager hos foreldre kan få for barn.

3.1. Risikofaktorer før flukten

Det å leve i et land preget av krig, politiske konflikter, økonomiske utfordringer eller høyere sannsynlighet for naturkatastrofer kan i utgangspunktet gi høyere sannsynlighet for å utvikle psykiske helseplager (Jareg & Sveaas, 2013; Holt, 2019). Den hyppigste bakgrunnen for at mennesker blir flyktninger er menneskerettighetsbrudd. Grove menneskerettighetsbrudd vil hos de fleste medføre omfattende psykologiske belastninger og vanskeligheter både i forhold til en selv, men også til andre rundt som familien og barna (Jareg & Sveaas, 2013). Følelse av avmakt og mangel på fremtidsperspektiv blir ofte beskrevet hos mennesker som har vært offer for menneskerettighetsbrudd (Holt, 2019). Naturkatastrofer kan også føre til alvorlige psykiske traumer. De vanligste diagnosene i flyktninggruppen er posttraumatisk stresslidelse (PTSD), depressive lidelser, angstlidelser, somatiske lidelser, korte reaktive psykoser og tilpasningsforstyrrelser (Holt, 2019).

Selve anskaffelsen av reisen kan også medføre potensielt traumatiserende erfaringer. Den som anskaffer fluktreisen, er gjerne prisgitt av menneskesmuglere (Holt, 2019, s. 114). Slike reiser er som regel dyre både i form av penger og tjenester, noe som medfører at foreldrene ofte må jobbe hardt før de reiser, på grensen eller i transittland. Det lønnede arbeidet må kanskje gjøres i et kriminelt miljø der arbeiderne kan bli utnyttet, utsatt for tyveri, voldtekt og overfall. Enkelte tjenester kan også innebære salg av seksuelle tjenester eller å utføre kriminelle handlinger (Holt, 2019). Ofte har flyktingene også stor gjeld ved ankomst til Norge. Av mange fremheves depresjon som den kanskje mest omfattende og typiske reaksjonen etter belastninger i tilknytning til flukt (Mollica, 2005, referert i Jareg & Sveaas, 2013).

3.2. Risikofaktorer under reisen

Fluktreisen er i seg selv ofte en potensielt traumatiserende erfaring (Holt, 2019). Reisen kan for eksempel medføre risiko knyttet til transportmidler av dårlig kvalitet. Båtreiser i dårlige båter kan medføre fare for å synke, og de som ikke klarer å svømme kan drukne dersom båten forliser. Mange flyktinger er også nødt til å gjemme i lasten når de reiser med bil, lastebil eller tog. Ofte gjemmer de seg i kjølerom eller sammen med dyr, noe som kan medføre både fysiske og sterke psykiske konsekvenser (Holt, 2019). I tillegg opplever mange en frykt for å bli oppdaget av grensevakter eller politi og dermed bli returnert til området de flyktet fra. De som reiser som blindpassasjerer har også høyere risiko for å bli skadet eller dø, fordi reisen er usikret og ubeskyttet og blindpassasjerer lettere kan utsettes for ulykker og kriminelle handlinger (Holt, 2019, s. 115). I løpet av reisen er det mange som oppholder seg i flyktingleir, noe som også kan føre med seg forhøyet risiko for potensielt traumatiserende erfaringer (Holt, 2019). Å bo i en flyktingleir kan blant annet innebære å leve i frykt for voldtekt og andre kriminelle handlinger. For barn kan risikoen for voldtekt være såpass stor at mange jenter ikke får lov til å drikke vann etter klokken to på ettermiddagen, for å forhindre at de må gå ut i mørket (Holt, 2019, s. 115).

3.3. Risikofaktorer ved ankomst

Selv om ankomsten for mange betyr slutten på en svært vanskelig tid, kan den også representere starten på en ny periode preget av usikkerhet og utfordringer. Brudd fra familiemedlemmer, økonomisk utrygghet og nedgang i sosial status kan være blant faktorer som øker risikoen for psykiske plager blant flyktinger (Jareg & Sveaas, 2013; Fandrem,

2019; Holt, 2019). De fleste flyktninger har forlatt mennesker de har en betydningsfull relasjon til, noe som kan føre til sorg, savn eller bekymring for dem som ble forlatt (Holt, 2019). Tap av sosialt nettverk kan videre føre til ensomhet og utenforskap. Anskaffelse av bolig og jobb kan også være krevende. Noen flyktninger kan ha bodd i store boliger og hatt gode jobber i hjemlandet sitt. Mange erfarer at de ikke kan benytte seg av utdanningen sin i Norge, grunnet komplikasjoner med godkjenning eller manglende norskkunnskaper (Holt, 2019). Flere opplever en manglende respekt og anerkjennelse og en stadig undervurdering av intellektuell og akademisk kapasitet (Holt, 2019, s. 92). En del flyktninger kan også oppleve avmakt ved at viktige beslutninger tas av ulike instanser uten at flyktingen forstår hva som skjer og hvorfor (Jareg & Sveaas, 2013). Det å oppleve at man er en kasteball mellom instanser, kan øke følelsen av å være maktesløs, spesielt for de som tidligere har vært utsatt for traumatiske situasjoner der man nettopp har vært maktesløs (Jareg & Sveaas, 2013). Mangel på sosial tilhørighet, statusfall på arbeidsmarkedet og tap av kontroll kan medføre en følelse av dramatisk statusfall og resultere i dårligere psykisk helse og livskvalitet. For mange kan dette føre til endringer i familiedynamikken og dermed påvirke barnas psykiske helse (Holt, 2019).

3.4. Å være barn av foreldre med psykiske utfordringer

For noen barn kan det å ha foreldre med redusert psykisk helse i seg selv være en risiko. Det er flere studier som har undersøkt hvilken rolle foreldres velvære kan ha for barns psykiske helse. En studie som undersøkte ungdommer som bodde i en flyktingleir i Etiopia viste blant annet at høyere stress hos omsorgspersonene hadde sammenheng med høyere nivåer av internaliserende og eksternaliserende problemer hos ungdommene (Betancourt et al., 2012). En studie av syriske familier i USA fant at mødres psykopatologi hadde en sammenheng med barnas angstsymptomer (Javanbakht et al., 2018). En systematisk litteraturstudie identifiserte også to studier som viste at foreldres eksponering for traumer og post- migrasjonsstressorer hadde sammenheng med høyere nivåer av psykiske utfordringer hos foreldrene, som videre var relatert til mer negativ foreldreatferd og påvirket barnas psykiske helse (Bryant et al., 2018; Sim et al., 2018, ref. i Scharp et al., 2021). Disse studiene indikerer at foreldrenes psykiske vansker kan ha en betydelig sammenheng med barnas psykiske helse og utvikling.

3.5. Potensielle konsekvenser av flukt for barns psykiske helse

Barn med flyktningbakgrunn kan variere sterkt med hensyn til hva de har vært eksponert for. Noen kan ha flyktet tidlig og blitt spart for sterke opplevelser, mens andre kan ha erfart en rekke alvorlige og traumatiserende situasjoner som vil prege barnet (Dyregrov & Raundalen, 2013). Som belyst i de tidligere avsnittene kan risiko ved flukt være mange. Barn med flyktningbakgrunn kan ha vært eksponert for menneskerettighetsbrudd, seksuelle overgrep, å være vitne til overgrep mot omsorgspersonene eller farer ved fluktprosessen. Enkelte barn kan også ha blitt tvunget til å være barnesoldater (Neumayer, 2006). Slike belastninger fører til redusert psykisk helse. Barn med flyktningbakgrunn i Norge rapporterer om flere psykiske helseplager enn resten av befolkningen (FHI, 2017). Helseplagene kan preges av PTSD, depresjon, angst eller andre psykiske lidelser. Helseplagene henger imidlertid ikke alltid sammen med psykiske lidelser, men kan omhandle normale reaksjoner på unormale situasjoner (RTVS, u.å.). Mange barn kan vise tilbaketrekking, hyperaktivitet eller ha mareritt (Neumayer, 2006). De kommende avsnittene presenterer noen typiske psykiske helseplager blant barn med flyktningbakgrunn og hvilke reaksjoner og symptomer lærere kan møte på hos barn med flyktningbakgrunn.

En av de hyppigst rapporterte psykiske lidelsene hos flyktninger er posttraumatisk stresslidelse (PTSD). En systematisk litteraturstudie som omhandler flyktninger i vestlige land tyder på at cirka 11 % av studerte flyktningbarn tilfredsstilte kriteriene for PTSD (Fazel et al., 2005). ICD-10 definerer PTSD som «forsinket eller langvarig reaksjon på en belastende livshendelse eller situasjon (av kort eller lang varighet) av usedvanlig truende eller katastrofal art, som mest sannsynlig ville fremkalt sterkt ubehag hos de fleste. Typiske trekk omfatter episoder der traumet blir gjenopplevd gang på gang i påtrengende minner («flashbacks»), drømmer eller mareritt, med en vedvarende fornemmelse av «nummenhet» og følelsesmessig avflating, distansering fra andre mennesker, ingen respons på omgivelsene, anhedoni og unngåelse av aktiviteter og situasjoner som minner om traumet» (10. utg.; ICD-10; Verdens helseorganisasjon, 2019, s. 167). En studie som undersøkte bosniske flyktninger viste at majoriteten av barna med traumer forsøkte å unngå å tenke på, snakke om eller bli minnet på det de opplevde i krigen, samt unngå personer, aktiviteter og situasjoner som minnet om krigen (Netland, 1997). 69,2 prosent av barna i denne undersøkelsen rapporterte at de følte at

mennesker ikke forstod hvordan de virkelig følte det. Dette understreker viktigheten av at lærere på skolen er oppmerksomme på symptomer ved PTSD.

De mest fremtredende symptomene ved PTSD som lærere bør være oppmerksom på er konsentrasjonsproblemer, unngåelse og redsel (Fandrem, 2019). Mennesker med traumer har vanskeligheter med å huske hva som egentlig har hendt. Minnene trenger seg på når en ikke ønsker det, og en strever med å fjerne opplevelsene fra minnet, noe som kan føre til konsentrasjonsvansker. Barn og unge med PTSD kan derfor utvikle forstyrrelser i sin oppmerksomhetskapasitet (Fandrem, 2019). Dette kan komme til uttrykk ved at eleven har vansker med å sitte i ro og er lite utholdende i skolearbeidet. Barn med PTSD kan ofte ha et høyt fokus på alt som forbindes med fare, og når deler av oppmerksomheten til stadighet skal være obs på eventuell fare, blir det vanskelig å fokusere på undervisningen. Den økte aktiveringen kan for noen komme til uttrykk gjennom uroanfall eller økt aggresjon, mens for andre kan den manifestere seg gjennom selvskading (Fandrem, 2019). Barn med PTSD vil også forsøke å unngå situasjoner, mennesker eller steder som kan utløse angsten eller traumer. Barna kan være redde for å være alene, for lyder som minner om traumene, eller for personer som minner om noen som har påført dem traumer. Videre kan traumatisering føre til tilknytningsvansker og problemer med tillit (Fandrem, 2019). Barn som har opplevd traumer kan dermed ha problemer med å etablere trygge relasjoner til lærere og andre jevnaldrende på skolen.

En annen lidelse som kan være fremtredende hos mennesker med flyktningbakgrunn er depresjon. Det finnes fire typer symptomer som kan identifiseres ved depresjon: emosjonelle, kognitive, motivasjonelle og somatiske symptomer (Rosenhan & Seligman, 1995, ref. i Fandrem, 2019). Hos barn med flyktningbakgrunn kan emosjonelle symptomer som tristhet være knyttet til savn av familie og hjemland. Kognitive symptomer kan ha sammenheng med håpløshet og usikkerhet for hva fremtiden vil bringe. Motivasjonelle symptomer kan for eksempel vises ved at elever ofte uttrykker at alt er et slit eller at språkvansker virker inn på skolemotivasjonen. Somatiske symptomer handler om kroppslige lidelser som for eksempel hodepine, magesmerter eller søvnevansker (Fandrem, 2019, s. 80). Depresjon kan uttrykkes svært forskjellig i ulike kulturer. Noen studier har blant annet funnet at personer fra ikke-vestlige kulturer heller oppgir somatiske symptomer enn emosjonelle (Yeung, 2002; Tseng, 2001, referert i Fandrem, 2019). Dette tilsier at det kan være viktig for ansatte på skolen å være spesielt observante på somatiske symptomer hos barn fra ikke-vestlige kulturer.

4. TEORI

4.1. Resiliens

Resiliens handler om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer til tross for erfaring med alvorlige belastninger (Borge, 2010). Begrepet er hentet direkte fra det engelske begrepet «resilience» og kommer opprinnelig fra fysikkfaget som betegner et objekts evne til å komme tilbake til utgangspunktet etter å ha vært strukket eller bøyd (Waaktaar & Christie, 2000). En kan dermed si at begrepet på en måte handler om spenst. Det foreligger ingen helt dekkende oversettelse til norsk, men det finnes ulike norske ord som kan knyttes til begrepet. Et begrep som er mye brukt i film og litteratur er begrepet «Løvetannbarn». «Løvetannbarn» er risikobarn som tar i bruk sine helt spesielle egenskaper i sitt miljø (Borge, 2010). Dette kan imidlertid være et uheldig ord på bruke fordi det kan skape en forståelse av at resiliens kun avhenger av forhold ved barnet selv (Borge, 2010). Et annet ord som kan assosieres med resiliens er begrepet mestring, men dette er et begrep som i større grad er basert på læring og det utelukker den viktige risikodimensjonen som inngår i resiliens (Borge, 2010). I tillegg har begrepet salutogenese noen fellestrekk med resiliens, ved at begge illustrerer relativ sunnhet hos mennesker som opplever påkjenninger. Resiliens brukes imidlertid mer spesifikt for å forklare forskjeller mellom barn som lever under samme risiko (Borge, 2010, s. 17). Oppsummert betyr resiliens god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelse av risiko og det handler om normal fungering under unormale forhold (Borge, 2010).

Den britiske barnepsykiateren Rutter (2000, ref. i Borge, 2010, s.14) definerer resiliens som «prosesser som gjør at utviklingen når et relativt tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik». Denne definisjonen viser til en relativ motstandskraft mot psykososial risiko (Borge, 2010). Det er ikke en type resiliens og en type risiko. På samme måte som risikoen varierer vil også resiliens variere i form av grader av psykisk velvære (Borge, 2010, s. 14). I tillegg kan et mønster av resiliens være tydelig ved en type motgang, men ikke ved en annen. Tilsvarende kan det være tilstede ved en utviklingsperiode, men ikke ved en annen (Rutter & Thapar, 2015). Selv om resiliensmønstre viser en betydelig tidsmessig stabilitet, kan de endre seg dersom sosiale forhold endres (Rutter & Thapar, 2015). Resiliens er nemlig ikke et stabilt trekk ved personligheten og begrepet kan knyttes til mønstre og ikke individer, men heller en prosess (Luthar & Zelazo, 2003, referert i Rutter & Thapar, 2015). Forskning

gjort på resiliens viser til at resiliensegenskaper kan deles inn i egenskaper ved barnet selv og egenskaper ved miljøet (Werner & Smith, 1992).

En betydningsfull undersøkelse som ligger til grunn for senere resiliensforskning er Kauai-undersøkelsen som startet i øya Kauai i Hawaii i 1955 (Werner & Smith, 1992). Werner og Smith (1992) ønsket å studere samspillet mellom barns oppvekst og miljørisikoen gjennom barndom, ungdom og voksen alder. Formålet med studien var å dokumentere forløpet til alle svangerskap og deres utfall, fra fødselen til barnet var blitt voksen, og vurdere de langsiktige konsekvensene av perinatale komplikasjoner og ugunstige oppvekstforhold på individenes utvikling og tilpasning i livet (Werner & Smith, 1992, s. 3). Gjennom studien klarte forskerne å beskrive hva som karakteriserte de av risikobarna som greide seg bra til tross for alle risikofaktorene de var utsatt for. Forskerne fulgte opp en gruppe barn som var utsatt for risiko fra fødsel i 1955 og gjennom deres utvikling i mer enn 20 år. Rundt en tredjedel av de som deltok i undersøkelsen utviklet seg til å bli flinke, velfungerende, glade og omsorgsfulle personer i voksen alder (Werner & Smith, 1992). Forskerne identifiserte ulike forhold som skilte de resiliente barna fra de andre risikobarna. De resiliente barna var født med egenskaper som gjorde dem til aktive, robuste og blide barn. Videre knyttet de følelsesmessige bånd til besteforeldre og søsken, i tillegg til foreldrene. Barna hadde også tilgang til et ytre støtteapparat som blant annet skole, kirke og ungdomsgrupper, som kunne tilby anerkjennelse og støtte til barna (Werner & Smith, 1992). Studien viser dermed at resiliensegenskaper kan knyttes til både individuelle og kontekstuelle faktorer.

4.1.1. Individuelle faktorer

Individuelle resiliensfaktorer er ofte knyttet til arv, svangerskap og fødsel (Waaktaar & Christie, 2000). Dette kan slå ut gjennom fravær av risiko og tilstedeværelse av beskyttelsesfaktorer. Resiliente barn skiller seg blant annet ut ved fravær av arvelige belastninger i slekten, kombinert med en medfødt god robusthet - et lett temperament som gir gode sosiale ferdigheter samt gode intellektuelle ressurser (Waaktaar & Christie, s. 20). Fravær av komplikasjoner ved svangerskap og fødsel viser også gjennomgående å være en beskyttelsesfaktor mot senere belastninger i oppvekst og voksenliv (Waaktaar & Christie, 2000, s. 20). Werner og Smith (1992) identifiserte en rekke egenskaper ved barnet som kan knyttes til resiliens. Blant disse egenskapene var enkelt temperament, høyt aktivitetsnivå hos babyen, familiens første barn, evne til å konsentrere oppmerksomheten, evne til å kontrollere impulser og aggresjon og vedvarende normale sensoriske-motoriske ferdigheter. Med andre

ord var barna født med egenskaper som gjorde dem disponible for å utvikle robusthet, selvstendighet og blidhet (Borge, 2010). I tillegg fant forskerne at de barna som klarte å overleve belastninger hadde gode kommunikative ferdigheter, hobbyer eller interesser og positiv selvfølelse. Resiliensforskningen viser også at hva slags mening man tillegger traumatiske hendelser og livsbetingelser, er svært viktig for hvordan man kan leve med det som har hendt (Waaktaar & Christie, 2000, s.21). Traumeforskning viser for eksempel at konsekvensen av sterke hendelser blant annet kan være opplevelse av diskontinuitet i sanseintrykk og kroppsformelse, forstyrrelser i hukommelse, oppmerksomhet og bevissthet samt tap av opplevelsen av mening og sammenheng i livet (Waaktaar & Christie, 2000, s. 21). En viktig del av traumbearbeidelse er derfor å integrere hendelsen i en sammenheng som gir mening, og som gjenoppretter opplevelsen av kontinuitet på alle områder (Waaktaar & Christie, 2000, s. 21).

Et sentralt begrep som belyser kontinuitet i sammenheng med resiliens er Antonovsky (1988) sitt begrep «Sense of coherence», som på norsk oversettes som opplevelse av sammenheng (OAS). Begrepet representerer en beskrivelse av hvilken grad man opplever at livet er håndterbart, meningsfullt og begripelig (Antonovsky & Sourani, 1988). Antonovsky avdekket resiliensprosesser hos kvinner som hadde sittet i konsentrasjonsleir. Kvinnene hadde troen på at det ville gå bra til slutt, og at livet deres var meningsfullt (Antonovsky, 1988). En svensk studie som undersøkte OAS hos voksne med en barndom preget av en rekke risikofaktorer, viste også en sterk sammenheng mellom OAS og tilfredsstillende tilpasning som voksne, til tross for en vond barndom (Dahlin et al., 1990). Selv om begrepet i følge Borge (2010) er utviklet for voksne, resiliente individer med lang livserfaring, kan det likevel bidra til en forståelse av sammenhengen mellom OAS og resiliens hos barn.

I studier av barn og diskriminering har for eksempel Szalacha et al. (2003) vist at dersom barn får vonde ting forklart slik at de forstår det, har de lettere for å akseptere det. Undersøkelser gjort på barn som har opplevd politisk vold viser også at hva unge forstår, og hvordan de fortolker politisk vold i et samfunn, er svært viktig for deres psykiske helse og utvikling av resiliens (Borge, 2010, s. 128). En studie av Punamaki (1996) undersøkte sammenhengen mellom ideologisk engasjement og psykisk velvære hos barn som levde under politisk vold. Funnene indikerte at barn og unge som hadde et svakt ideologisk engasjement viste høyere symptomer av angst, usikkerhet og depresjon. Det ble imidlertid ikke funnet en sammenheng mellom symptomer og eksponering av krigserfaringer hos barn med et sterkt politisk

engasjement (Punamäki, 1996). Ideologien kan hjelpe de unge til å sette volden inn i en sosial struktur slik at den gir en følelse av mening eller funksjon og dette kan beskytte mot psykiske vansker (Borge, 2010, s. 136). Borge (2010) påpeker at en faktor som er sentral for å fremme resiliens hos barn som har erfart krig, er realistiske og ofte ideologiske motiver. Man kan altså forandre risikoens betydning ved å hjelpe barnet til å få en bedre forståelse av det som foregår. Barnets forståelse vil imidlertid avhenge av barnets alder og kognitive utvikling (Borge, 2010). Religiøs tro har også vist seg å være en beskyttelsesfaktor for mennesker for å overvinne risiko (Werner, 2000, ref. i Borge, 2010, s. 137).

4.1.2. Kontekstuelle faktorer

I Kauai-undersøkelsen fant Werner og Smith (1992) en rekke egenskaper ved miljøet som de resiliente barna hadde til felles. Blant annet fant de positiv foreldre-barn-relasjon i tidlig barndom, flere omsorgspersoner enn moren, mødre i stabil jobb utenfor hjemmet, tette kameratrelasjoner, tilgang til ytre ressurser og tilgang til råd og veiledning, blant annet fra lærere. Andre interessante funn var sterke slektsbånd og felles verdioppfatninger i hjemmet. Disse beskyttelsesfaktorene kan være utfordrende for barn med flyktningbakgrun. Det kan for eksempel være krevende der noen foreldre holder på hjemlandets verdier og tradisjoner, mens barna er nødt til å finne en plass et sted mellom den gamle og den nye kulturen de lever i (Waaktaar & Christie, 2000). Sterke slektsbånd kan også bli utfordrende å opprettholde i de situasjonene der familier må splittes som resultat av flukt.

Skolen som resiliensfremmende arena

Det er flere resiliensfaktorer som kan knyttes til skolen og spesielt lærere. En faktor som slår ut i så å si alle resiliensstudier er nettopp det å ha hatt minst ett menneske som har brydd seg om barnet og fulgt det kontinuerlig gjennom belastningene (Waaktaar & Christie, 2000, s. 23). Denne personen har ofte ikke kunnet gjøre så mye med selve belastningene, men har gitt en kontakt som har vært positiv og stabil over tid. Lærere kommer ofte tidlig inn i barns liv og tilbringer lengre perioder med barna (Johnson, 2008). Lærere har dermed gode muligheter til å bidra med å fremme resiliens hos elever. Dette viser for eksempel en longitudinell studie fra Australia som undersøkte lærer-elev relasjoner som fremmer resiliens. Ved å intervjuer en gruppe elever i risiko identifiserte forskerne flere egenskaper ved lærerne som elevene trakk frem som beskyttende (Johnson, 2008). Blant disse fant de tilgjengelighet, aktiv lytting og empati. I tillegg trakk elevene frem at lærerne tok ansvar for å lære dem grunnleggende

ferdigheter i lesing og matematikk som gjorde dem mer selvstendige, og at lærerne aktivt identifiserte og motvirket mobbing på skolen (Johnson, 2008).

Evnen til å etablere gode relasjoner med elever er i følge Olsen og Traavik (2010) essensielt hos en god lærer. Gode relasjoner kan bidra til å fremme både individuelle og kontekstuelle resiliensfaktorer hos barn. Lærere kan for eksempel ha stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning. Olsen og Traavik (2010) trekker frem viktigheten av å se og anerkjenne elevene for den de er som viktige verktøy i styrking av selvoppfatning. Det er spesielt viktig for lærere å formidle at de anerkjenner og verdsetter elevene for hva de er med syne styrker og svakheter. Det å styrke selvtillitten ved hjelp av ros, oppmuntring og bektreftelse kan legge til rette for mestringserfaringer som videre påvirker selvoppfatningen. I tråd med dette kan det være avgjørende at lærere kjenner til barnets sterke sider og interesser og bygger undervisningen på disse, for å øke sjansene for at eleven lykkes med skolearbeidet (Olsen & Traavik, 2010).

Det teoretiske rammeverket for forskning på lærer-elev-relasjoner, bunner hovedsakelig i klassisk tilknytningsteori (Sabot & Pianta, 2012). I følge klassisk tilknytningsteori er tilknytningen mellom barn og foreldre svært betydningsfull for barns utvikling (Siegler et al., 2020). Mary Ainsworth undersøkte tilknytning mellom barn og deres mødre og utviklet en teorien om de ulike tilknytningmønstrene sikker tilknytning, engstelig og unnvikende tilknytning, og engstelig og ambivalent tilknytning (Ainsworth, 2015). De trygge omsorgspersonene ble karakterisert som blant annet tilgjengelige, aksepterende, forutsigbare og kjærlige. Ainsworth sin tilknytningsteori har gitt grunnlag for å identifisere sentrale mekanismer som er avgjørende for en trygg lærer-elev-relasjon (Pianta et al., 2003, sitert i Sabot & Pianta, 2012, s. 214).

Pianta et al. (2008) har definert kvalitet i lærer-elev-relasjonen ved å dele klasseromsprosesser inn i tre ulike domener; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. De tre domenene består av dimensjoner som beskriver interaksjonen mellom lærer og elev, samt mellom elever (Pianta et al., 2008). Domenet klasseromsorganisering kjennetegnes blant annet av klare forventninger og instruksjoner, forutsigbarhet, tydelighet og elevdeltakelse. Læringsstøtte går ut på dimensjoner som f. eks språkmodellering og kvalitet på tilbakemeldinger. Her er kjennetegn som for eksempel bektreftelse og positiv forsterkning sentralt. Domenet emosjonell støtte består blant annet av dimensjoner som positivt klima og

lærersensitivitet. Positivt klima handler om det emosjonelle båndet, respekten og gleden som utspiller seg i interaksjonen mellom elev og lærer, samt mellom elevene. Viktige kjennetegn ved positivt klima er blant annet respektfullt språk, fysisk berøring, øyekontakt, smil, entusiasme og fellesaktiviteter. Lærersensitivitet går ut på lærerens bevissthet på og respons til elevenes akademiske og emosjonelle behov. Sentrale kjennetegn innenfor denne dimensjonen er blant annet anerkjennelse av emosjoner, trøst, støtte og det å fange opp mangel på forståelse eller vansker i klasserommet.

Læreres evne til å fremme emosjonell støtte i klasserommet er svært viktig for alle elever, men det kan være spesielt verdifullt for elever i risiko (Pianta et al., 2008), deriblant barn med flyktningbakgrunn. En studie undersøkte for eksempel hvordan elevers risiko for skolesvikt kunne modereres ved hjelp av lærerstøtte (Hamre & Pianta, 2005). En gruppe elever med betydelige atferdsvansker og emosjonelle vansker ble plassert i klasserom preget av høy emosjonell støtte. Resultatene viste at elevene hadde faglig progresjon på nivå med sine jevnaldrende med lavere risiko, mens deres jevnaldrende i risiko som ble plassert i klasserom preget av lav emosjonell støtte hadde svakere prestasjoner (Hamre & Pianta, 2005). Dette studiet kan indikere at læreres evne til å fremme emosjonell støtte kan være en beskyttelsesfaktor for barn med flyktningbakgrunn.

En annen viktig egenskap ved miljøet som kan være resiliensfremmende er gruppetilhørighet (Waaktar & Christie, 2000; Borge, 2010). Forskning av barn ved en flyktningleirer i Mexico viste blant annet at samvær og lek med jevnaldrende og stabile kontakter med andre var essensielt for utvikling av resiliens (Miller et al., 1996, ref. i Borge, 2010). En australsk studie undersøkte psykososiale faktorer sammenheng med helsen og velværen til 97 barn og unge med flyktningbakgrunn gjennom deres første år i landet (Correa-Velez et al., 2010). Resultatene viste at positive relasjoner med jevnaldrende hadde en sammenheng med høyere grad av selvtillit og at sterke relasjoner til jevnaldrende var assosiert med høyere nivåer av god psykisk helse (Correa-Velez et al., 2010).

En systematisk litteraturstudie gjennomført av Arakelyan & Ager (2021) viste også at relasjoner og vennskap med jevnaldrende er sentralt for god psykisk helse. I tillegg fant man at vennskap med jevnaldrende som hadde opplevd like vanskeligheter kunne ha en positiv effekt på den psykiske helsen (Arakelyan & Ager, 2021). I en undersøkelse av psykologisk fungering blant palestinske elever mange år etter okkupasjonen, fant forskerne at

intervensjoner som styrker sosiale relasjoner med jevnaldrende på skolen, har effekt som terapi og bedring for elever i krigsherjede land (Abdeen et al., 2008, ref. i Borge, 2010). Disse studiene indikerer at styrking av sosial kompetanse og etablering av gode relasjoner mellom jevnaldrende kan være vesentlig for lærere å jobbe med for å bidra til resiliensutvikling hos barn med flyktningbakgrunn.

Skolen er en arena for å søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende (Bru et al., 2017). Det er i klasserommet at barn ofte danner sine første relasjoner med jevnaldrende og lærere har derfor gode muligheter til å fremme positive elevrelasjoner (Olsen & Traavik 2010; Fandrem, 2019). Lærerne har en viktig rolle i å tilrettelegge for et positivt sosialt spill mellom elevene og for å hindre at de blir utsatt for sosiale belastninger som krenkelser, trakassering og mobbing (Bru et al., 2017, s. 19). Hvordan en lykkes med å tilfredsstille disse sosiale behovene, vil ha stor betydning for barns psykiske utvikling. Et godt klassemiljø kan derfor være avgjørende for å danne positive elevrelasjoner og videre fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn.

4.2. Systemteori

Systemteori kan bidra til forståelsen av kompleksiteten i resiliensutvikling. Et system er to eller flere enheter som har en felles struktur og funksjon, og som har prosesser som fungerer ut fra bestemte regler (Adams, 2012, ref. i Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). Systemteori kommer opprinnelig fra biologi og fysikk, men brukes i vitenskaper som psykologi og pedagogikk for å forklare sammenhenger og samvirker mellom de forskjellige elementene og prosessene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). En viktig egenskap ved systemer er en indre gjensidig avhengighet. Det vil si at når noe endrer seg i en del av systemet, vil det føre til endringer i hele eller deler av systemet. Systemteorier kan bidra til å gi et helhetlig perspektiv på miljøet som barnet utvikler seg i.

En av de mest anerkjente systemteoriene, og forløperen til andre systemteorier er Uri Bronfenbrenners sosioøkologiske modell. Modellen belyser hvordan ulike lag med miljøbetingelser sirkler rundt barnet og stadig interagerer med barnets egenskaper (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner deler barnets oppvekstmiljø inn i flere nivåer eller systemer som sirkler rundt barnet. Modellen illustrerer dette ved å plassere barnet i den innerste sirkelen kalt mikrosystemet. Mikrosystemet består av barnets nærmeste relasjoner og arenaer som familien, venner, skolen og nærmiljø. Den neste sirkelen kalles for mesosystemet

og består av samspillet mellom mikrosystemene, som for eksempel samarbeidet mellom lærere og foreldre. Videre finner man eksosystemet som er systemer som er fjernere fra barnets hverdag, men som kan ha betydning for barnets liv. Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass eller ledelsen på barnets skole. Det ytterste laget av sirklene kalles for makrosystemet, som er kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet som omfatter tradisjoner, politikk og ideologier som er gjeldende i kulturen barnet vokser opp i. Et lands politikk eller økonomi vil for eksempel påvirke barnets familie, og dermed også utviklingen til barnet.

Mikrosystemet

Bronfenbrenners sosioøkologiske modell kan illustrere hvordan utvikling av resiliens hos barn med flyktningbakgrunn kan avhenge av en rekke miljøbetingelser (som stadig interagerer med barnets egenskaper). Innenfor mikrosystemet befinner det seg arenaer og relasjoner som barnet inngår i på daglig basis. Her kan for eksempel gode relasjoner til medelever og lærere, deltakelse i fritidsaktiviteter og bekjentskap i nabolaget spille en viktig rolle for utvikling av resiliens.

Mesosystemet

Videre er samspillene i mesosystemet viktig i forståelsen av resiliensutvikling. Et vellykket skole-hjem-samarbeid kan for eksempel være avgjørende for barnets psykiske helse og trivsel på skolen. Samtaler mellom foreldre og lærere gir muligheter for å styrke relasjonskvaliteten mellom de ulike partene og dermed være en viktig ressurs for barnets utvikling (Vogt, 2016).

Eksosystemet

Prosesser i eksosystemet kan også påvirke barnets utvikling av resiliens. Omstendighetene i foreldrenes arenaer vil virke inn på deres psykiske helse, som videre kan gjenspeile seg i barnets utvikling. Et eksempel kan være at en del flyktninger opplever avmakt og håpløshet i møte med ulike instanser (Jareg & Sveaass, 2013). Dette kan resultere i dårligere psykisk helse og svakere fungering i hjemmet, som deretter vil kunne påvirke barnets utvikling. Et annet eksempel kan være hvordan lærere opplever støtte og trivsel på arbeidsplassen sin. I hvilken grad lærere erfarer god støtte fra ledelsen kan påvirke hvorvidt lærerne klarer å fungere og mestre arbeidet med elevene optimalt. Samarbeidet mellom lærere og andre instanser som inngår i hjelpeapparatet til barnet er også vesentlig i forhold til barnets utvikling

(Bru et al., 2016; Vogt, 2016; Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Slike instanser kan for eksempel være NAV, BUP, PPT eller barnevernet.

Makrosystemet

Til tross for at makrosystemet er den sirkelen som er lengst borte fra barnet, kan dette nivået også ha en fundamental innvirkning på barnets utvikling. Landets integreringspolitikk, økonomiske politikk, kultur, barne- og familiepolitikk kan ha en svært betydningsfull rolle for barnets utviklingsmuligheter, blant annet gjennom lovverk, rammeverk og økonomiske bevilgninger som virker inn på barnets levetilstand.

4.2.1. Forhold ved mesosystemet som kan påvirke utviklingen av resiliens

Samarbeid mellom skole og hjem

Skole-hjem-samarbeidet er lovpålagt og skolen er forpliktet til å samarbeide med barnas foreldre (Bru et al., 2017; Vogt, 2016). I opplæringslovens §1-1 står det at skolen «i samarbeid og forståing med heimen» skal «opne dører mot verda og fritida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). Forskning peker på at de fleste foreldre vurderer samarbeidet med skolen som viktig og har tillit til skolen (Lillebø, 2014, referert i Kreyberg, 2017, s. 272). De fleste lærere rapporterer at de vurderer foreldre som en ressurs (Bæck, 2007). Til tross for dette oppstår det ofte tilfeller der skole-hjem-samarbeidet ikke blir vellykket (Vogt, 2016). Utilfredshet ved samarbeidet kan komme fra begge sider. Forskning om foreldrenes opplevelser av møtet med skolen når barnet fremviser problemer med læring, trivsel eller atferd, tyder på at mange ikke føler seg godt ivaretatt (Nordahl, 2015). Funn fra undersøkelser kan tyde på at minoritetsspråklige foreldre og foreldre til barn med spesialundervisning, i noen grad er mindre fornøyd med samarbeidet med skolen enn foreldre med høyere utdanning og velfungerende barn (Nordahl, 2000, referert i Olsen & Traavik, 2010).

Når det gjelder samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, er det forskjell på hva lærere og foreldre oppgir som hindringsfaktorer for samarbeid, i følge Bouakaz (2007). Lærere nevner ofte foreldrenes manglende språkkompetanse og kulturelle og religiøse faktorer. Foreldre med innvandrerbakgrunn oppgir på den andre siden mangel på kunnskap om skolesystemet og viser en stor vilje til å lære for å nærme seg skolen. Foreldrene til barn med ulike problemer i skolen kan oppleve manglende lytting, en anklagende holdning og føle seg maktesløse med lærere og ledelsen ved skolen. Mange foreldre opplever å ikke bli behandlet som likeverdige

og dette resulterer i at flere unnlater å stille spørsmål i frykt for å provosere skolen (Vogt, 2016). Vogt (2016) fremhever derfor viktigheten av at skolen må tilrettelegge for foreldremedvirkning som kan bidra til god utvikling hos barnet.

Det kan være flere årsaker til at samarbeidet mellom lærere og foreldre med innvandrerbakgrunn ikke alltid er vellykket. Det kan komme av praktiske årsaker som at foreldrene har mange barn eller jobber på sene tidspunkter som kolliderer med tidspunkt for foreldremøter. Språket kan også være et praktisk problem, og i tilfeller hvor det ikke benyttes tolk blir det svært vanskelig å kommunisere. Viktigheten av å ikke nøle med bruk av kvalifisert tolk når det er nødvendig fremheves av Vogt (2016). Komplikasjoner ved samarbeidet kan også handle om uvitenhet. I noen land har skolen enn helt annet betydning enn i Norge, og i enkelte land er det ikke vanlig med samarbeid mellom skole og foresatte (Fandrem, 2019). Emosjonelle faktorer kan også påvirke foreldresamarbeidet. Foreldre med flyktningbakgrunn kan ha uheldige erfaringer med det norske systemet og dette kan påvirke deres tillit til skolen. Foreldre som lever i ytterkant av storsamfunnet kan ha liten tiltro til egne ressurser og kanskje heller ikke ha tiltro til at storsamfunnet og skolen vil forstå eller respektere deres hverdagsutfordringer (Kreyberg, 2016, s. 273). Skolens utfordring vil ofte være å bidra til å øke foreldrenes tillit til skolen så vel som til betydningen av egne bidrag (Kreyberg, 2016, s. 273). Det er likevel viktig å ta i betraktning at de fleste familier er åpne og gjerne vil bidra med hjelp og støtte til skolen (Vogt, 2016). Punkt 4.3. beskriver samarbeid med foreldre med annen kulturell bakgrunn nærmere.

4.2.2. Forhold ved eksosystemet som kan påvirke utvikling av resiliens

Læreres opplevelse av støtte og velvære

Et sentralt aspekt ved meso- og eksosystemet som er av betydning for resiliensutvikling er læreres opplevelse av støtte, og samarbeid med andre hjelpeinstanser. God fungering og psykisk helse hos barna krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd (Bru et al., 2016, s. 291). Dette forutsetter imidlertid at lærerne opplever mestring og støtte. Lærere har en krevende jobb som innebærer balansering mellom psykososiale og faglige krav (Bru et al., 2016). For at lærere skal håndtere de ulike kravene i jobben er det avgjørende med støtte fra både skolens ledelse og andre instanser. Å gi et godt tilbud til elever med psykiske helseplager er et kollektivt ansvar for skolen og støttesystemene som skal bistå skolen i dette arbeidet (Bru et al., 2016, s. 293). Bedre kompetanse i forhold til hvordan en kan forstå og

møte behovene til elever med psykiske vansker, kan være en måte å bidra til å dempe faren for overbelastning hos lærerne (Bru et al., 2016, s. 192).

Læreres kompetanse kan styrkes ved hjelp av blant annet skoleprogrammer eller samarbeid med helsesøster, spesialpedagoger og hjelpeinstanser som pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT). PPT er en sentral ressurs for skolen som kan involveres i forebyggende tiltak og gi elever tilgang til lavterskeltilbud (Bru et al., 2016, s. 294). Bru et al. (2016) påpeker viktigheten av at skolens ledelse tar et tydelig ansvar for å skaffe ressurser og veiledning som er nødvendig. En undersøkelse blant norske lærere, skoleledere og skoleeiere viste at holdninger, kompetanse, tid og et velfungerende støttesystem er viktig for at lærere skal kunne fremme god psykisk helse hos elever (Holen & Waagene, 2014). Denne undersøkelsen indikerer viktigheten av et godt samarbeid med andre instanser for at lærere skal kunne jobbe optimalt i sitt arbeid med barn med flyktningbakgrunn.

Flere studier indikerer imidlertid at hjelpen fra PP-tjenesten ikke alltid er optimal. En rapport av Nordahl et al. (2018) viser at spesialpedagogisk hjelp kommer for sent og at kun 4 av 10 elever med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp. Samtidig konkluderer rapporten med at PP-tjenesten befinner seg langt fra praksisfeltet, og at de bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærer og andre ansatte i skoler. I tillegg er det i følge rapporten etablert henvisningssystemer som krever mye av barnehager og skoler for å kunne få hjelp (Nordahl et al., 2018, s. 217). Et studie gjennomført av Kolnes et al. (2021) undersøkte hvilke erfaringer ansatte fra PP-tjenesten og skoler hadde med en systembasert tilnærming til utredningsarbeid. I studien kom det blant annet frem at PP-tjenestens samarbeid med skolen primært skjer i starten av utredningsprosessen, når det er behov for bakgrunnsinformasjon, og i slutten av prosessen når konklusjonen presenteres. Det er lite eller ingen kontakt med skolen gjennom selve prosessen i mellom (Kolnes et al., 2021).

4.3. Kultursensitivitet i møte med barn og foresatte med flyktningbakgrunn

I sin yrkesutøvelse vil lærere som jobber med barn med flyktningbakgrunn møte på barn og foreldre fra en rekke ulike kulturer med ulike kulturelle preferanser enn den etniske norske majoriteten. De ulike familiene vil ha sin egen historie med språklige, religiøse, sosiale og kulturelle særtrekk (Qureshi, 2009). Å komme til et nytt land, ny kultur og ny skole kan by på utfordringer for mange barn. Tilpasning til ny kultur og ny skole kan være utfordrende fordi

språket, atferden, religionen og verdier i den nye kulturen kan være svært annerledes enn man er vant til (Fandrem, 2019, s. 49). Møtet med den norske skolen kan bli krevende for familien som har migrert til Norge, men også for skolen som tar i mot barnet. Som beskrevet i kapitlet om resiliens (4.1.), er tilhørighet og sosiale relasjoner grunnleggende for utvikling av resiliens. Videre er et godt samarbeid mellom skole og hjem avgjørende. En kultursensitiv tilnærming i møte med barnet og i foreldresamarbeidet vil derfor være essensielt for å oppnå en tilfredsstillende utvikling hos barnet.

Kultur kan beskrives som «et system av kunnskap, ideer, verdier og regler som ligger bak hva vi gjør, og som uttrykkes gjennom det vi gjør» (Keesing, 1981, referert i Holt, 2019, s. 27). Kultur omhandler faktorer knyttet til etnisitet, språk, sosioøkonomisk bakgrunn og religiøs tilhørighet (Vogt, 2016, s. 348). Kulturen er sammensatt av visse felles oppfatninger, verdier, regler og atferdsmønstre. I forståelsen av en innvandrerfamilies møte med norsk kultur og norsk skole er akkulturasjon relevant å belyse. Akkulturasjon kan defineres som en psykologisk og sosiokulturell endringsprosess som mennesker gjennomgår i kulturelle møter (Fandrem, 2019). I følge sosial identitetsteori søker mennesket tilhørighet i grupper for å sikre sin overlevelse (Holt, 2019, s. 71). Personer bestreber seg på å bli akseptert av en kulturs medlemmer. I et kulturelt møte vil den nye gruppen ha en kulturell bakgrunn som er ulik personens opprinnelige bakgrunn. Den nye gruppen vil ha andre inklusjonskriterier enn den opprinnelige gruppen. Personen viser da mye eller lite atferd som antas å passe til den nye gruppen og beholder mye eller lite atferd som passer til den opprinnelige gruppen. Videre vil personen enten bli inkludert eller avvist av den nye gruppen (Fandrem, 2019).

Det er mange forhold som bidrar til å avgjøre hvordan det er for den som kommer flyttende å bli deltaker i det norske samfunnet (Tveitereid et al., 2017). Språk, årsaker til flukt, utdanning og nettverk er eksempler på faktorer som spiller inn i akkulturasjonsprosessen. Berry (2008) beskriver ulike akkulturasjonsstrategier som kan ende opp med fire ulike resultater; integrering, assimilering, segregering og marginalisering. Hvilken akkulturasjonsstrategi en person retter seg etter kan ha med å gjøre hvordan den nye kulturelle gruppen vurderer personen. Hvordan en lærer legger til rette for å håndtere elevens tilpasningsprosess vil også påvirke elevens akkulturasjonsprosess. Tveitereid et al. (2017) foreslår ulike måter skolen kan påvirke akkulturasjonsprosessen. Dersom det legges til rette for at eleven får beholde sitt språk og kjenne tilhørighet til sitt opprinnelsesland, samtidig som det søkes samvær med medelever i det nye landet, oppstår det integrering. Dersom eleven kun søker tilhørighet til

personer fra det nye landet, og skolen fokuserer mest på å lære eleven norsk, samt ignorerer elevens morsmål, legges det opp til assimilering. Hvis eleven kun er opptatt av det opprinnelige, eller læreren bare fokuserer på det opprinnelige, kan utfallet bli segregering. Sistnevnte er imidlertid ikke en relevant strategi for et barn som kommer flyttende og begynner i norsk skole, der de automatisk får kontakt med andre norske elever (Tveitereid et al., 2017, s. 38). Avslutningsvis beskriver Tveitereid et al. (2017) segregering, som innebærer at det verken legges vekt på det opprinnelige eller det norske. Denne strategien er i utgangspunktet ikke en strategi man velger selv, men det kan bli et resultat av at man blir møtt med negative holdninger i det nye samfunnet (Tveitereid et al., 2017, s. 39).

Forskning på sammenhengen mellom de ulike akkulturasjonsstrategiene og hvordan man har det, viser at det er integreringsstrategien som fører til best tilpasning (Tveitereid et al., 2017, s. 39). Dermed kan det være viktig at læreren tilrettelegger for at det legges vekt på aspekter både fra opprinnelseslandet og det nye landet. Elevens morsmål er for eksempel svært viktig for at eleven skal kommunisere. Ved å benytte morsmålet i skolen kan elevens tanker og spørsmål komme til uttrykk, og bidra til at eleven får utvikle seg språklig, faglig og sosialt (Tveitereid et al., 2017). Det vil ta relativt lang tid før eleven kommer så langt på andrespråket at det kan uttrykke seg i lik grad som med morsmålet. For at eleven ikke skal hemmes i sin utvikling, bør det tilrettelegges for å bruke morsmålet også etter at eleven begynner å lære andrespråket. Dette kan for eksempel gjennomføres med lek, sang, høytlesning og samtaler med andre elever i klassen (Tveitereid et al., 2017). Mat, musikk og tradisjoner er andre elementer fra elevens hjemland som kan være nyttig å inkludere i skolen (Tveitereid et al., 2017; Fandrem, 2019). Fandrem (2019) trekker imidlertid frem at fokuset bør være på ressursene eleven innehar. Kanskje kan det i noen sammenhenger være riktig og viktig å vektlegge aspekter ved elevens opprinnelige kultur, mens det i andre sammenhenger ikke bør vektlegges. Målet bør være å fokusere på hva barnet er opptatt av og mestrer – uavhengig av etnisk kultur (Fandrem, 2019, s. 131).

I møtet mellom den norske skolen og foreldre med innvandrerbakgrunn kan det oppstå utfordringer for begge parter. Mange opplever psykisk ubehag i møte med det nye. Vanlig væremåte som fungerte i opprinnelig kulturell kontekst, fungerer kanskje ikke like godt lenger (Holt, 2019, s. 73). For noen menn fra enkelte land, kan det for eksempel oppleves uvant i Norge, når de ikke blir møtt med samme respekt i kraft av sitt kjønn som de er vant med fra hjemlandet (Fandrem, 2019, s. 50). I noen land er det heller ikke vanlig praksis for foreldre å

ha tett samarbeid med barnets lærere, slik som i Norge (Fandrem, 2019). Det kan også oppstå uoverenstemmelser når det kommer til religiøse skikker knyttet til mat, klesplagg og kjønn, i tillegg til oppdragelsesmetoder. Vogt (2016) og Fandrem (2019) trekker frem betydningen av å initiere til en åpen og direkte dialog ved slike tilfeller. Dialogen bør være preget av lytting, interesse og et mål om å bli kjent med foreldrene (Fandrem, 2019). Skolen har informasjonsplikt og er pålagt til å gi informasjon som brukerne forstår. Dette innebærer at en ikke bare skal informere, men være i dialog. En må forsikre seg om at informasjonen når frem, og at minoritetsforeldrene forstår meningen bak en tilbakemelding. (Fandrem, 2019, s. 155). For at kommunikasjonen skal lykkes er det avgjørende at læreren har en kultursensitiv holdning overfor familien med innvandrerbakgrunn.

Kultursensitivitet handler om å vise forståelse og respekt for andres verdier og unikhet, samt å bli bevisst sin egen livshistorie, egne holdninger og normer, og kunnskap om bakgrunnen til den en møter (Qureshi., 2009). Begrepet innebærer følsomhet for kulturelle preferanser og å anerkjenne den andre som likeverdig. Kultursensitivitet er imidlertid ikke en medfødt egenskap, men en prosess som blant annet krever utvikling av selvforståelse (Vogt, 2016; Gelso et al., 2014). Selvforståelsen må være basert på en villighet til å se nærmere på egen kulturell bakgrunn og tilhørighet, og hvilken innvirkning denne har på egne holdninger og verdier (Vogt, 2016). For en lærer kan det å arbeide kultursensitivt dreie seg om å anerkjenne at det som oppleves for en selvfølge i majoritetskulturen ikke nødvendigvis er normalt i barnet og familiens kultur. Dette forutsetter å unngå en etnosentrisk holdning i møte med eleven og foreldrene. Etnosentrisme handler om å anta at ens egen atferd er typisk og at andre mennesker ville reagert likt under de samme omstendighetene (Gelso et al., 2014). I følge Qureshi (2009) må yrkesutøveren i møtet med en bruker også være bevisst på at han/hun er en del av forvaltningen hvor yrkesrollen og handlinger utøves, samtidig at man er en deltager i relasjonen med brukeren. For en lærer kan det innebære å være bevisst på at familien er en minoritet og at dette kan gi dem mindre makt i forhold til en selv som representerer majoriteten.

I samarbeidet med mennesker med annen bakgrunn enn en selv er det generelle prinsippet om å vise empati og respekt spesielt viktig. Empati handler om å evne å se en sak fra den andres ståsted og dermed ha muligheten til å modifisere sin atferd om nødvendig (Fandrem, 2019, s. 136). Dette er en forutsetning for samhandling. Fandrem (2019) vektlegger at modifiseringen ikke skal gå så langt at man mister sitt eget ståsted. Et viktig aspekt ved

respekt er at en ikke alltid skal godta det den andre sier, men en skal søke å forstå den andres holdninger og tenkemåte. Å opptre respektfullt handler om å ikke forhåndsdomme en person ut fra de vedkommende sier eller gjør. I følge Fandrem (2019) er et viktig aspekt ved empati overfor innvandrerbarn å klare å bruke den kunnskapen man har om kultur på «riktig» måte. Det vil si at man må evne å legge fra seg kulturkunnskapen som noe man plasserer den andre inn i, og snarere se den andre opp mot denne kunnskapen (Fandrem, 2019, s. 137). Personen må ikke ses på som en representant for en kultur, men som en representant for seg selv. Øzerk (2005) fremhever også viktigheten av å unngå et fullstendig kulturrelativistisk perspektiv i møte med mennesker med annen kulturell bakgrunn. I stedet for å behandle personen som et produkt av kulturen personen kommer fra, kan det være hensiktsmessig med et interseksjonelt blikk hvor man tar personens ulike individuelle og kontekstuelle betingelser i betraktning. Dette beskrives som et universalistisk perspektiv (Øzerk, 2005; Øzerk & Øzerk, 2019). Dette perspektivet tar hensyn til både en kulturelt betinget påvirkning av individet og individuelle psykiske prosesser.

Som det teoretiske grunnlaget viser, kan arbeidet med barn i skolen som har opplevd flukt inneholde mange ulike aspekter og temaer. Da det eksisterer relativt lite forskning på hvordan lærere i innføringsklasser arbeider med barn med flyktningbakgrunn og derfor ønsket jeg å undersøke denne tematikken. Videre vil forskningsspørsmålene som er skissert i begynnelsen av oppgaven bli undersøkt, det metodiske grunnlaget og resultatene vil bli presentert og drøftet.

5.METODE

5.1. Litteratursøk

For å finne relevant litteratur og forskning benyttet jeg meg av flere metoder. Jeg gjennomførte søk i databasene Oria, Google scholar og Scopus. Jeg startet med å gjøre overflatesøk for å orientere meg om hva som finnes av forskning om emnet. Videre gjennomførte jeg avanserte søk med ord som blant annet «Child refugees», «Refugee children», «Resilience», «Promote resilience», «Teachers», «school» og «Cultural sensitivity». Søkeordene ble kombinert med ordene «AND» eller «OR». Jeg brukte også snøballmetoden, ved å søke etter forskning som var inkludert i forskningen og litteraturen jeg brukte for oppgaven.

5.2. Forskningsstrategi og design

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsstrategi (Bryman, 2016). Skillet baserer seg på hva som blir ansett som akseptert kunnskap (epistemologi) og antagelser om hva som anses som sosiale grunnleggende enheter (ontologi). Ved kvantitativ forskning er den epistemologiske orienteringen naturvitenskapelig og virkeligheten anses som objektiv. Kvalitativ forskning fokuserer derimot på hvordan individer skaper sin sosiale verden og anser virkeligheten som foranderlig. Begge tilnærmingene er innenfor samfunnsforskningen ofte brukt til å undersøke individenes synspunkter (Denzin & Lincoln, 2000, ref. i Tjora, 2017, s. 30). Kvalitativ metode har imidlertid en mer utforskende tilnærming med vekt på ord fremfor kvantifisering i innsamling av analyse og data, slik som ved kvantitativ metode (Bryman, 2016). Etersom masteroppgavens forskningsspørsmål søker svar om deltakernes erfaringer og opplevelser ble en kvalitativ tilnærming ansett som en passende metode i denne studien.

5.3. Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning finnes det tre hovedtyper av datagenerering; Intervju, observasjon, og dokumentstudier (Tjora, 2017). Intervju er sannsynligvis den mest utbredte kvalitative datainnsamlingsmetoden (Bryman, 2016; Tjora, 2017). Tjora (2017) foreslår intervju som en passende metode å ta i bruk når man er opptatt av meninger, holdninger og erfaringer, samt hvordan deltakerne ser sammenhenger i sosiale relasjoner. Etersom jeg ønsket å undersøke lærernes erfaringer og meninger ble intervju ansett som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode.

For å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål hadde jeg valget mellom å benytte meg av fokusgruppeintervju eller individuelt intervju. Ved fokusgruppeintervju samler man et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer (Wilkinson, 2004, sitert i Tjora, 2017, s. 123). Fordelen ved fokusgruppe er blant annet at man kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, og kan bidra til å generere mer spontane svar. På den andre siden kan det oppstå utfordringer dersom informantene «tar over» intervjuet og snakker utover intervjuets tema (Bryman, 2016). I tillegg kan det tenkes at deltakerne unngår å si alt de ønsker grunnet ubehag av å bli hørt av andre, eller at deres meninger skiller seg fra majoritetens synspunkter. Dette kan påvirke reliabiliteten ved studien. I denne studien ble individuelle intervjuer valgt fremfor fokusgruppeintervju, ettersom intervjuet skulle handle om meninger, opplevelse og erfaringer, og da falt valget på analyse av kvalitative intervjuer som metode. Da kunne jeg la informantene få oppleve å bruke tid, og få ro og rom for å dele sine tanker, noe som kan være en styrke ved kvalitative intervju.

Semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervjuer er særlig populære ved kvalitativ metode (Bryman, 2016; Tjora, 2017). Formålet med dybdeintervjuer er å studere meninger, holdninger og erfaringer. Dermed er det ønskelig å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113). Til forskjell fra en spørreundersøkelse som benytter såkalte lukkede spørsmål, benytter man i dybdeintervjuer åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2017, s. 114). Et semistrukturert intervju ble benyttet som intervjuform, fordi strukturen på intervjuet kan legge til rette for en mer naturlig og komfortabel stemning. Med åpne spørsmål kunne deltakerne få et friere rom for å tenke og reflektere over svarene sine. Samtidig var det nyttig å ha en viss form for guide, eller fast oppsett slik at samtalen holdt seg på rett spor.

5.3.1 Informanter

Ved kvalitativ forskning finnes det ikke noen klare føringer på hvor mange informanter som bør delta ettersom antallet vurderes for hvert enkelt prosjekt (Bryman, 2016; Tjora, 2017). Ved dette prosjektet var det ønskelig med tre til fem informanter som kunne gå i dybden på prosjektets tema og forskningsspørsmål. I forkant av rekrutteringen ble det definert tre inklusjonskriterier. Kriteriet for å delta var at informantene måtte jobbe som lærere på en

barneskole. Ettersom resiliens er knyttet til tidlig innsats og utvikling, anså jeg det som hensiktsmessig å intervjuere lærere på barneskole, fremfor ungdomsskole. Med tanke på at studien også omhandler foreldresamarbeid, vurderte jeg barneskole som spesielt relevant, ettersom det ofte er tettere skole-hjem-samarbeid på barnetrinnet enn ungdomstrinnet. Videre var et kriterium at lærerne måtte jobbe i en innføringsklasse, eller ordinær klasse hvor det har gått flere elver med flyktningbakgrunn. Det siste kriteriet var at lærerne måtte ha jobbet som lærere i minst ett år.

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles for strategiske eller teoretiske (Tjora, 2017, s. 130). Ved dette prosjektet ble det brukt et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Et tilgjengelighetsutvalg er et utvalg basert på deltakere som gjør seg tilgjengelige for forskningen, for eksempel på basis av invitasjoner (Tjora, 2012, s. 266). Rekrutteringsprosessen startet med at jeg gjennomførte et søk etter skoler i Norge som har innføringsklasser. Til tross for at det å jobbe i en innføringsklasse ikke var et eget krav, var det større sannsynlighet for å finne informanter med den ønskede erfaringen der, enn ved ordinære klasser. Etter å ha gjennomført flere søk etter innføringsklasser, tok jeg kontakt med personer som stod oppført som ansatte i de gjeldende klassene via mail. Fem lærere tok kontakt med meg og ønsket å delta i studien. Lærerne jobbet på barneskoler ved ulike fylker i Norge og hadde noe ulik utdanningsbakgrunn og erfaring. Alle lærerne hadde lærerutdanning, hvorav noen også hadde utdanninger innenfor andre fagfelt. Enkelte hadde også annen erfaring med flerkulturelle barn og barn med flyktningbakgrunn, i tillegg til innføringsklassen. Lærerne hadde mellom ett og tjuefem års erfaring som lærere med barn med flyktningbakgrunn.

5.3.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide refererer til en liste over temaer som skal adresseres eller spørsmål som skal stilles under et semistrukturert intervju (Bryman, 2016, s. 469). Bryman (2016) presiserer viktigheten av at intervjuet skal åpne for å få informantenes perspektiver på deres sosiale verden og at det er fleksibilitet i gjennomføringen. På bakgrunn av forskningsspørsmålene ble det utarbeidet spørsmål som kunne svare på disse. Det ble utformet åpne spørsmål som kunne gi rom en fri samtale om opplevelser og følelser. Samtidig hadde noen spørsmål en mer spesifikk formulering, slik at de kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Slik Bryman (2016)

foreslår ble intervjuguiden delt opp i ulike temaer som samsvarte med strukturen i teoridelen. Intervjuguiden startet med åpningsspørsmål knyttet til tidligere erfaring og utdanning. Videre ble intervjuguiden delt opp i tre temaer som omhandlet 1) resiliensbegrepet, 2) læreres erfaringer med støtte og samarbeid, og 3) kultursensitivitet. Her ble det formulert spørsmål knyttet til utfordringer hos barn med flyktningbakgrunn, beskyttelsesfaktorer fra læreren, støtte fra skolens ledelse og kollegaer, og andre instanser, foreldresamarbeid og kultursensitivitet. Intervjuguiden avsluttet med spørsmål som lot informantene uttrykke hvorvidt de opplevde tematikken som aktuell og deres opplevelse av spørsmålene (Vedlegg 1).

5.3.3. Gjennomføring av intervju

Rekrutteringen av informanter startet i januar 2022. Kort tid etter at informantene hadde tatt kontakt, ble det avtalt tidspunkt og sted for intervjuet. Etersom lærere har travle og hadde lange arbeidsdager uttrykte jeg at var fleksibel når det gjelder tidspunkt og sted. To av informantene hadde sitt hjemsted langt unna og intervjuene ble derfor gjennomført via telefon og zoom. Den tredje, fjerde og femte informanten hadde mulighet til å møtes fysisk i Oslo. Intervjuene varte mellom 45 minutter og halvannen time. I forkant av intervjuene ble informantene bedt om å skrive under på et informasjonsskriv/samtykkeskjema. I tillegg fikk informantene tilbud om å få tilsendt spørsmålene på forhånd. Alle informantene takket ja, og fikk tilsendt de viktigste spørsmålene for gjennomgang før intervjuet. Dette opplevdes som hensiktsmessig for informantene da de fikk muligheten til å reflektere over tematikken på forhånd. Intervjuene ble tatt opp med diktafon-app.

Intervjuene startet med å kort presentere meg selv og takke for at informantene tok seg tid til å delta. Det var viktig for meg å skape en trygg atmosfære, ved å fremstå som interessert og respektfull. Informantene ble informert om deres rettigheter før jeg startet opptaket og stilte åpningsspørsmålene. I tråd med intervjuguiden fulgte jeg strukturen som bestod av ulike temaer og stile hovedspørsmålene først. Informantene svarte utfyllende og flere av informantene svarte mye på det oppfølgingsspørsmålene skulle handle om. Dersom de ikke gikk inn temaer som var sentrale for hovedspørsmålene, ble det stilt oppfølgingsspørsmål. Intervjuguidens struktur ble fulgt, men ikke helt mekanisk. Rekkefølgen på noen spørsmål ble endret og det dukket opp noen få oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Informantene fremstod som reflekterte, erfarne og positive til spørsmålene. Alle informantene uttrykte at de anså spørsmålene som relevante og tematikken som aktuell. En av informantene

opplevde noen av spørsmålene som teoretiske, og sa at begrepene resiliens og kultursensitivitet måtte slås opp i forkant av intervjuet.

5.4. Tematisk analyse

En av de vanligste tilnærmingene for analyse av kvalitative data er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). For å analysere intervjudataene i denne studien ble denne tilnærmingen vurdert som hensiktsmessig. Flexibiliteten ved tematisk analyse, gjør at denne tilnærmingen er godt egnet for studenter eller forskere med lite erfaring med kvalitativ forskning. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Braun et al (2019) beskriver tre ulike tilnærminger til tematisk analyse; koderelabilitet- en delvis kvalitativ tilnærming som deler verdier med kvantitativ forskning, kodebok – hvor temaene er formulert i forkant av en full analyse, og en refleksiv tilnærming – hvor temaer ses på som meningsbaserte mønstre som er et produkt av koding, enten på en eksplisitt (semantisk) eller konseptuell (latent) måte. Ved denne studien benyttet jeg meg av en refleksiv tilnærming med semantisk koding. Semantisk koding innebærer at temaene blir identifisert på grunnlag av det som blir sagt eksplisitt, og ikke på bakgrunn av implisitte ideer eller meninger (Braun et al., 2019).

En tematisk analyse kan ha en induktiv (datadrevet) eller en deduktiv (teoridreven) tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Ved denne studien var en induktiv tilnærming naturlig, da jeg ønsket å plukke opp interessante fenomener og ideer uten å være begrenset av eksisterende teori og forutbestemte forestillinger. Ved en induktiv tilnærming er temaene sterkt knyttet opp til datamaterialet, og temaene som er identifisert kan ha en svak relasjon til de spesifikke forskningsspørsmålene. Samtidig er ikke temaene drevet av forskerens teoretiske interesser ved feltet (Braun & Clarke, 2006). Ved den tematiske analysen kodet jeg derfor dataene uten å forsøke å få kodene til å passe inn i en eksisterende ramme eller mine forforståelser. Det er imidlertid verdt å nevne at en rendyrket induksjon ikke er praktisk mulig, ettersom en hver forskers forventninger og teorier vil trekkes med i analysen (Tjora, 2017). Min forforståelse og teoretiske kunnskap kan ha påvirket hva jeg har fanget opp i datamaterialet, noe som fører til at analysen er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode.

En stegvis beskrivelse av analysen

Den tematiske analysen i denne studien er i tråd med Braun og Clark (2006) sin guide for gjennomføring av en tematisk analyse, bestående av seks faser. Den første fasen innebærer å bli godt kjent med datamaterialet ved å transkribere, lese gjennom materialet flere ganger og notere ned ideer. Etter transkriberingen av datamaterialet leste jeg aktivt gjennom transkripsjonene og noterte elementer og ideer jeg anså som interessante og viktige. Etter å ha blitt godt kjent med datamaterialet begynte jeg å generere koder, i tråd med den andre fasen i tematisk analyse. Koder identifiserer trekk fra dataene som virker interessante og refererer til de mest grunnleggende elementene av dataene som kan vurderes på en meningsfull måte (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Den tredje fasen i analyseprosessen er å søke etter temaer. I denne fasen leste jeg gjennom alle kodene og forsøkte å finne fellestrekk, før jeg organiserte de inn i ulike potensielle temaer. Ut ifra kodene i hvert tema lagde jeg deretter noen undertemaer til hvert hovedtema.

Den fjerde fasen bestod av å sjekke om temaene fungerte i forhold til kodene og hele datasettet. I løpet av denne fasen oppdaget jeg noen temaer som manglet nok data, samt noen temaer som var såpass like at de ble til ett eget tema. Jeg prøvde meg frem og tilbake og vurderte forbindelsen mellom ulike temaer og undertemaer. Jeg benyttet meg av farger og tabeller på word for å gjøre prosessen mer oversiktlig. Videre fulgte jeg den femte fasen for analysen, hvor jeg avgrenset temaene og definerte hvert tema med bestemte navn. Til slutt satt jeg igjen med de gjeldende temaene og undertemaene.

Utfordringer som barn med flyktningbakgrunn kan streve med	Lærernes erfaringer med å fremme beskyttelsesfaktorer	Lærernes erfaringer med skole-hjem-samarbeid	Lærernes erfaringer med støtte
Belastninger fra hjemlandet og flukten	Å etablere trygge relasjoner	Utfordringer som kan oppstå i interaksjonen mellom skole og hjem	Støtte fra skolens ledelse og kollegaer
Kulturelle forskjeller og språk	Å bevare elevenes kultur	Viktigheten av kultursensitivitet	Inkludering
Konsekvenser av flukt: Sosialt, emosjonelt og faglig	Lekens rolle		Samarbeid med hjelpeinstanser
	Å fremme resiliens gjennom læring		Behov for mer opplæring i utdanningen

Tabell 1: Oversikt over temaer og undertemaer

Den siste fasen i Braun og Clarke (2006) sin guide for analyse er presentasjon av datamaterialet. Denne delen er presentert i oppgavens resultatdel som er delt opp i temaene og undertemaene utviklet i de tidligere fasene av analysen. Resultatdelen presenterer informantenes tanker, meninger og ideer, og inkluderer sitater som er knyttet til de ulike temaene og undertemaene. Under denne fasen var jeg nødt til å ta en rekke valg knyttet til hvilke sitater som skulle inkluderes og lengden på disse. Ettersom noen av sitatene var svært lange, ble de mindre vesentlige uttalelsene fjernet og erstattet med (...). Med tanke på informantenes anonymitet, ble det ikke inkludert navn bak sitatene. Likevel var det viktig å skille mellom hvem som stod bak sitatene, og derfor ble navnene til de fem informantene erstattet med «Lærer» og bokstaver fra A til E. For å presisere om det er alle eller noen av informantene som har uttalt seg likt om et tema har jeg brukt formuleringer som «Alle lærerne», «Flere av lærerne», «Noen av lærerne» og «En av lærerne».

5.5. Kvalitetssikring av data

For å sikre studiens kvalitet har det blitt fulgt retningslinjer og prinsipper for god vitenskapelig praksis. Det er uenighet blant forskere når det kommer til kriterier for å sikre god kvalitet (Bryman, 2016; Howitt, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved dette prosjektet benyttes de tradisjonelle begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet for å vurdere studiens kvalitet.

5.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Begrepet er spesielt relevant ved kvantitativ forskning, fordi det er knyttet til målenes stabilitet. Ettersom kvalitativ forskning har en utforskende fremgangsmåte uten bruk av numeriske metoder, har reliabilitet en annen betydning ved kvalitativ forskning (Howitt, 2016). Det er likevel metoder for å opprettholde konsistens og troverdighet ved kvalitativ forskning. Ved intervjuforskning kan reliabilitet blant annet knyttes til gjennomføringen av intervjuet, transkriberingen og analysen.

For å opprettholde en konsistent forskningsprosess passet jeg på at alle informantene ble gitt like betingelser. For eksempel fikk alle informantene intervju spørsmålene på forhånd, slik at de kunne være like godt forberedt. I tillegg fikk alle informantene den samme informasjonen i forkant og etterkant av intervjuet. For å styrke reliabiliteten ved studien har teorien til en hver tid lagt grunnlaget for utformingen av intervjuguide, definisjoner av begrepet og valg av forskningsstrategi.

Gjennom studien har jeg vært opptatt av å til stadighet opptre pålitelig, detaljert og respektfullt. Kvale & Brinkmann (2015) har listet opp en rekke kvalifikasjonskriterier for intervjueren, som blant annet innebærer å være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, åpen, styrende, erindrende og tolkende. I forkant av intervjuene hadde jeg satt meg grundig inn i temaet slik at jeg kunne føre en opplyst samtale om saken. Slik Kvale & Brinkmann poengterer er det også viktig å ikke briljere med kunnskapene sine, noe jeg unngikk, ettersom det var informantene som satt med erfaringen og den viktigste kunnskapen. Som listet opp i det andre punktet var jeg strukturerende ved å presentere intervjuets formål, skissere

fremgangsmåten og avrunde intervjuet. I forkant av intervjuet ga jeg en kort innføring i prosjektets formål, og forklarte intervjuets struktur som bestod av tre deler. Avslutningsvis avrundet jeg intervjuet med å la informantene komme med synspunkter rundt intervjusituasjonen og legge til mer om de ønsket.

Videre forsøkte jeg å være klar, vennlig og åpen, slik Kvale & Brinkmann trekker frem som avgjørende. Jeg ønsket å stille klare, enkle og korte spørsmål uten et tungt akademisk språk. Jeg lot intervjupersonene snakke ut og fortsette i sin foretrukne hastighet. Jeg forsøkte å følge punktet om åpenhet ved å forstå hvilke deler av intervjuemnet som var viktig for informantene og være åpen for nye aspekter som kunne introduseres av informantene. Samtidig var jeg styrende ved å passe på at alle spørsmål ble besvart, slik at jeg fikk innhentet den nødvendige kunnskapen. Kvale & Brinkmann sitt niende punkt handler om å være erindrende, som vil si å oppfatte og bevare det intervjupersonene sier i løpet av intervjuet, huske tidligere uttalelser og relatere ting som er blitt sagt på ulike tidspunkter til hverandre. Dersom informanten hadde gitt utfyllende informasjon om et tema vi skulle inn på senere, oppfattet jeg dette, og unngikk å stille spørsmål som var besvart. Det siste punktet handler om å være tolkende; å være i stand til å klargjøre meningen med informantens uttalelser mens det pågår. Å gi fortolkninger av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuet forsøkte jeg å klargjøre og repetere det som ble sagt, dersom noe var utydelig, slik at informantene kunne bekrefte eller avkrefte.

Ett av de viktigste kravene til all forskning, eller rettere sagt til presentasjon av forskning, er knyttet til transparens eller gjennomsiktighet (Tjora, 2017, s. 248). Dette er viktig for at leseren skal få et godt innblikk i forskningen og vurdere dens kvalitet. Jeg har derfor bestrebet å opptre så transparent som mulig i beskrivelsen av forskningsprosessens ulike steg. Å gjøre forskningsarbeidet transparent krever at man systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet, men også at presentasjonen gir leseren innblikk i empiriske data og hvordan analysen av disse er gjennomført (Tjora, 2017, s. 248). For at de metodiske valgene og gjennomføringen av prosjektet skulle formidles så nøyaktig som mulig, noterte jeg ned alle valg og beslutninger underveis. Videre har jeg forsøkt å beskrive alle stegene i prosessen så detaljert som mulig. I tillegg har jeg inkludert sitater fra intervjuer i fremstillingen av resultater. Dette gir leseren mulighet til å komme «tettere på» empirien enn bare gjennom forskerens tolkning (Tjora, 2017, s. 249).

5.5.2. Validitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av studiens forskningsspørsmål ble et kvalitativt intervju og tematisk analyse ansett som den mest egnede metoden for studiens formål. Jeg ønsket å undersøke læreres opplevelser, erfaringer og synspunkter rundt temaet og ved bruk av kvalitativt intervju var dette oppnåelig. Kvale og Brinkmann (2015) hevder blant annet at å validere er å kontrollere, det vil si sjekke at man undersøker det man ønsker å undersøke og sørge for at dette er transparant og systematisk undersøkt. Jeg forsøkte å være bevisst på hva som kunne gjøre resultatene ugyldige og ha et kritisk blikk gjennom hele forskningsprosessen. Jeg reflekterte rundt spørsmålene og hvorvidt de kunne gi ugyldige svar. Ved å få tilbakemelding på intervjuguiden fra min veileder, fikk jeg råd til hvordan spørsmålene skulle formuleres på en hensiktsmessig måte. Howitt (2016) trekker også frem viktigheten av samsvar mellom transkriptene og originalkildene. For å maksimalisere validiteten til transkriptene, dobbeltsjekk jeg og gjentok opptaket flere ganger der lyden var utydelig. Under intervjuet repeterte jeg uttalelser som var upresise, for å bekrefte svarene deres og unngå misforståelser. Ved å synliggjøre og forklare begreper og forskningsprosessen i studien, kan forhåpentligvis validiteten ivaretas.

5.5.3. Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre kontekster utover utvalget og den spesifikke forskningskonteksten (Bryman, 2016). I likhet med reliabilitet og validitet er det omdiskutert hvilken betydning generalisering har ved kvalitativ forskning (Bryman, 2016; Howitt, 2016; Tjora; 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Ved kvalitativ forskning søker man heller ikke etter å generalisere for å gjøre kunnskap universell (Howitt, 2016). Man kan imidlertid argumentere for at forskningen kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem en *analytisk generalisering* som en måte å generalisere på ved kvalitativ forskning. Dette involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en

annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.291). Dette innebærer rikholdige og spesifikke beskrivelser av det som er studert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved denne studien har jeg derfor etterstrebet å redegjøre for alle steg i forskningsprosessen på en detaljrik måte. Studiens metodedel inneholder også utvalgsriterier og beskrivelser av deltakerne, noe som kan indikere hvilken populasjon studien kan tilknyttes. Tjora (2017) trekker frem en såkalt *naturalistisk* generalisering som kan muliggjøres ved at konteksten til forskningen er så detaljert beskrevet at lesere kan vurdere sammenfall for eksempel med egne erfaringer. På bakgrunn av oppgavens beskrivelse av utvalgsriterier samt tanker og erfaringer presentert i resultatdelen, kan det være mulig for leseren å relatere seg til utsagn fra informantene. Dermed kan det tenkes at det kan oppstå en overførbarhet til lignende situasjoner, selv om resultatene ikke kan generaliseres direkte til at funnene eksisterer i større utvalg.

5.5.4. Forforståelse og refleksivitet

I all empirisk forskning må tolkning av data følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen fremkommer (Tjora, 2017, s. 250). Når vi gjennomfører undersøkelser er vi påvirket av kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle omgivelser. Refleksivitet handler om nettopp det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved denne studien ønsker jeg derfor å presentere min posisjon som forsker. Jeg er en 25 år gammel kvinne som er født i Oslo. Jeg har bakgrunn fra to forskjellige land og er oppvokst i en flerkulturell bydel. Jeg fullfører en master i pedagogikk og har en bachelor i psykologi. Min forforståelse og interesse for feltet er preget av min bakgrunn samt av faglitteratur og nyhetsartikler knyttet til temaet. Under gjennomføringen av prosjektet forsøkte jeg å være bevisst på at jeg har en forforståelse og sammenligne mine funn med annen relevant forskning og litteratur. Videre ble intervjuguiden utviklet ved hjelp av min veileder. Samtidig har jeg forsøkt å ikke inkludere egne forståelser og fungere som en objektiv part ved å heller presentere litteratur, forskning og informantenes forståelser for feltet.

5.6. Etske betraktninger

Etikk er et viktig aspekt ved moderne samfunnsvitenskapelig forskning (Howitt, 2016), og en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning (Tjora, 2017, s. 46). Målet med

forskningsetisk praksis er beskyttelse av forskningens deltakere (Bryman, 2016). Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontaktene vi har med våre deltakere i prosjekter (Tjora, 2017, s. 46). Jeg som forsker har ansvaret for personvernet til deltakerne i mitt forskningsprosjekt, og er underlagt en rekke personvernprinsipper. General Data Protection Regulation (GDPR) er personvernreglene som gjelder i Norge og inkluderer regler om håndtering av personopplysninger (Universitetet i Oslo, u.å.). Ettersom dette prosjektet har behandlet personopplysninger har jeg fulgt universitetet i Oslo sine retningslinjer for personopplysninger slik at krav som stilles av GDPR skal bli oppfylt. I forkant av datainnsamlingen måtte jeg melde inn mitt prosjekt til Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD), som har en avtale med UiO om behandling av personopplysninger. NSD er et nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata som gir råd om håndtering av data og personvern i forskning (NSD). Prosjektet ble godkjent av NSD i januar 2022 med en bekreftelse på at prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet. Dermed kunne datainnsamlingen begynne. Videre var det mitt ansvar som forsker å opprettholde en god forskningsetisk praksis gjennom hele prosjektet. De kommende avsnittene vil redegjøre for to sentrale prinsipper ved forskningsetikk, nemlig informert samtykke og konfidensialitet.

5.6.1. Informert samtykke

Informert samtykke går ut på at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål og hva det innebærer å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre innebærer det å presisere at deltakelse er frivillig og at man når som helst har mulighet til å trekke seg. Jeg sørget for å informantenes informerte samtykke ved å skrive et informasjonsskriv om prosjektet. Skrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål, hvordan intervjuet vil foregå, hvem som ville ha tilgang til data og informasjon om deltakernes rettigheter. I tillegg var det listet opp navn og kontaktinfo på de ansvarlige for prosjektet samt kontaktinfo til NSD og personvernombud ved universitetet i Oslo. Nederst i skrivet var det et felt hvor deltakerne skulle skrive under på at de samtykker til å delta i prosjektet. Informasjonsskrivet ble sendt ut via mail i forkant av alle intervjuene. Informantene som ble intervjuet via telefon eller zoom, hadde underskrevet og sendt meg skrivet tilbake før intervjustart. Ved de fysiske intervjuene ble informasjonsskrivet brakt med slik at de kunne skrive under fysisk. I forkant av alle intervjuopptak gjentok jeg de mest sentrale punktene fra informasjonsskrivet for å forsikre meg om at deltakerne hadde forstått sine rettigheter.

5.6.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kaiser, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s.106). I denne studien innebærer det at deltakerne ikke kan identifiseres. Dette ble presisert skriftlig i informasjonsskrivet og muntlig i forkant av intervjuene. Skolens navn, stedsnavn eller byer, og tidligere arbeidsplasser ble derfor ikke inkludert i transkriberingen. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) trekker også frem at «Forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta.» (NESH, 2021). Ettersom noen av informantene delte eksempler fra egne elever var det viktig med ivaretagelse av personer som ikke har gitt samtykke til å delta i forskningen. Dette innebærer at informasjon som kan identifisere elever ikke ble inkludert.

6. RESULTATER

6.1. utfordringer som barn med flyktningbakgrunn kan streve med

Dette temaet presenterer lærernes tanker rundt hva barn med flyktningbakgrunn kan streve med som et resultat av flukt, og hvilke utfordringer som kan oppstå i møte med den norske skolen. Temaet består av undertemaene belastninger fra hjemlandet og flukten, kulturelle forskjeller og språk, og konsekvenser av flukt: Sosialt, emosjonelt og faglig.

6.1.1. Belastninger fra hjemlandet og flukten

Alle lærerne nevnte at barna med flyktningbakgrunn ofte har vært utsatt for store påkjenninger og belastninger, enten fra hjemlandet eller som et resultat fra flukten. Lærerne presiserte likevel at det er variasjoner i gruppen med tanke på reaksjonsmønstre og hva de har vært eksponert for. Noen av lærerne nevnte konkrete eksempler på opplevelser elevene har opplevd fra hjemlandet. Annerledes klasseledelse, opplevelser fra krig eller selve fluktprosessen ble nevnt som belastningsfaktorer. Noen av lærerne nevnte at noen elever var vandt med fysisk straff av lærer i hjemlandet; «Vi har jo hatt noen fra Thailand, Filipinene som er pisket både under håndflaten og føtter liksom. Bare det å vite hvorfor de skvetter hvis jeg tar frem en pekestokk for å peke på tavlen» (Lærer B). En av lærerne nevnte et konkret eksempel på hva barn kan erfare i et land med krig.

«Men vi hadde jo et barn fra Syria som hadde sett alt. Drap, vold, voldtekter, venner som ble drept foran dem. Altså ja. Og det er klart at der var det jo mye traumer.»
(Lærer D).

6.1.2. Kulturelle forskjeller og språk

Alle lærerne beskrev ulike utfordringer eller kulturelle forskjeller som kan dukke opp i møte med en ny kultur og en ny skole. Det ble trukket frem eksempler som annerledes rutiner knyttet til mat, bursdagsselskap og søvnrutiner.

«Første gangen vi hadde noen her, de satt seg jo ned på gulvet for å spise med hendene, ikke sant. Så det er jo det at, okei, det er lov i den klassen her, også skal vi

jobbe med det nå at de skal klare å sette seg ned på bordet og spise med en gaffel i risen etterhvert.» (Lærer B)

«Vi ser at mange av disse barna må læres nye rutiner mitt oppi alt dette (...) Noen kulturer har en litt annen døgnrytme. Det har litt med varme å gjøre, men vi ser at de tar med seg en del av døgnrytme og rutiner, som på en måte ikke passer inn i de norske kravene til å være klar til å starte på skolen.» (Lærer E)

Noen av lærerne tok opp utfordringer knyttet til mangel på kjennskap til det norske samfunnet og identitetsveksling.

«Nå tar jeg utgangspunkt i de jeg har hatt, som har vokst opp i flyktningleir, som da hadde, for det første, veldig mye å lære da de kom til Norge. Ikke bare språk, men ikke sant, det å holde en blyant, teknologi, ja, alt i et moderne samfunn da, som er helt, helt nytt. Også er det jo traumer og kulturell bakgrunn, mye å tilpasse seg, mye sånn identitetsveksling, på en måte, hva skal man ta med seg fra der man kommer fra, og hva skal man ta innover seg av nye ting, på en måte. Så det var merkbart mye utfordringer i starten da.» (Lærer C)

«Vi er veldig sånn at alt skal synliggjøres, av kultur, men det er også viktig at det ikke tar overhånd og, ikke sant. Noen barn er ikke komfortabel med at det henger plakater fra landet deres, de vil bli norske, for eksempel. Så det er det å finne en balansegang der, som er opp til hver lærer og hver elev, i fellesskap å komme frem til.» (Lærer B)

Flere av lærerne tok også opp at språkutfordringer kunne føre til misforståelser eller konflikter mellom barna; «Også på grunn av språk, på grunn av språklige misforståelser som kan skape konflikter» (Lærer C); «Og det har også med språk å gjøre, at man er usikker, du vet ikke hva folk snakker om, hvis de ler, så tror du at de ler av deg, så det er veldig sånn lav terskel for at det skal skje noe» (Lærer D).

6.1.3. Konsekvenser av flukt: Sosialt, emosjonelt og faglig

Dette undertemaet omhandler hvilke konsekvenser flukt kan ha for barna, både emosjonelt, sosialt og faglig. Her presenteres lærernes beskrivelser av barnas atferd og reaksjonsmønstre samt deres tanker rundt eventuelle årsaker til barnas utfordringer.

Alle lærerne nevnte at det er store variasjoner mellom elevene og at utfordringsbildet ofte er sammensatt. Av eksempler på hva barna med flyktningbakgrunn kan streve med nevnte lærerne blant annet traumer, spiseforstyrrelser, søvnevansker, konsentrasjonsproblemer, tilbaketrukkethet og tristhet. Flere av lærerne påpekte at det kan ta tid å oppdage elevens utfordringer.

«Jeg tror jeg har vært borti alt. Alt fra traumer til aggresjon, til tristhet, tilbaketrukkethet, til dem som ser ut til å fungere bra kanskje, også, noen merker man det jo på med en gang, noen bruker kanskje to måneder, noen bruker kanskje et år, at traumene kommer ikke til syne før man begynner i ordinær klasse, så det er så forskjellig. Men jeg har i hvert fall vært borti alt mulig egentlig. Akkurat nå så har jeg en gutt som sliter veldig mye med aggressivitet (...) også har jeg fått en ny en nå som nettopp kom, hun er helt motsatt, hun er helt tilbaketrukket.» (Lærer B)

«Det er ikke så lett å oppdage traumer eller ja, vanskelige ting. I første samtale med foreldrene er informasjonen minimal, de forteller ikke alt. Noen forteller noe, og andre forteller bare noen fakta. Hvor gamle de er og hvor de har bodd og litt sånt da. Og følelser snakker de ikke om med det første, de problemene finner man ut om etterhvert når foreldrene er trygge på meg, og jeg er trygg på foreldrene.» (Lærer A)

Noen av lærerne nevnte at konsentrasjonsvansker er et hyppig problem.

«En ting som har slått meg ofte, jeg kaller det konsentrasjonsvansker. Man ser at noen ganger så er ikke elevene tilstede liksom på den måten at de kan være vanskelig å få kontakt med, vanskelig å få de til å gjøre oppgaver de blir bedt om, ta initiativ osv. De lever littegranne som i sin egen verden. Tankene er et annet sted.» (Lærer E)

«Det er klart at det påvirker skoledagen, når du ikke klarer å konsentrere deg, så klarer du ikke å lære, det er helt utelukket. Og vi ser jo også at, det kan jo både være introverte og ekstroverte elever, men som på en måte er så fjerne, at det er veldig vanskelig at det siger inn noen ting.» (Lærer D)

Lærer E uttalte også at søvnevansker er et alvorlig problem.

«Og når man da får høre at grunnen til at de har kommet for sent, er det at de har sovet så dårlig, altså søvnproblemer (...) Jeg har snakket veldig mye med elever om, hvorfor fikk du ikke sove? Og husk at dette er barn som ikke har fått mobil, men de har tanker og følelser om det de har vært gjennom, og søvnproblemer skal vi ta veldig, veldig alvorlig.» (Lærer E)

Videre ble sinne, fysisk utagering og vansker med emosjonsregulering trukket frem av alle lærerne.

«Det som vi oppdager er jo et stort konfliktnivå, ikke bare blant flyktningbarna. Fordi det er stor usikkerhet, det er lite som skal til før det blusser opp, før man bruker stygge ord, før man slår. At man gjør det man kan for å gi uttrykk for en usikkerhet (...) Men vi har også jobbet med barn som er ganske traumatisert. Og de er jo veldig aggressivt utadvendt.» (Lærer D)

«Vi har hatt jenter med spiseforstyrrelser, noen gutter er kjempevoldelige og noen ganger merker man at de har veldig vonde tanker og ikke klarer å konsentrere seg så da, man kan lure på at det er det det er. Og da er det ofte at barna skal føle seg trygge på meg.» (Lærer A)

Lærer C brukte en tidligere elev med flyktningbakgrunn som eksempel for å illustrere hva barna kan streve med.

«Når hun kom så var hun som sagt veldig utrygg, og det går jo også hardt utover det emosjonelle. Så hun hadde jo mye vansker med å regulere egne følelser. Hadde mye sinne, også veldig ofte ganske trist og tungsinna. Men det forandret seg også veldig brått når hun ble trygg og fikk gode relasjoner rundt seg. Og så at ingen her ville henne vondt, på en måte. Men det var en ganske utrolig utvikling. Hun var ganske tungsinnet, og hadde mye sinne. Som vi jobbet veldig mye med, vi måtte konstant snakke med henne og prøve å liksom bearbeide de følelsene med henne da» (Lærer C)

Felles for lærernes uttalelser var at usikkerhet og utrygghet ble trukket frem som en årsaksforklaring for elevenes atferd. Lærer D presiserte videre at det også kan handle om sinne rettet mot foreldrene og deres valg om å flykte;

«Du kan si at barn som blir røska opp fra et trygt miljø og inn i noe annet, de opplever jo usikkerhet og det er jo ikke de som har bestemt at de skal flytte eller flykte. Vi har også barn som er sinna, fordi foreldrene har valgt å flykte eller flytte, fordi det ville ikke de.»

Videre uttalte lærer D at foreldrene som fortrenger egne traumer fra flukten kan ha en negativ innvirkning på barna.

«I de hjemmene hvor familiene er åpne er barna sterkere enn i de familiene som ikke vil snakke og hvor mor og far fortrenger egne traumer. Da får ikke barna snakket om hva de har opplevd. For eksempel nå med situasjonen i Ukraina. Det er mange som sitter med en sånn bakgrunn. Vi må vite hvor barna er og være bevisst på hvilken bakgrunn barna har med seg når vi tar opp et tema.» (Lærer D)

Lærer C forklarte også at mangel på norsk språk kan påvirke emosjonsreguleringen.

«Og det å kunne sette ord på følelser, og det også kommer jo med språket. Når du lærer norsk, så vil du også etterhvert lære å kunne sette ord på ord på egne følelser. Så det er vanskelig i starten når du ikke kan det. Når du ikke kan fortelle hvorfor du er sint, hvorfor du er trist. Og når hun lærte å gjøre det, så ble det også mye lettere å håndtere de emosjonelle vanskene som hun kjente på.» (Lærer C)

6.2. Lærernes erfaringer med å fremme beskyttelsesfaktorer

Dette temaet vil presentere lærernes erfaringer med å fremme beskyttelsesfaktorer hos barn med flyktningbakgrunn, og hvordan skolegang i seg selv kan være en beskyttelsesfaktor.

Temaet består av undertemaene å etablere trygge relasjoner, å bevare elevens kultur, lekens rolle og å fremme resiliens gjennom læring.

6.2.1. Å etablere trygge relasjoner

I forrige tema kom det frem at barn som har flyktet kan være preget av usikkerhet og mangel på trygghet. Alle lærerne nevnte derfor at etablering av trygge relasjoner var en av de viktigste beskyttelsesfaktorene de kan fremme.

Lærer B og C uttalte at trygghet er grunnleggende for å kunne lære.

«Vi må ha på plass det du sa, det emosjonelle sant, også det sosiale først og vi må trygge ungene, for det er ingen som kan lære noe som helst hvis de er redde, hvis de er traumatisert. Så vi må lande det først. Få dem trygge, få dem til å tørre, få dem til å trives, få dem til å bli kjent med de som er i klassen, og så legger vi inn det faglige støtet etterhvert (...) også må vi jo passe på å utfordre dem litte gran også, ikke sant. Så det å finne en balanse der da, som gjør at dem føler seg trygge i utfordringene de får og at de etterhvert blir sultne på å lære og ikke sant» (Lærer B)

«Men samtidig, det jeg tenker er at, har et barn behovet for å etablere trygghet, så er det det som må på plass først. Og da føler jeg at da må kanskje det faglige vike litt. Kunnskap er ting man kan ta igjen. Trygghet vet jeg ikke om man nødvendigvis kan ta igjen.» (Lærer C)

Lærer E nevnte viktigheten av å opprettholde følelsen av trygghet som flyktninger fra krig kan få ved ankomst i Norge.

«Du merker med en gang at de føler veldig lettelse over å komme i trygghet og sikkerhet. De slipper å bli vekket om natten, de slipper å høre skudd, de slipper å seg truet. (...) Er det noe jeg som lærer har vært opptatt av, er å bevare denne opplevelsen av trygghet, av å omsider ha kommet i sikkerhet, og på en måte mobilisere alt det de måtte ha av mekanismer som kan bevare denne tryggheten, bevare den sikkerheten, bevare følelsen av å være beskyttet og skjermet fra alt dette.»

Videre uttalte læreren at skolen har en spesielt viktig rolle i å bevare opplevelsen av trygghet og bør derfor unngå lærerstiler som kan minne om tidligere erfaringer.

«Og der tror jeg at skolen har en veldig viktig funksjon, nemlig i alt den gjør, å tenke at disse barna de skal få maksimal trygghet. Det er veldig viktig at vi skjermer barna. De skal ikke bli utsatt for ting som kan minne de om det de har flyktet fra, for eksempel trusler. Og det er trusler som at hvis du ikke gjør det, så skjer det. Eller trusler som, hvis du ikke gjør det, så ringer vi hjem til pappa og mamma, også vet du hva som da kan skje. Da er vi inne i det som kan gjøre barnet utrygt, med de gjenopplevelsene av det traumatiske. Det er jo nettopp det vi skal bygge ned, traumebelastningene. Vi skal jo sørge for at vi forholder oss til traumene gjennom disse beskyttelsesmekanismene.» (Lærer E)

Alle lærerne påpekte også viktigheten av at ro og tilpasning.

«Disse barna har vært utsatt for påkjenninger og belastninger, og jeg mener å kunne forstå at veldig mange av de barna som jeg møtt gjennom disse årene, har virket slitne. Man merker at de har belastningslidelser eller slitasje, psykisk og fysisk. Altså de har ikke ork i den første fasen etter ankomst. Og der er det viktig da å forsøke å skape mest mulig ro og la barnet få lov til å kjenne på dette, følge den rytmen både i undervisning og i lek som er tilpasset barnet.» (Lærer E)

Det å utvikle trygge lærer-elev-relasjoner ble ansett som avgjørende av alle lærerne.

«Det som er det aller viktigste for meg, som jeg også tror er det viktigste for de barna, det er relasjon, å få en trygg voksen. Så det jeg gjorde er at jeg satt ekstra fokus på å bygge trygge relasjoner med henne. Måtte få henne til å se at vi voksne her er til å stole på, fordi uten det, så skjer det hverken læring, det vil være vanskelig å få til en sosial omgangskrets, og det å tørre å på en måte vise hvem man er, være seg selv.» (Lærer C)

Videre ga lærer C et eksempel for å illustrere hvordan trygge-lærer-elev-relasjoner kan fremme god utvikling.

«Så jeg jobbet i lang tid med å få til en trygg relasjon til henne. Etersom tiden gikk så fikk det en veldig, veldig stor gevinst. For da begynte hun å bli klar til å lære. I starten var ikke hun interessert i noe som hadde med skole å gjøre, fordi hun var såpass

utrygg. Veldig inneslutta. Snakket ikke i det hele tatt, men med tida så snudde det. Også viste deg seg at hun hadde veldig mye, hun hadde fått med seg en god del kunnskap i norsk, muntlig da. Og plutselig så begynte hun å snakke også. Så jeg tror og mener at relasjon er det første og viktigste man burde fokusere på.» (Lærer C)

For å etablere trygge lærer-elev-relasjoner nevnte lærerne at omsorg, varme, vennlighet, anerkjennelse og respekt er svært viktig. I tillegg uttalte de at elevene skal ønske seg velkomne på skolen; Min erfaring er at å gi de klem og ønsket dem velkommen, at det har vært med på å skape nærhet, trygghet, tillit, trivsel, alt dette.» (Lærer E); «Jeg tror det viktigste er å bygge en veldig god relasjon med barna. Og gi dem masse omsorg og kjærlighet og respekt, og respekt.» (Lærer A).

«Jeg tenker at det er viktig at de vet hva som forventes da, med vennlighet. At man er bestemt med vennlighet og kan føle seg velkommen, og at de føler seg ønsket til oss. At vi ser på dem som en ressurs fra første stund og at vi er glad for at de kommer til oss. At de vet at her kan de komme uansett om de har en dårlig dag, om de ikke har penger til mat, mat i sekken, de nyeste klærne. De kan komme uansett, også finner vi ut av det sammen.» (Lærer B)

«Med barna så går det på å alltid bruke navn, alltid ha blikk-kontakt, ta litt på de hvis det er lov. Men et lite klapp på skulderen, et lite «jeg ser deg», så fin du er i dag, det du gjorde der var bare kjempebra altså. Altså hele tiden den der, det er jo relasjonsbyggende.» (Lærer D)

Rutiner og forutsigbarhet ble også ansett som viktig; «Vi jobber jo veldig, veldig hardt da. For at .. skal være trygt rom, trygg arena, det liksom hovedordet, det er trygghet og rutiner og forutsigbarhet.» (Lærer B)

6.2.2. Å bevare elevenes kultur

Flere av lærerne uttalte at det er viktig å tilrettelegge for å bevare elevenes kultur fra opprinnelseslandet.

«Vi lærer oss også etterhvert gloser fra forskjellige land, og det er også bevisst bruk av språket deres, for eksempel si hei på deres forskjellige språk, si takk, Assalamu

alaikum (...) Altså det er såne ting som: Jeg ser deg, jeg vet at det er noe du bruker»
(Lærer D)

Lærer E påpekte spesielt at det er essensielt å legge til rette for at barnet skal bevare sin kultur, sitt språk og dermed sin identitet, og at dette er tillitsskapende.

«Særlig i det første møtet med barna, så må de helt fra første øyeblikk få følelsen av at de møter en lærer som er åpen, som møter barna med respekt, som gjerne også kan fortelle litt om sin egen kunnskap om somalisk eller afghansk eller arabisk kultur, og vise en interesse for den kulturen de kommer fra. Og da snakker jeg om, på en måte, det religiøse aspektet ved kulturen, selvfølgelig det politiske, det språklige – at man får med de ulike dimensjonene i kulturbegrepet og signaliserer at man som lærer er genuint interessert i å lære disse barnas kultur, og ikke minst oppfordre barna til å ta vare på så mye som mulig av sin egen kultur. Det gjelder mat, det gjelder musikk, det gjelder språk, det gjelder væremåte generelt. Barna må få lov til å leve på sin måte, det er nok brudd i deres liv. Denne varheten og forsiktigheten tror jeg er veldig, veldig viktig. Og for meg er det en del av det tillitsskapende arbeidet. Og hvis man begynner å kritisere det mest kjære, nemlig det de spiser og måten de lever på med en gang, så er jeg redd man kan møte mistillit og vanskeliggjøre kommunikasjonen, ikke bare med barna, men også med foresatte.» (Lærer E)

Læreren vektla også betydningen av å bruke barnets morsmål i undervisningen.

«Det har vært veldig viktig for meg, i alt jeg gjør, i språkopplæringen og fagopplæringen, alltid å hente barnas morsmål inn aktivt. Det er for meg en måte å forholde meg til barnas språkkultur, og til barnas identitet, og på den måten vise respekt og anerkjennelse (...) Å tilby morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring, er en beskyttelsesmekanisme.» (Lærer E)

6.2.3. Lekens rolle

Alle lærerne mente at lekens rolle er fundamental, både for å skape gode relasjoner mellom elevene, for å inkludere deres kultur og for å fremme læring.

«Lekens rolle er veldig viktig, spesielt i min gjeng. Lek og sosialisering, og sosial kompetanse, fordi det er veldig, veldig viktig at de også får relasjon til hverandre. For det er også en del av det trygghetsgrunnlaget. Å være en del av et klassemiljø, et fellesskap, føle tilhørighet, det er kjempeviktig. Og det dannes mye av det i lek. For da må de også kommunisere med hverandre, snakke, de har det gøy sammen, kan være kreative sammen, løse problemer sammen.» (Lærer C)

Læreren illustrerte viktigheten av lekens rolle med eksempler på hvordan de bruker lek i klassen.

«Så lek har en veldig stor rolle hos oss, vi har veldig mange forskjellige aktiviteter og prøver også å gjøre deler av selve undervisningen til en lek. Fordi språklæring er mye lettere når det også er gøy. Så vi har for eksempel veldig mye ordleker, læring i lek, gjøre forskjellige ting eller ha forskjellige aktiviteter der de, som innebærer ord da. Vi har jo ukas ord, vi har alltid et visst antall ord som vi skal prøve å lære i løpet av en uke da. Og da prøver vi å implementere de ordene i forskjellige leker. Men så har vi også mye leking som er kun for det sosiale. Også har vi også en del frilek der de selv får lov til å velge hva de vil gjøre. Så det legger vi også mye til rette for, at de kan ha, at de kan velge aktiviteter selv også innimellom.» (Lærer C)

Noen av lærerne forklarte at lek også er en måte å inkludere elevenes kulturer på og lære om bakgrunnen deres.

«Også bruker vi ofte å ha litt sånn felles leker fra forskjellige land da. At vi lærer. I Syria da, der to av mine elever kommer fra så har de klappeleker, også øver vi på å gjøre alle øvelser kanskje i fem dager på den klappeleken i friminuttene. Også neste gang hadde vi ringspill. Ja, prøve å bruke lek veldig mye.» (Lærer B)

En annen lærer påpekte lekens viktighet for utvikling av sosial kompetanse.

«I friminuttene leker barna sammen og det er veldig viktig for oss å observere hvordan de leker og hvilke regler de tar i bruk. Vi skaper gode relasjoner mellom barna, de leker mye sammen og det er stor fordel at de er i samme båt. Lekens rolle er kjempeviktig. Å lære å leke, for det første. Vi må øve på å leke blant annet norske

leker. De skal jo til nærskolene sine. Det å lære å leke betyr også å lære spilleregler, ta i mot instruksjoner, vente på tur, å vise respekt for hverandre. Ja, det er kjempeviktig. Ikke alle barn har lært å leke, noen har lært å sloss. Så ja, lek og spill er kjempeviktige hjelpemidler.» (Lærer A)

En lærer anså leken som betydningsfull for å få kjennskap til norsk kultur.

«Andre ting som vi gjør, vi har nettopp vært på skiskole (...) I år har vi også hatt svømming, hvor de drar å svømmer sammen, det er også relasjonsbyggende og binder de sammen. Og det er også viktig, fordi i vår kultur så svømmer både gutter og jenter sammen. Hos oss så kan du godt bruke burkini, men du er med. Så vi gjør mye sånn samhandlingsgreier. Også som en del av integreringa da.» (Lærer D)

6.2.4. Å fremme resiliens gjennom læring

At skolegang i seg selv er en beskyttelsesfaktor var et felles syn hos alle lærerne. Det å lære om det norske samfunnet og å lære språket ble trukket frem som en viktig beskyttelsesfaktor.

«Språkinnlæring er en beskyttelse i seg selv, for da kan du også bidra å forstå og bli en del av, hvert fall å føle deg en del av samfunnet. Det tror jeg er veldig viktig. Så relasjon og språk er på en måte de viktigste beskyttelsesfaktorene.» (Lærer C)

Videre uttrykte flere av lærerne at kunnskap om demokrati, likestilling og ytringsfrihet var essensielt for positiv utvikling hos barn med flyktningbakgrunn.

«Nei jeg tenker at det er å ha en veldig klar både teori og praksis på at de er verdifulle. Jeg tror det er viktig å bygge opp den enkelte elev, slik at den enkelte elev kan stå for seg. Å peke på de rettighetene de har i Norge. Vi snakker om demokrati, alle skal bli hørt, de kan tenke og tro hva de vil. Og det jobber vi jo veldig mye med. Og da bygger vi jo deres selvtillit ut ifra hvem de er, ikke hva vi håper på eller noen tror at de skal være.» (Lærer D)

«Jo, det som er litt viktig her da, er jo at de skjønner at alle sammen er like mye verdt da. Uansett hvor de kommer fra. At det har ikke noe betydning om du har de og de klærne» (Lærer B)

Flere av lærerne påpekte at de opplever at elevene trives på skolen og ser på skolen som et fristed. Lærerne nevnte blant annet at barna med flyktningbakgrunn har svært lite fravær og at skolen fungerte som sosial arena under pandemien.

«Så vi ser jo det at dem elsker jo skolen, dem ønsker jo ikke å være hjemme eller å ha ferie (...) Når de kommer når de nesten er så syke at dem ikke kan stå opp oppreist, så gjør vi nå noe riktig (...) De har null fravær, de kommer selv om de nesten ligger å kaster opp hjemme.» (Lærer B)

«Jeg opplevde spesielt under pandemien hvor vi, bortsett fra den første nedstengninga så hadde vi åpent hele tiden. Vi søkte om det og fikk det. Og for våre elever så var det da den eneste kontakten de hadde utad. Det var jo ingen som var syke, utenom korona, de møtte jo opp. Å skape det fellesskapet, det er veldig, veldig viktig.» (Lærer D)

6.3. Lærernes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet

Dette temaet vil presentere lærernes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet. Lærerne delte erfaringer med utfordringer som kan oppstå i samhandlingen mellom skole og hjem, og hvordan de finner løsninger på dette. En kultursensitiv tilnærming ble ansett som avgjørende for å oppnå felles forståelse og gode løsninger. Temaet består av undertemaene utfordringer som kan oppstå i interaksjonen mellom skole og hjem og viktigheten av kultursensitivitet i skole-hjem-samarbeidet.

6.3.1. Utfordringer som kan oppstå i interaksjonen mellom skole og hjem

Når det gjelder samarbeidet med barnas foreldre uttrykte alle lærerne at de opplever et svært godt samarbeid med foreldrene. Likevel adresserte lærerne noen hindringsfaktorer som kan oppstå til tider.

Noen av lærerne nevnte at en utfordring kan være av noen foreldre ikke for vane å samarbeide tett med lærer. Dette kan komme av at det ikke er vanlig i deres hjemland eller at de ikke har hatt skolegang selv.

«Når det gjelder det å komme inn i et nytt samfunn, så kan det være mange foreldre som ikke er helt vant til skole-hjem-samarbeid, som ikke helt vet hva som ligger i det. Så noen ganger, er det foreldre som ikke møter opp i møter, eller som kommer for sent, eller ikke informerer om ting. Og da kan jo den læreren bli ganske oppgitt, over tid så er det frustrerende når du ikke får det du trenger fra hjemmet. Men da må man prøve å nullstille seg litt og se det litt også fra den siden da. At det kan være at de ikke er vant til at det er sånn. Kanskje det er foreldre som selv ikke en gang har hatt skolegang, kanskje barna ikke har gått på skole før, kanskje det er annerledes på skolen fra deres land. Også er det det her med, for eksempel å være presis. Det har ofte andre betydninger i andre land.» (Lærer C)

Videre uttalte flere lærere at det kan dukke opp situasjoner hvor skikker eller verdier fra foreldrenes kultur ikke samsvarer med den vanlige praksisen i norsk skole og norsk kultur generelt.

«Det er noen av foreldrene som ikke er vant til å ta i mot beskjeder fra kvinner. Og det kan hende at det er vanskelig for den det gjelder da. Og jeg blir ikke såret hvis de ikke vil hilse på meg, det er greit det. Men jeg hilser på dem også sier jeg: sånn er min kultur, det må jeg. Og jeg er fra (...) og vi håndhilser veldig mye og det gjør jeg her og, når jeg møter foreldrene. Og noen ganger mener fedre at de alltid skal være med i samtalen, selv om det handler om meget private jenteting. Da er det fedrene som de skal høre på, fordi de vil vite hva vi snakker om, ikke sant. Men det er greit. Og noen ganger blir det litt konflikt for far mener at private ting, det har ikke jeg noe med.» (Lærer A)

«Men det er jo klart det at det er en del ting, sånn som når de mener at sin unge datter skal faste, ikke sant, i en måned, og jeg er helt uenig i det. Da kan vi ha en litt opphetet diskusjon om hva som er for barnets beste. Men så lenge man respekterer hverandre og sier at vi må løse dette her, vi bruker jo tolker til en hver tid når vi er i kontakt med

foreldrene, så klarer vi å lande det altså. Men det er klart, man må jo vise respekt for at dem, det er deres ønsker, det gjorde de i hjemlandet ikke sant...» (Lærer B)

Språkutfordringer ble også trukket frem som en faktor som kan påvirke kommunikasjonen.

«Selv om foreldrene kanskje har gått på norskkurs i noen år så har de likevel ikke et stort nok ordforråd til å kunne videreformidle det de kanskje egentlig lurere på, det de tenker og det de kanskje er skeptisk til.» (Lærer B)

6.3.2. Viktigheten av kultursensitivitet

Forrige undertema presenterte hvilke utfordringer som kan oppstå i møte mellom skole og hjem. For å løse eventuelle konflikter ble det påpekt av alle lærerne at det er helt avgjørende å arbeide kultursensitivt. Alle lærerne uttrykte at de etterstreber å arbeide kultursensitivt, respektfullt og kulturbevisst.

«Kultursensitivitet handler om å være litt bevisst på andre kulturer, men også sin egen kultur. Fordi man har jo en tendens til å se andre i lys av seg selv. Og hvis man gjør det for mye så kan det ha uheldig utfall. Så jeg tenker at det handler om å kunne se andre gjennom kanskje litt andre briller da, på en måte. Og være bevisst sine egne holdninger, forutinntattheter og ja, at man må være litt klar over hvordan man selv oppfatter andre, og andre kulturer og andre mennesker da.» (Lærer C)

Videre ble åpenhet og nysgjerrighet for andres kulturer trukket frem som fundamentalt i lærernes yrke; «Jeg kan ikke få understreket nok hvor viktig det er når du skal jobbe i en sånn jobb, at du må ha kultursensitivitet, og du må også være oppriktig interessert.» (Lærer D)

«Og jeg synes det er spennende å finne ut hvordan de tenker og ja. Jeg har et utrolig godt samarbeid med mammaer som er fra Somalia. Jeg hadde kurs med dem og det var høydepunktet i uka. Det var så bra for jeg lærte så mye. Hvordan de tenker. Oi! Tenker de sånn der, åja! I forhold til pappaer og døtre og ja, det er mange ting som er spennende.» (Lærer A)

Alle lærerne nevnte at en gjensidig åpenhet og fleksibilitet er nødvendig i situasjoner med uoverenstemmelser.

«Det har jo litt å gjøre med hva man gjør det til, men ikke sant, det er for eksempel, noen elever som trenger å be i løpet av dagen. Og da kan man jo fort tenke at: oi, når skal de gjøre det, skal man gå glipp av 15 minutter undervisning hver dag? Men da har jeg lagt det i en pause i et lillefri liksom. I den ene lille pausen om dagen så får de være inne på grupperommet og be. Så det er jo ikke noe stort problem, på en måte. Man må jo bare være fleksibel og finne gode løsninger.» (Lærer C)

Flere av lærerne trakk frem betydningen av å skape tillit og være en trygg voksen, ikke bare for barna, men også for foreldrene; «(...) og gi dem masse omsorg og kjærlighet, respekt og respekt. Både for barn og foreldre.» (Lærer A); «Det er jo viktig å være en trygg voksen for dem og. Å være varm i møte med dem, omsorgsfull, å snakke varmt om barna deres. Og at foreldrene skjønner at de vil beste for barna, og det skjønner de, veldig fort, og da blir samarbeidspartnere.» (Lærer C)

Lærer E la spesielt vekt på viktigheten av å gi familiene nok tid og ro til å etablere seg i det nye landet.

«Jeg har dessverre opplevd litt for mange ganger at foreldre er blitt usikre på skolen og på lærere som har vært opptatt av å påpeke mangler i praksisen der hjemme. For en del av de som kommer som flyktninger, så har de andre rutiner, og det går på alt fra hygiene, matpakker, søvn, til rutiner på såkalt leksearbeid. Og jeg har dessverre litt for ofte opplevd at skolen og enkeltlærere har vært for raskt på banen for å skulle korrigere og irettesette, i stedet for å gi disse familiene tid til å finne sin livsrytme, sitt mønster, sine rutiner, og bli kjent med såkalte krav som stilles på skolen til alt som gjelder den daglige livsrytmen.» (Lærer E)

Videre var alle lærerne opptatt av tilgjengelighet og å skape en felles forståelse i samhandlingen med foreldrene. Lærerne var også opptatt av informere om hvordan skolen fungerer og ufarliggjøre de ulike instansene.

«For meg er foreldresamarbeid veldig, veldig viktig. På foreldremøtene, da snakker vi om skole, måten hvordan vi jobber og hva jeg forventer av foreldrene og de skal sitte sammen med barna og spørre hva slags lekser har du og hva skal du og, vise interesse.

(...) Foreldrene får mye kjennskap til de forskjellige etatene i kommunen. Og det er for å gi informasjon, men også ufarliggjøre, for eksempel barnevernet. Vi snakker om alt i forhold til barnet, både faglig og sosialt. Alt drøfter jeg med foreldrene i møter, eller de kommer innom på kontoret mitt eller over telefon.» (Lærer A)

Lærer E var opptatt av at foresatte skal delta i alle avgjørelser som blir tatt om deres barn.

«Ingen tiltak skal iverksettes som ikke foresatte ikke er informert om, og da skal de få alt oversatt på sitt språk, de skal være informert. Dessverre, her sviktes det, men jeg er veldig tydelig på, hvis ikke skolen sier ifra, så gjør jeg det selv, gjennom samtalen med foresatte. Og det er viktig fra dag en, når disse barna kommer. I utgangspunktet er det veldig høy tillit til lærerne. Åpenhet, informasjon, riktig informasjon formidlet på en saklig måte, ikke som sanne sjokkmeldinger, er tillitsskapende. Uansett hvor ubehagelig det er.» (Lærer E)

Flere av lærerne forklarte at tydelig og konkret informasjon, samt bruk av tolk er et hensiktsmessig verktøy.

«Hvis de ikke snakker engelsk eller et annet språk som vi behersker, så bruker vi tolk. Fordi det er viktig å få uttrykt seg på sitt språk (...) Vi kommuniserer på en veldig enkel måte. Vi kommuniserer veldig ofte via bilder. Og der vi kan finne bilder så gjør vi det. Fordi vi vet at det er veldig forskjellig.. Mer og mer så ser jeg hvordan mange har lært seg til å si ja når de ikke skjønner. Så dobbeltsjekke at de har forstått. Veldig enkel, konkret informasjon.» (Lærer D)

Flere av lærerne uttrykte viktigheten av å myndiggjøre foreldrene slik at skole-hjem-interaksjonen blir gjensidig.

«Men det viktigste er å bruke god tid. Og at vi forsterker tilliten til foreldrene at de har selv tillit til seg selv. At de på den måten utvikler empowerment som det heter, at de blir sterkere. Kommer sterkere ut av det, og tørr å være sterk i forhold til det norske samfunnet. Det er ikke lett.» (Lærer A)

«Det er jo veldig viktig i skole-hjem-samarbeidet, at kontakten ikke bare går en vei. Skolen må ikke bli en sånn informasjonssentral, som bare sender en hel masse meldinger. Og hvor mye som blir forstått, det har vi egentlig ikke kontrollmekanismer for. Jeg har vært på foreldremøte hvor ledelsen og lærerne har gitt all informasjon, og foreldrene sitter der, passivt, mottakende, lyttende, og hvor jeg har måttet ta ordet og si; og så vil jeg gjerne høre hva dere synes. Jeg har alltid brukt foreldremøte til at foreldre ikke bare blir tilskuere, men aktive deltakere. Det må ikke bli slik at det er skolen som er fullstendig overordnet og dominerende, også blir foreldrene kun sittende som mottakere, og de skal bare innordne seg, fordi det kanskje danner seg det inntrykket av at skolen vet best. Jeg har vært veldig opptatt av å oppmuntre foresatte til å forstå at skolen kan egentlig ikke gjøre noe som helst uten foreldrenes samtykke. (...) Jeg er opptatt av at det skal være en kommunikasjon, hvor man både er samtalepartnere, men at skolen er mye mer lydhør for det foresatte gjør» (Lærer E)

Flere av lærerne uttalte også at man bør unngå å betrakte alle uenigheter som et resultat av kulturelle forskjeller.

«Men jeg synes ikke man må anse det som ulikheter, på en måte. For da blir det veldig sånn «oss og dem», det skal det ikke være. Men man må ta hensyn til at man kommer med ulik bagasje (...) Jeg prøver å tenke så godt jeg kan at alle er forskjellige, og ikke bare kulturelt, men vi har jo forskjellige aldere» (Lærer C)

Alle lærerne uttrykte en forståelse for at det å flykte og ankomme et nytt land, med nye skikker og verdier, kan være krevende.

«De har tross alt valgt den vanskelige løsningen for familien. Det skal jammen mye til å finne seg til rette i et nytt land, et annet språk, annen kultur, venner, politikk. Å komme til et land der du må jobbe hardt for å få en god tilværelse. (...) Der er du noen, du sitter på cafe med venner og drikker te og snakker politikk, og du har en bil og et hus også kommer de inn i Norge og da har de ingenting, mistet alt. Og jeg skjønner godt at de må la det gå utover noen, tenker jeg da. Så jeg blir ikke så lei meg, jeg prøver bare å rette opp i det. På en god måte da. Det er jammen motstandskraft, de kan ganske mye, de har gått gjennom mye for å komme til Norge.» (Lærer A)

6.4. Lærernes erfaring med støtte

Dette temaet omhandler lærernes erfaringer med støtte fra kollegaer og ledelsen i sin jobb samt hvordan de opplever samarbeidet med hjelpeinstanser. Temaet består av undertemaene lærernes erfaringer med støtte fra ledelsen og kollegaer, inkludering, samarbeid med hjelpeinstanser.

6.4.1. Lærernes erfaringer med støtte fra ledelsen og kollegaer

All lærerne uttrykte at de opplever å få god støtte fra kollegaer og fra ledelsen i sin jobb med barn med flyktningbakgrunn. Lærerne trakk frem viktigheten av et tett kollegasamarbeid, da dette kan bidrar til felles forståelse og samkjøring i arbeidet med barn med flyktningbakgrunn. Noen av lærerne nevnte også at det ved kartlegging av elevens situasjon er fordelaktig å kunne lene seg på kollegaer for å få bekreftet eller avkreftet sine observasjoner.

«Ja, jeg har en kollega som har et annet trinn på vanlig skole. Med henne kan jeg diskutere saker og ting. Når du er alene er det ofte: oi er jeg på riktig spor? Jo, jeg føler det, men er jeg det virkelig? Så er det greit å drøfte det med, med noen andre. For å enten få det bekreftet eller avkreftet. Og da kan du jobbe videre med det.» (Lærer A)

6.4.2. Inkludering

Til tross for at alle lærerne uttrykte god støtte fra både kollegaer og ledelse, nevnte noen av lærerne at de til tider opplever at deres klasser blir satt til siden. På spørsmålet om læreren opplever om skolen er god på inkludering svarte en av lærerne; «Ja. Det må friskes opp noen ganger for å være ærlig» (Lærer A). Lærerne var imidlertid opptatt av å legge til at dette ikke var bevisst ekskludering fra skolens side, men at mottaksklassene kunne bli satt på sidelinjen.

«Ja. Ledelsen er veldig støttende. Men samtidig så har man også, at man kan føle seg litt på siden av det som skjer ellers i skolen. Det er mye sårne ting som skolen i sin helhet skal gjennom, sånn felles ting på en måte. Også følger jo ikke vi den ordinære læreplanen, ikke sant. Så noen ganger så kan man også føle seg litt på utsiden.» (Lærer C)

6.4.3. Samarbeid med hjelpeinstanser

På spørsmål om hvordan lærerne opplever samarbeidet med hjelpeinstanser var det hovedsakelig pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) som ble trukket frem. Flere av lærerne uttrykte at samarbeidet med PPT ikke var helt optimalt.

Noen av lærerne uttrykte at kan ta lang tid å få hjelp fra PP-tjenesten.

«Nå så har vi på en måte fått rettigheter til at vi kan skaffe oss hjelp på lik linje som andre klassene. Men jeg opplever jo at det er en treghet i systemet som er helt vondt. For vi har elever som kan være her i max to år, og da er det så vidt man har reagert. Hvis man har reagert. Og det synes jeg er trist. Fordi konsekvensene er så store, så synes jeg man burde ha mye kjappere hjelp» (Lærer D)

«Nei det er samarbeid med de, med PPT og BUP og ja, andre instanser (...) Men det systemet er innmari tregt. Det tar lang tid for å få hjelp og ja, det tar så innmari mye tid. Og noen ganger, særlig PPT, de sier veldig ofte: «jaja, men det går sikkert over for det handler sikkert om språket, de kan det ikke godt nok». Men jeg ser at det er mer, og jeg vet det, ikke sant. Jeg har hatt mine observasjoner og jeg har vært bort i så mange ting at jeg kan jo faktisk en del. Man ser ting. Det er en stor jobb å få hjelp til det, og få dem inn i de, andre instanser.» (Lærer A)

I likhet med lærer A uttrykte lærer C at lærer og PPT kan ha ulike forståelser på utfordringene til barna.

«Nei, jeg føler ikke at det har vært så mye hjelp fra hjelpeinstanser. Også har det vært litt sånn vanskelig å få grep om hva min klasse har rett til og. Det kan noen ganger oppleves litt sånn at ting blir feid litt vekk, fordi at «Ja men de er jo flyktningbarn, ja men de kommer jo ikke fra Norge, og det er sikkert der all problematikken ligger.» Men vi har også barn med diagnoser, og vi har barn som trenger å utredes for ting. Men det er ikke alltid det oppleves som at det blir tatt på alvor da. Fordi det virker som at mye kan feies til flyktningbakgrunn på en måte. «nei, nei, det er sikkert ikke det. Det er sikkert bare en elev som ikke har funnet sin plass i klassen.». Så det har vært litt vanskelig.»

Lærer E uttalte at samarbeidet med PP-tjenesten er positivt og at PPT sitter med mye kompetanse, men at gnisninger kan skyldes mangel på ressurser i skolen.

«Generelt vil jeg si at jeg føler nok at veldig mye fungerer ganske godt. Det er klart det er spenninger i skolesamarbeid med ulike instanser, og skolen ønsker jo alltid mer ressurser og mer hjelp utenifra. Og det kan oppstå gnisninger, oppgittheter, uenigheter og frustrasjon, for skolen får ikke alt den ber om. Men mitt inntrykk er at man veldig opptatt av å hjelpe og se til at ting blir gjort. Jeg har hatt et veldig, veldig godt samarbeid med PPT og jeg opplever en veldig stor grad av kompetanse og jeg synes man der er veldig opptatt av å fatte vedtak, slik at det iverksettes tiltak som treffer. Problemet kan ofte være at PPTs vedtak er mer omfattende en det skolen føler at den har ressurser til. Der har det ofte til dels vært konflikter, og skolen har brukt argument: ja, men vi har ikke ressurser til å gi denne eleven det antall IOP-timer, ikke sant, som PPT har fattet vedtak om.»

6.4.4. Behov for mer opplæring i utdanningen

Flere av lærerne uttalte at de ikke hadde fått noe opplæring knyttet til arbeid med barn med flyktningbakgrunn i jobben sin eller i utdanningen. Noen av lærerne ga uttrykk for at temaet om barn med flyktningbakgrunn og resiliensbegrepet bør være mer omtalt og at det kunne hatt en større plass i lærerprofesjonen og lærerutdanningen.

«Resiliensbegrepet skulle vært litt mer tilgjengelig for mange som jobber med barn og da særlig barn som har kommet til Norge, enten flyktninger eller arbeidsinnvandrere (...) Ikke alle i Norge er løsningsorientert, men mer problemorientert. Det er viktig å snu holdningen til mange. Å snakke mer om resiliens i forhold til flyktninger kan hjelpe til med å ha et annet fokus.» (Lærer A)

«Flyktningtema vil alltid være aktuelt. Og likevel er det så mange som strever med så mange ting. Det er mange trygge voksne som synes det er utfordrende i møte med barn og andre kulturer, ikke fordi man ikke er flink nok, men bare fordi det skulle vært mer fokus på det og spesielt i utdanningen. Jeg skulle ønske at det var mye mer fokus på andrespråkspedagogikk i utdanningen min. Har hatt det litt, men ikke nok. Og møte med andre kulturer og relasjonsbygging også burde få et større fokus i møte med flyktningbarn.» (Lærer C)

7. DISKUSJON

I forrige kapittel ble resultatene fra analysen presentert, som gir innsikt i hvilke erfaringer lærerne har med å jobbe med barn med flyktningbakgrunn. Dette kapittelet vil oppsummere hovedfunnene og drøfte disse i lys av forskningsspørsmålene, teori og forskning. Kapittelet deles derfor etter de tre forskningsspørsmålene.

7.1. Hvilke beskyttelsesfaktorer har lærere erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn?

For å belyse hvilke beskyttelsesfaktorer lærerne har erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn, er det først nødvendig å ta for seg hvilke vansker barna kan streve med som resultat av flukt og hvilken forståelse lærerne har av dette. Videre belyses de viktigste beskyttelsesfaktorene som lærerne trakk frem.

7.1.1. Et komplekst utfordringsbilde

Lærerne hadde relativt like beskrivelser av barnas utfordringer. Alle lærerne presiserte at det er variasjoner i gruppen, og at noen kan ha en høyere grad av vansker enn andre. Utfordringer som ble nevnt var blant annet konsentrasjonsvansker, tilbaketrukkethet, utagering og tristhet. Flere av lærerne uttalte at det ikke alltid er lett å vite hva barna strever med, og at det kan ta tid å oppdage barnas vansker. Dette kan henge sammen med kompleksiteten i det barna strever med. Lærerne beskrev atferd og symptomer barna viser, men det er ikke nødvendigvis lett å vite hva som er kilden til det som er problematisk.

PTSD, angst og depresjon forekommer hyppig hos mennesker med flyktningbakgrunn (FHI, 2017). Fandrem (2019) trekker blant annet frem at et av de mest fremtredende symptomene på PTSD som lærer bør være oppmerksom på er konsentrasjonsproblemer, noe som to av lærerne trakk frem som et hyppig problem. I tillegg nevnte lærerne at elevene kan streve med utagering, som også kan kobles til PTSD (Fandrem, 2019). Videre uttalte lærerne at elevene kan slite med tristhet, søvn og tilbaketrukkethet, noe som kan knyttes til depresjon. Emosjonelle symptomer som tristhet kan handle om brudd med familie og hjemland (Fandrem, 2019). Dette ble også trukket fram som årsaksforklaring av noen av lærerne. I tillegg kan barns depresjon uttrykkes i form av somatiske symptomer som søvnvansker, noe som en av lærerne trakk frem som et alvorlig problem.

Det er viktig å legge til at plagene elevene strever med ikke nødvendigvis henger sammen med psykiske lidelser. Elevenes atferd kan henge sammen med normale reaksjoner på unormale hendelser (Fandrem, 2019; RTVS, u.å.). Noen av lærerne adresserte også at elevenes vansker kan ha en sammenheng med det å ankomme et nytt land og en ny skole. Språklige utfordringer og nye, uvante rutiner kan føre til identitetsforvirring i den første fasen ved ankomst. En av lærerne nevnte at foreldrenes psykiske helse også påvirke barnas velvære. Læreren forklarte at noen barn kan være sinte på foreldrene for at de har valgt å flykte. Læreren uttalte videre at de barna som har foreldre som snakker åpent om erfaringer fra flukten, kan ha det lettere enn barna med foreldre som fortrenger egne traumer. Etersom barna reagerer ulikt må lærere være bevisste på temaer de tar opp i klasserommet, som for eksempel dagens situasjon i Ukraina. Dette kan kobles til det Antonovsky (1988) kalte for opplevelse av sammenheng. Andre undersøkelser har også vist at barn som får vonde ting forklar slik at de forstår det, har lettere for å akseptere det (Punamaki, 1996; Szalacha et al., 2003).

Med tanke på kompleksiteten til barnas utfordringer, kan det være vanskelig for å lærere å identifisere elevenes vansker. I følge Jensen (2008) kan for eksempel mange av symptomene på posttraumatisk stress forveksles med andre tilstander, og barna kan bli stemplet som for eksempel engstelige eller aggressive. Netland et al. (1997) undersøkte bosniske flyktninger og identifiserte et stort antall barn som opplevde traumer. Likevel rapporterte 69,2 prosent av barna at de ikke opplevde at mennesker forstod hva de følte. Dette kan handle om manglende kompetanse om hva barn med flyktningbakgrunn kan streve med. En studie gjennomført av Alisic et al. (2012) undersøkte læreres erfaringer med å støtte barn etter traumatiserende opplevelser. Studien viste at mange av lærerne erfarte vanskeligheter i møte med barna grunnet manglende kunnskap. Videre fant forskerne at lærernes evne til å støtte barna, hadde sammenheng med i hvilken grad de hadde fått traumefokusert opplæring (Alisic et al., 2012). Hvis barnas atferd blir feiltolket, kan det få alvorlige konsekvenser for utviklingen deres.

Funnene fra denne studien indikerer at lærerne er bevisste på at elevene har sammensatte vansker, og at de bruker tid på å kartlegge barnas situasjon. Likevel uttrykte flere av lærerne at de ikke har fått noe opplæring i forkant av jobben sin. Dette kan indikere at selv om lærerne i denne studien identifiserer barnas atferd, betyr det ikke nødvendigvis at de vet hva som ligger bak atferden. Barn med flyktningbakgrunn kan ha erfart traumatiske opplevelser både fra opprinnelseslandet og i løpet av flukten. Videre er det risikofaktorer ved ankomst til det

nye landet som også kan prege barnet. I noen situasjoner kan tilfellet være at barna selv ikke har vært eksponert for traumatiske opplevelser, men at foreldrene har traumer, noe som videre kan prege barnet. Det kan dermed være komplekse årsaker til det barna strever med, og som noen av lærerne i denne studien uttaler, oppdages ikke vanskene alltid med det første. I tillegg ble det nevnt at foreldrene ikke alltid deler all informasjon om sine og barnas tidligere opplevelser. Det er derfor spesielt nødvendig at lærere har kompetanse på emosjonelle vansker og traumer knyttet til flyktninger. Dette krever imidlertid både opplæring og tilgang til et tilgjengelig støtteapparat. Lærernes erfaringer med opplæring og støtte vil belyses i punkt 7.3.

7.1.2. Lærer-elev-relasjoner

Forskning på resiliens viser at det å ha minst en voksenperson i livet som kan bidra med veiledning, omsorg og stabilitet over tid kan slå positivt ut hos barn som har opplevd belastninger (Waaktar & Christie, 2000; Johnson, 2008; Borge, 2015). En longitudinell studie av Johnson (2008) viste blant annet at lærer-elev-relasjoner kan ha stor betydning for utvikling av resiliens. Dette ble også poengtert av lærerne i denne studien. I følge dem er det å danne trygge relasjoner med elevene det mest grunnleggende for å fremme god utvikling.

For å utvikle gode lærer-elev-relasjoner uttalte lærerne i denne studien at omsorg, varme, vennlighet, anerkjennelse og respekt er svært viktig. Fysisk nærhet, bekreftelse og ros ble trukket frem som relasjonsbyggende. Dette samsvarer med kjennetegnene ved emosjonell støtte og læringsstøtte i Pianta og Hamre (2008) sin teori om kvalitet i lærer-elev-relasjonen, hvor blant annet respekt, fysisk nærhet, anerkjennelse og positiv forsterkning er sentralt. I tillegg ble rutiner og forutsigbarhet trukket frem, noe som er i tråd med sentrale kjennetegn ved klasseromsorganisering (Pianta & Hamre, 2008). I følge Olsen og Travik (2010) kan også lærerfaktorer som dette bidra til å fremme både individuelle og kontekstuelle resiliensfaktorer hos barn. Ros, anerkjennelse og bekreftelse kan styrke barnets selvtillit, som videre påvirker selvoppfatningen (Olsen & Travik, 2010).

7.1.3. Relasjoner med jevnaldrende

En annen kontekstuell faktor ved utvikling av resiliens er relasjoner med jevnaldrende (Borge, 2015; Correa-Velez et al., 2010; Arakelyan & Ager, 2021). Resultatene fra denne studien

indikerer at lærerne jobber aktivt for å fremme gode relasjoner mellom elevene og at de anser dette som en viktig beskyttelsesfaktor. Å være en del av et klassemiljø og oppleve fellesskap og gruppetilhørighet ble ansett som en beskyttelsesfaktor. For å fremme positive relasjoner mellom elevene nevnte lærerne at leken har en sentral rolle. Lærerne trakk frem flere eksempler på hvorfor leken er relasjonsskapende. Det ble blant annet uttalt at leken får elevene til å måtte kommunisere, være kreative og løse problemer sammen. I tillegg ble det nevnt at leken er viktig for utvikling av sosial kompetanse, da elevene blir nødt til å lære regler, turtaking og vise respekt for hverandre. Abdeen et al. (2008, ref. i Borge, 2010) sin undersøkelse blant palestinske elever viste nettopp at tiltak for å styrke sosial kompetanse kan ha stor effekt for elever med bakgrunn fra krigsherjede land. Videre ble det uttalt at det er en fordel for relasjonsbyggingen av mange av elevene deler erfaringer og opplevelser fra sin fortid. Dette støttes også av en systematisk litteraturstudie gjennomført av Arakelyan og Ager (2021).

Utvikling av gode relasjoner mellom elevene avhenger av et godt klassemiljø. Lærerne har en viktig rolle i å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill mellom elevene, og hvordan en lykkes med å tilfredsstille disse sosiale behovene, vil ha stor betydning for barns velvære og psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 19). Dette understrekes også i Opplæringsloven § 9-A-3: «Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane (Opplæringslova, 1998). Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at lærerens ansvar for å fremme et godt klassemiljø kan være krevende. Som lærerne i denne studien nevner, har barna med seg ulik bagasje fra fortiden og noen elever har flere utfordringer enn andre. I tillegg vil det være mange utskiftninger av elever i innføringsklasser, da elevene kun går i disse klassene i en begrenset periode. Dette kan påvirke klassemiljøet og til tider gjøre det utfordrende for lærerne å opprettholde et ideelt miljø. Bru et al. (2016) påpeker at læreryrket kan være vanskelig når en føler at en ikke strekker til og vektlegger viktigheten av et godt støttesystem som skal bistå læreren og skolen i dette arbeidet. Viktigheten av et godt støttesystem vil belyses i 7.3. Resultatene fra denne studien indikerer likevel at lærerne i høyeste grad etterstreber å jobbe aktivt for å fremme et godt klassemiljø. Som presentert i analysen oppgir lærerne at elevene har svært lite fravær og uttrykker et ønske om å være på skolen. Dette kan være en indikasjon på at lærerne gjør en god innsats for at elevene skal trives i klassene sine.

7.1.4. Å fremme resiliens gjennom læring

Lærerne i denne studien trakk frem kunnskapens betydning for utvikling av resiliens. Ettersom foreldrene kan ha begrenset kunnskap om den norske kulturen og ikke kan norsk ved ankomst, får lærerne en spesielt viktig rolle for elevene. I følge lærerne er språkkunnskaper, samt kunnskap om sentrale verdier i det norske samfunnet viktige beskyttelsesfaktorer. Språkinnlæring gjør at man kan forstå og kommunisere med andre og dermed oppleve tilhørighet. Å lære elevene om demokrati, likestilling og ytringsfrihet er i følge flere av lærerne nødvendig for å bygge opp den enkelte elev. Flere av lærerne uttalte at de jobber med å fremme disse verdiene blant elevene, både teoretisk og i praksis. Dette samsvarer med læreplanverkets kapittel om opplæringens verdigrunnlag, som blant annet sier at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.» og at «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

7.2. Hvilken betydning erfarer lærerne at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og foresatte med flyktningbakgrunn?

I analysen ble det identifisert flere temaer og undertemaer som kan belyse hvilken betydning lærerne erfarer at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og foresatte med flyktningbakgrunn. Kultursensitivitet spiller en viktig rolle både når det kommer til beskyttelsesfaktorer og skole-hjem-samarbeid. De kommende avsnittene vil belyse hvordan det å arbeide kultursensitivt kan være en beskyttelsesfaktor, og hvordan det kan bidra til et vellykket skole-hjem-samarbeid.

7.2.1. Å arbeide kultursensitivt kan være en beskyttelsesfaktor

Selv om ankomst til det nye landet kan være en enorm lettelse for flyktninger, kan denne fasen også oppleves som usikker og forvirrende for mange (Jareg & Sveaas, 2013; Fandrem, 2019; Holt, 2019). For barn med flyktningbakgrunn kan den nye tilværelsen preges av usikkerhet knyttet til språk, nye rutiner og annerledes skikker. I tillegg er mange av barna preget av brudd med familiemedlemmer, venner og generelt kulturen de kommer fra. Som noen av lærerne i denne studien uttalte, kan enkelte barn streve med identitetsveksling og forvirring rundt hva de skal ta med seg fra opprinnelseslandet, og hva de skal ta innover seg fra det nye landet. En annen lærer fremhevet viktigheten av å tilrettelegge for at elevene skal få bevare sin kultur, da det allerede er nok brudd i deres liv. At barna skal få beholde sentrale

aspekter fra sin kultur ble ansett som en del av det tillitsskapende arbeidet i lærer-elev-relasjonen. Dette er også i tråd med det Berry (2008) definerer som integrering. Å tilrettelegge for at eleven får beholde sitt språk og sin kultur, samtidig som det får oppleve tilhørighet til det nye landet kan fremme integrering (Tveitereit et al., 2017). I tillegg har undersøkelser vist at religion kan være en beskyttelsesfaktor for mennesker i risiko (Werner, 2000, ref. i Borge, 2010), og dermed kan det være ekstra viktig å tilrettelegge for at elever skal få bevare sin religion. Lærerne i denne studien uttalte også at de er opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal få beholde ulike aspekter fra sin religion, som for eksempel klesplagg og tid og rom for å be.

Fandrem (2019) beskriver hvordan lærere bør forsøke å kombinere identitetsbekreftelse med perspektivutvidelse. Det vil si at minoritetsbarn gis tilhørighetsopplevelser gjennom at de bekreftes for noe de kan, samtidig som dette bidrar til at etnisk norske barn lærer noe nytt (Fandrem, 2019, s. 132). Fandrem illustrerer dette med eksempler som å lære resten av klassen å telle på sitt språk eller å synliggjøre mangfoldet i klassen med å henge opp flagg eller plassere nåler på et kart. Resultatene fra denne studien indikerer at lærerne forsøker å inkludere elevenes kultur nettopp ved å bruke ord, leker, musikk og plakater fra barnas ulike kulturer. En av lærerne forklarte imidlertid at ikke alle elever er komfortable med å ha plakater fra sitt land hengende på skolen, fordi de ønsker å bli norske. For mange barn og ungdommer står likhet sterkt som ideal, og av og til kan det bli for mye fokus på etnisk opprinnelse (Fandrem, 2019). Fandrem presiserer derfor at det også kan være hensiktsmessig å vektlegge styrker og ressurser ved barnet som er etnisitetsuavhengige.

Flere av lærerne vektla bruk av barnas morsmål som et viktig aspekt ved integreringen. Aktivt bruk av deres språk når man hilser, teller og synger ble trukket frem som praktiske eksempler på inkludering av morsmål. Når det kommer til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, tar dannelsesperspektivet for seg hvordan språket er en del av kulturen, og dermed individets identitet (Hvistendahl, 2009). Gjennom å utvikle morsmålet kan voksne i skole bidra til å forsterke identiteten og på den måten skape trygge elever. Opplæringsloven §2-8 gir elever rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring *om nødvendig* (opplæringslova, 1998), men som Fandrem (2019) poengterer, blir vurderingen subjektiv, samtidig som det avhenger av hvilken skole eleven går på hvorvidt eleven får morsmålsopplæring eller ikke. Dessuten spiller ressurser og tilgjengelighet av morsmåls lærere en rolle (Fandrem, 2019, s. 32). Flere peker også på at lovverket som regulerer opplæringen er

for utydelig og åpent for fortolkninger (Rambøll, 2016, ref. i Kjelaas & Irmelin, 2022). I tillegg varierer tilbudet fra kommune til kommune, da det avhenger om kommunen kan skaffe morsmåslærere (Utdanningsdirektoratet, 2022). På bakgrunn av den sosioøkologiske modellen, kan dette være et eksempel på hvordan makrosystemet kan ha en innvirkning på barnets utvikling.

7.2.2. Nøkkelen til et velfungerende skole-hjem-samarbeid

Lærerne i denne studien uttrykte at de opplever et godt og positivt samarbeid med foreldrene. Likevel ble det identifisert noen hindringsfaktorer kan oppstå i interaksjonen mellom skole og hjem. Manglende norskkunnskaper, konflikter knyttet til skikker og rutiner, og andre vaner med skole-hjem-samarbeid ble trukket frem som eksempler på hva som kan påvirke kommunikasjonen. Lignende utfordringer ble identifisert i Bouakaz (2007) sin studie av samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Foreldre med innvandrerbakgrunn kan imidlertid oppleve mangel på kunnskap om skolesystemet og manglende lytting fra skolen (Bouakaz, 2007; Vogt, 2016). For å fremme et godt samarbeid var lærerne i denne studien klare på at det å ha en kultursensitiv tilnærming i møte med foreldre er avgjørende.

Lærerne i denne studien uttalte at åpenhet, respekt, nysgjerrighet og kunnskap om familienes kultur er betydningsfullt i samarbeidet med foreldrene. Når det kommer til kulturelle eller religiøse faktorer som kan komme i konflikt med skolens verdier, uttalte lærerne at de finner løsninger på dette ved å være åpne, fleksible og nysgjerrige. Dermed kan de inngå egne avtaler med foreldrene som gjør at barna kan beholde de ønskelige rutinene eller skikkene. En av lærerne forklarte for eksempel at det ble arrangert møter med mødre fra Somalia der læreren lærte mer om deres synspunkter. Dette kan bidra til en større forståelse for foreldrenes syn, og gjøre det enklere for læreren å inngå avtaler knyttet til diverse skikker og rutiner. En av lærerne hadde erfart av noen fedre kan behandle kvinnelige lærere annerledes. Som Fandrem (2019) påpeker kan det oppleves uvant for en del menn som kommer til Norge fra enkelte østlige land, når de ikke blir møtt med samme respekt i kraft av sitt kjønn som de er vant med fra hjemlandet. Læreren i denne studien uttrykte imidlertid en forståelse for at dette kan være uvant for noen menn, og uttrykte at dette ikke ble mottatt som en fornærmelse. Andre eksempler som ble nevnt var å vise foreldrene at de ønsker det beste for barna deres, og at dette kan fremme et godt samarbeid. I likhet med dette hevder Höem (2010) at til tross for verdikonflikter mellom hjem og skole, kan det å ha barnet som felles interesse bidra til å

bedre samarbeidet. I følge Höem (2010) kan langvarig og positiv samhandling utvikle et større samsvar mellom verdiene til skolen og foresatte.

Foreldremedvirkning ble trukket frem som et viktig aspekt ved et velfungerende skole-hjem-samarbeid. I følge Nordahl (2007) innebærer medvirkning at både skolen og foreldre skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksisen som berører elevene. En av lærerne i denne studien adresserte imidlertid at enveiskommunikasjon kan være et problem i interaksjonen mellom skole og foresatte. Læreren beskrev hvordan skolen kan fremstå som dominerende, mens foreldrene blir passive deltakere. En slik praksis vil være i strid med læreplanverkets kapittel om prinsipper for skolens praksis, som sier at «Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» og at «skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidligere studier viser lignende tendenser, nemlig at det er en stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007, s. 51). Det generelle bildet er at foreldrene i liten grad involveres i skolen, og at samarbeidet mellom hjem og skole ofte er begrenset til å informere foreldre (Nordahl, 2007, s. 83).

Resultatene fra denne studien indikerer imidlertid at lærerne etterstreber å involvere foreldrene. I følge flere av lærerne i denne studien er blant annet en viktig del av samarbeidsprosessen å myndiggjøre foreldrene. I følge Nordahl (2007) innebærer en myndiggjørende praksis at lærere møter foreldrene på en måte som får de til å tro på sine egne muligheter og forutsetninger for å oppdra barn og støtte dem i deres skolegang. Nordahl presiserer videre at det er viktig for samarbeidet med foreldre å betrakte dem som likeverdige. Flere av lærerne i denne studien uttalte at de forsøker å unngå å betrakte alle forskjeller som kulturelle, og at uenigheter kan komme av flere faktorer enn kultur. Lærerne uttrykte en bevissthet om at alle mennesker er forskjellige og kommer med ulik bagasje, uavhengig av kultur. Dette er i tråd med det Øzerk & Øzerk (2019) definerer som et universalistisk perspektiv, som tar hensyn til både en kulturelt betinget påvirkning av individet og individuelle psykiske prosesser. Videre uttrykte flere av lærerne en anerkjennelse av at flukt

og ankomst til et nytt land er en stressende prosess, og at de anser foreldrene som sterke på bakgrunn av hva de har gått gjennom for å sørge for et trygt liv for familien.

7.3. Hvilke erfaringer har lærerne med å få støtte fra skolens ledelse og kollegaer, samt hjelpeinstanser i sitt arbeid?

Som Bru et al. (2016) påpeker, er det ikke bare lærerens ansvar å gi et godt tilbud for elever, men det er et kollektivt ansvar for skolen og støttesystemene som skal bistå skolen. Lærerne i denne studien uttrykte at de opplever god støtte fra skolens ledelse og fra kollegaer. Lærerne uttalte at kollegaer er gode å støtte seg på i situasjoner hvor de føler seg usikre. Gjennom å diskutere og drøfte med kollegaer kan lærerne få bekreftet eller avkreftet sine observasjoner av barn som for eksempel strever. Likevel uttrykte flere av lærerne et ønske om å bli mer inkludert i skolen som en klasse. Selv om lærerne presiserte at ledelsen er støttende og ikke bevisst ekskluderer, forklarte de at innføringsklassen kan havne noe utenfor til tider, da de blant annet ikke følger den samme læreplanen. Forskning viser også at innføringstilbudet kan utfordre læreplanverkets krav til inkludering (Nordahl et al., 2018). Mange skoleeiere og skoleledere vurderer at regelverket med tilhørende føringer gir få retningslinjer for hvordan tilbudet om særskilt språkopplæring skal utformes og organiseres (Nordahl et al., 2018, s. 90).

Når det gjelder støtte fra andre hjelpeinstanser indikerer resultatene at de fleste lærerne er mindre fornøye med samarbeidet, spesielt i forhold til PP-tjenesten. Lang tid på å få hjelp og ulik forståelse av barnas vansker ble trukket frem som årsaker til det lærerne mente var problematisk. Nordahl et al. (2018) sin rapport om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, konkluderer også med at det ventes for lenge med å gi spesialpedagogisk hjelp for barn som har behov for dette. Dette samsvarer ikke med prinsippet om tidlig innsats. Nordahl et al. (2018) påpeker at hjelp som kommer for sent kan ha fatale konsekvenser, og at spesialpedagogisk hjelp som til slutt tilbys kan være forgjeves. En av årsakene til at hjelpen tar lang tid er i følge Nordahl et al. (2018) at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes (Nordahl et al., 2018, s. 216).

Lærerne i denne studien adresserte også at ulik forståelse på barnas utfordringer kan være et problem. I følge flere av lærerne er ofte årsaksforklaringene til PPT at barnas vansker er knyttet til fluktbakgrunnen eller manglende norskkunnskaper. Lærerne påpekte imidlertid at deres observasjoner kan skille seg fra PP-tjenestens forståelse av barnas vansker. En mulig

årsak til dette kan blant annet være at PP-tjenesten har begrenset med tid til å observere barna og ikke får hentet inn nødvendig informasjon. En studie av systembasert arbeid, viste for eksempel at det er liten eller ingen kontakt med skolen mellom oppstart og avslutning av en sak (Kolnes et al., 2021). Dette støttes også av Nordahl et al. (2018) sin rapport som konkluderer med at PP-tjenesten befinner seg langt fra praksisfeltet og at det brukes liten andel av ressurser til direkte kontakt med lærere. En av lærerne i denne studien hadde på den andre siden gode erfaringer med samarbeidet med PP-tjenesten og uttalte at PP-tjenesten sitter med svært mye kompetanse. Læreren mente imidlertid at årsakene til at samarbeidet kan være motsetningsfylt er at PP-tjenestens vedtak kan være såpass omfattende at skolens ressurser ikke strekker til. Dette er igjen et eksempel på mekanismer ved eksosystemet som kan ha innvirkning på barnets utvikling.

8. AVSLUTNING

8.1. Konklusjon

Denne oppgaven har hatt et sosioøkologisk perspektiv på undersøkelsen av hvordan lærere kan fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn. Oppgaven har tatt for seg ulike aspekter ved den sosioøkologiske modellen som kan påvirke lærernes rolle i å fremme resiliens. Studien har undersøkt hvilken erfaring lærere, som en del av mesosystemet, har med å fremme beskyttelsesfaktorer hos barn med flyktningbakgrunn. Videre har forhold ved meso- og eksosystemet, som lærernes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet og læreres erfaring med støtte fra skolen og andre hjelpeinstanser blitt undersøkt. Tre forskningsspørsmål ble formulert for å belyse oppgavens problemstilling; 1. Hvilke beskyttelsesfaktorer har lærerne erfaring med å fremme hos barn med flyktningbakgrunn? 2. Hvilken betydning erfarer lærerne at kultursensitivitet har i arbeidet med barn og familier med flyktningbakgrunn? 3. Hvilken erfaring har lærerne med støtte fra skolens ledelse og kollegaer, samt hjelpeinstanser? For å belyse dette har oppgaven gjennomført intervjuer med fem lærere som har erfaring med å jobbe med barn og foresatte med flyktningbakgrunn.

Hovedfunnene fra studien indikerer at barn med flyktningbakgrunn kan ha sammensatte og komplekse vansker, som kan være krevende for lærere å oppdage. Lærerne ved studien anser trygge relasjoner, kunnskap og god integrering som viktige beskyttelsesfaktorer som de kan bidra med å fremme. Videre viser resultatene at kultursensitivitet fungerer både som en beskyttelsesfaktor og som et grunnleggende verktøy for å opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid. Funnene tyder på at lærerne har en kultursensitiv tilnærming i sitt arbeid, men at skolen fortsatt har en vei å gå for å bedre kommunikasjonen mellom skole og hjem. Videre indikerer denne studien at samarbeidet mellom lærerne og PP-tjenesten har forbedringspotensialer. I tråd med den sosioøkologiske modellen viser denne studien hvordan lærernes rolle i å fremme resiliens avhenger av ulike systemer som sirkler rundt barnet.

8.2. Begrensninger

Denne studien har noen begrensninger som er nødvendige å ta i betraktning. For det første belyses problemstillingen kun på bakgrunn av læreres erfaringer. For å besvare problemstillingen kunne det også vært hensiktsmessig å intervjuer elever med flyktningbakgrunn. For å få et bedre bilde av hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer kunne det vært en fordel å inkludere foresattes erfaringer i studien. I tillegg kunne

PP-rådgiveres erfaringer bidratt til et mer helhetlig bilde av samarbeidet mellom lærere og PP-tjenesten. En annen begrensning ved studien er at problemstillingen belyses i tråd med læreres *erfaringer*. Dette gir et subjektivt bilde av oppgavens tema. Dersom det hadde blitt gjennomført et observasjonsstudie, kan det tenkes at studien ville fått andre resultater. Videre ble det kun gjennomført fem intervjuer ved studien. Et større antall informanter kunne også ha påvirket resultatene ved studien.

Ved denne studien ble det brukt et strategisk tilgjengelighetsutvalg. En svakhet ved bruk av tilgjengelighetsutvalg er at det er en tendens til at slike utvalg vil representere personer som er fortrolig med forskning, eller i hvert fall ikke har noe imot at deres livssituasjon blir vurdert (Thagaard, 2009, s 57.). En annen svakhet kan være at de som er villige til å delta i undersøkelsen kan føle at de – i større grad enn det som er vanlig – mestrer sin livssituasjon, og at de derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren. Dette kan gi utvalget en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om særlig konfliktfylte forhold (Thagaard, 2009, s 57). Det kan tenkes at andre deltakere ville representert mer problematiske sider ved sin praksis. Selv om det ikke er mulig å generalisere funnene til større utvalg, kan noen av funnene kanskje eksistere i andre utvalg. Dette er belyst i punkt 5.5.3. Avslutningsvis er det viktig å legge til at jeg som forsker har begrenset erfaring med forskning. Lite erfaring, samt det å kun være én forsker, kan påvirke tolkningene som gjøres av resultatene. Det å gjennomføre studiet i samarbeid med andre, eller av en med lenger erfaring, kunne ha økt studiens validitet.

8.3. Implikasjoner for videre forskning

Denne studien har identifisert flere temaer som kan være interessante og viktige å undersøke nærmere. For det første kan det være hensiktsmessig å undersøke om beskyttelsesfaktorene lærerne anser som sentrale er de samme som elever vil oppgi som sentrale. Dersom man hadde gjennomført intervjuer med personer med flyktningbakgrunn som har hatt positiv utvikling, kunne man fått innsikt i hvilke beskyttelsesfaktorer de mener at deres tidligere lærere har bidratt med å fremme. Videre kan det være viktig å undersøke hvordan skolen kan bli flinkere på å inkludere og myndiggjøre elevenes foreldre i prosesser som angår deres barn. En fordel kan være å undersøke hvilke faktorer foresatte vektlegger som viktige i skole-hjem-samarbeidet. Det vil også være nyttig å forske mer på forbedringspotensialer i samarbeidet med PP-tjenesten. Funn fra denne studien indikerer at PP-rådgivere kan ha andre forklaringer på barnas utfordringer enn lærerne, noe som kan gi grunnlag for fremtidig forskning. Denne

oppgaven har hovedsakelig på forhold ved mikro-, meso- og eksosystemet i den sosioøkologiske modellen. Det kan være interessant å undersøke nærmere hvordan makrosystemet, som politikk, lovverk og andre aspekter ved samfunnet, kan ha en innvirkning på utviklingen til barn med flyktningbakgrunn. Lærerne ved studien uttrykte at studiens tema alltid vil være aktuelt og at resiliensbegrepet og møte med andre kulturer kan ha en større plass i lærerprofesjonen og lærerutdanningen. Dette kan også være et tema for videre forskning.

REFERANSER

- Ainsworth, M. D. S. (2015). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *J. Traum. Stress*, 25(1), 98-101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of marriage and family*, 50(Feb 88), 79-92.
- Arakelyan, S., & Ager, A. (2021). Annual Research Review: A multilevel bioecological analysis of factors influencing the mental health and psychosocial well-being of refugee children. *J Child Psychol Psychiatry*, 62(5), 484-509. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13355>
- Bæck, U. D. K., & Cultural encounters in school a study of parental involvement in lower secondary, s. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen : delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school : a study of parental involvement in lower secondary school"* (Vol. nr 6/07). NORUT.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International journal of intercultural relations*, 32(4), 328-336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>
- Betancourt, T. S. S. D. M. A., Yudron, M. M. A., Wheaton, W. M. I. A., & Smith-Fawzi, M. C. S. D. (2012). Caregiver and Adolescent Mental Health in Ethiopian Kunama Refugees Participating in an Emergency Education Program. *J Adolesc Health*, 51(4), 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.01.001>
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In (pp. 843-860). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. ed.). Oxford University Press.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Soc Sci Med*, 71(8), 1399-1408. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018> (Social Science & Medicine)
- Dahl, S., Sveaass, N., Varvin, S., & Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk, s. (2006). *Psykiatrisk og psykososialt arbeid med flyktninger : veileder*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Dahlin, L., Cederblad, M., Antonovsky, A., & Hagnell, O. (1990). Childhood vulnerability and adult invincibility. *Acta Psychiatr Scand*, 82(3), 228-232. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1990.tb03058.x>
- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (2013). Det første møtet: Intervjuing av barn med krigstraumer. In A. v. d. Lippe & M. H. Rønnestad (Eds.), *Det kliniske intervjuet: B.2 : Praksis med ulike klientgrupper* (2. ed., pp. 179-201). Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Cappelen Damm
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Lancet*, 365(9467), 1309-1314. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
- FN. (2022, 23.Mai). *Flyktninger*. <https://www.fn.no/tema/flyktninger/flyktninger>
- Folkehelseinstituttet. (2017, 22.Februar). *Helse i innvandrerbefolkningen*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/helse-i-innvandrerbefolkningen/>
- Gelso, C. J., Fretz, B. R., & Williams, E. N. (2014). *Counseling psychology* (3rd. ed. ed.). American Psychological Association.
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004). Educational interventions for refugee children. *Theoretical perspectives and implementing best practice*.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Dev*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hoëm, A., & Beck, C. W. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Oplandske bokforl.
- Holt, K. (2019). *Kultur, migrasjon og traumer : hva trenger hjelperen for å bidra til god psykisk helse og livskvalitet?* (1. utgave. ed.). Gyldendal.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3rd ed. ed.). Pearson.

- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforl.
- Jareg, K., & Sveaass, N. (2013). Utforsking av muligheter i det kliniske intervjuet med traumatiserte flyktninger. In A. v. d. Lippe & M. H. Rønnestad (Eds.), *Det Kliniske intervjuet: B. 2 : Praksis med ulike klientgrupper* (2. utg. ed., pp. 268-286). Gyldendal akademisk.
- Javanbakht, A., Rosenberg, D., Haddad, L., & Arfken, C. L. (2018). Mental Health in Syrian Refugee Children Resettling in the United States: War Trauma, Migration, and the Role of Parental Stress. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 57(3), 209-211.e202. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.013>
- Jensen, T. K. (2008). Når katastrofen aldri tar slutt. *Psykologtidsskriftet*. <https://psykologtidsskriftet.no/node/14621/pdf>
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British journal of guidance & counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. v. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2021). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 65(5), 783-801. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 271-288). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement,. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021, 16.Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Netland, M., Johnsen, R., Bosniske flyktningebarns psykiske, h., & Utlendingsdirektoratet. (1997). *Bosniske flyktningebarn i Norge : psykologiske reaksjoner etter påkjenninger under krig og flukt*. Magnat forl.

- Neumayer, S. M. (2006). *Psykososialt arbeid med flyktningbarn : introduksjon og fagveileder*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress Psykososialt team for flyktninger i Midt-Norge Psykososialt team for flyktninger i Nord-Norge.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Øzerk, M. (2005). Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv. *Dahl, G. Kvitvik & V. Saltveit (Red.), Utfordringer og muligheter*, 92-108.
- Özerk, M., & Özerk, K. (2019). Multicultural Settings and School Psychological Services—a Norwegian Experience with Developing Competency in Multicultural Counseling. *Contemporary school psychology*, 24(4), 349-361. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00242-3>
- Pianta, R. C., Paro, K. M. L., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual PRE-K*. Teachstone.
- Punamäki, R. L. (1996). Can ideological commitment protect children's psychological well-being in situations of political violence? *Child Dev*, 67(1), 55-69.
- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. In K. Eide, N. A. Qureshi, M. Rugkåsa, & H. Vike (Eds.), *Over profesjonelle barrierer: et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (pp. 206-228). Gyldendal akademisk.
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse. (2022). *Resiliens og mestring blant barn og ungdom med flyktningbakgrunn*. Retrieved 05. Januar from <https://www.rbup.no/kurs/503916>
- Rutter, M., & Thapar, A. (2015). *Rutter's child and adolescent psychiatry* (6th ed. / edited by Anita Thapar ... [et al.]. ed.). Wiley.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attach Hum Dev*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clin Psychol Rev*, 83, 101930-101930. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101930>
- Siegler, R. S., Eisenberg, N., Saffran, J. R., Gershoff, E. T., & Leaper, C. (2020). *How children develop* (Sixth edition. ed.). Worth Publishers, Macmillan International Higher Education.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 25.Mai). *Personer med flyktningbakgrunn*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>
- Steffensen, S. E. (2017, 30.November). *Helsetilstanden hos asylsøkere, flyktinger og familiegjenforente*. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. <https://napha.no/content/13960/helsetilstanden-hos-asylsokere-flyktinger-og-familiegjenforente>
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative Analysis of Intercultural Sensitivity Among Teachers Working With Refugees. *Journal of research in childhood education*, 31(4), 561-570. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346730>
- Szalacha, L. A., Erkut, S., Coll, C. G., Fields, J. P., Alarón, O., & Ceder, I. (2003). Perceived Discrimination and Resilience. In (pp. 414-435). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.019>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Tveitereid, K., Fandrem, H., Sævik, S., & Pedlex. (2017). *Flyktningkompetent skole*. Pedlex.
- Universitetet i Bergen. (2021, 04.Februar). *Flerkulturell forståelse og kommunikasjon*. <https://www.uib.no/utdanning/evu/111222/flerkulturell-forst%C3%A5else-og-kommunikasjon>
- Universitetet i Oslo. *GDPR - Nytt personvernregelverk*. Retrieved 12.Juni from <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/personvern/gdpr/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.Mai). *Når barn og foreldre opplever kriser og sorg i forbindelse med flukt og migrasjon*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/flyktinger/nar-barn-og-foreldre-opplever-kriser-og-sorg-i-forbindelse-med-flukt-og-migrasjon/>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. ed.). Direktoratet for e-helse. <https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds : high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Waaktaar, T., Christie, H. J., & Resilienceprosjektet. (2000). *Styrk sterke sider : håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Kommuneforl.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende spørsmål (personlige opplysninger)

1. Kan du fortelle litt om din utdanning og yrkesbakgrunn?
2. Kan du fortelle litt om din erfaring med å jobbe med barn med flyktningbakgrunn? (*Hvor mange år? Hvor mange barn med flyktningbakgrunn har du jobbet med det siste året?*)

Hoveddel

Del 1

- 3. Hva legger du i begrepet resiliens?**
- 4. Har du erfart noen utfordringer som barn med flyktningbakgrunn kan streve med?**
 - Hvordan oppdager du vanligvis dette? (tanker, følelser, atferd?)
 - Hvis ja, hvilke tiltak har du satt i gang i slike tilfeller?
 - Hvordan opplever du at du mestrer dette arbeidet?
 - Hvilke konsekvenser får barnas utfordringer for skolegangen deres?
 - Får det noen faglige konsekvenser?
 - Får det noen emosjonelle og sosiale konsekvenser?
 - Har du benyttet deg av noen verktøy for å løse disse situasjonene?
- 5. Opplever du at barn som har vært på flukt strever med emosjonelle vansker i større grad enn andre? (Traumereaksjoner, angst, depresjon, annet?)**
 - Hvordan arbeider du/dere med dem da? (tiltak?)
 - Hvis det er noen som ikke strever med dette-hva tror du er beskyttende faktorer for dem?
- 6. Noen barn strever med at de kan reagere med å bli introverte, opplever du det?**
 - Hvordan arbeider du/dere med dem da? (tiltak?)
- 7. Noen barn kan streve med å vise utagering, hvordan oppleves det med disse barna?**
 - Hvordan arbeider du/dere med dem da? (tiltak?)
- 8. Opplever du at mobbing er en tematikk i ditt arbeid med barn med flyktningbakgrunn?**
 - I så fall, hvordan løser du situasjoner med mobbing?
- 9. Har skolen du jobber på noen programmer som benyttes i skolen? (F. Eks. programmer knyttet til mobbing, sosial kompetanse eller inkludering)**
 - Hvordan fungerer bruken av disse programmene for barna med flyktningbakgrunn?
- 10. Hvilke beskyttelsesfaktorer tenker du at kan bidra med i ditt arbeid med barn med flyktningbakgrunn?**
 - Hvordan etablerer du en god relasjon med barna?
 - Hvordan kommuniserer du med barna som ikke snakker norsk?
 - Hvordan tilrettelegger du for å skape gode relasjoner mellom barna?
 - Hva tenker du om lekens rolle med flyktningbarn?
 - Bruker du noen form for leker med dem? (hvis ja, kan du utdype hvorfor du synes dette fungerer?)
- 11. Hva opplever du som positivt med å jobbe med barn med flyktningbakgrunn?**

Del 2

- 12. Har du fått noen form for opplæring eller kurs i forkant av eller underveis i arbeidet ditt med barn med flyktningbakgrunn?**
- 13. Får du noen form for støtte i jobben?**
 - Opplever du at du får støtte fra skolens ledelse?
 - Er det noen form for kollegasamarbeid i jobben din?

14. Hvordan opplever du samarbeidet med andre hjelpeinstanser?

Del 3

15. Hva legger du i begrepet kultursensitivitet?

16. Hva tenker du er viktig å ta hensyn til når du jobber med barn og foreldre fra en annen kultur enn din egen?

17. Hvordan opplever du samarbeidet med foreldre fra en annen kultur enn din egen?

18. Opplever du noen utfordringer?

- Hvordan etablerer du en god relasjon med foreldrene?
- Benyttes det tolk i møter med foreldrene?

19. Hva føler du at du er god på i arbeidet med barn og foreldre fra en annen kultur enn din egen?

20. Hender det at du møter noen vansker i foreldresamarbeidet?

- Hvordan opplever du det da?
- Hva pleier du å gjøre eller hva skal til for å bedre kommunikasjonen?

21. I hvilken grad føler du at du arbeider kultursensitivt med barn og foreldre med flyktningbakgrunn?

22. Hvordan løser du situasjoner der foreldrenes kulturelle verdier, holdninger eller skikker kommer i konflikt med din kulturs verdier, holdninger eller skikker? (f.eks. barneselskap, turer, arrangement på skolen)

- Pleier du å tilegne deg kunnskap om kulturene til barna du jobber med?
- Føler du at du har noen forbedringspotensialer?

23. Har skolen du jobber på fokus på inkludering?

24. Har skolen noen forbedringspotensialer?

Avslutning:

25. Hvordan opplevde du spørsmålene du fikk under dette intervjuet?

26. Hvor aktuell tenker du at denne tematikken er?

27. Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

13/06/2022, 10:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan lærere bidra til å fremme resiliens hos barn med flyktni...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

210675

Prosjektittel

Hvordan kan lærere bidra til å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Line Wittek

Student

Helena Iankova Folstad

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

06.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegget den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c39a3a-efc1-4861-8d00-26f2a9ef38f0>

1/2

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Hvordan kan lærere bidra til å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan bidra til å fremme resiliens hos barn med flyktningbakgrunn og i hvilken grad et utvalg lærere opplever at de har en kultursensitiv tilnærming i dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er et masterprosjekt hvor formålet er å se på læreres muligheter til å fremme resiliens hos flyktningbarn og i hvilken grad et utvalg lærere opplever at de er kultursensitive når de jobber med barna. Masteroppgaven skal derfor undersøke følgende forskningsspørsmål: 1. Hvordan opplever et utvalg lærere at de kan bidra til å fremme resiliens hos flyktningbarn? 2. I hvilken grad opplever et utvalg lærere at de har en kultursensitiv tilnærming i arbeidet med barn med flyktningbakgrunn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Ansvarlig for prosjektet er student Helena Folstad og undervisningsleder Anne Line Wittek.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er en lærer med erfaring med å jobbe med barn med flyktningbakgrunn, enten fra en ordinær klasse i grunnskolen eller fra en mottaksklasse/velkomstkasse eller lignende. Utvalget vil være på 3-5 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å undersøke problemstillingen vil oppgaven skissere et kvalitativt forskningsdesign basert på dybdeintervju med tre til fem lærere. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter til en time. Spørsmålene vil omhandle dine tanker rundt begrepene resiliens og kultursensitivitet, og dine erfaringer fra ditt arbeid med barn med flyktningbakgrunn. Svarene du oppgir blir tatt opp med diktafon-app.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er student Helena Folstad og undervisningsansvarlig Anne Line Wittek som vil ha tilgang til materialet. Datamaterialet vil lagres forsvarlig gjennom hele prosjektet ved bruk av UiO sine

lagringstjenester. Informantene som deltaer i prosjektet skal anonymiseres, og vil ikke gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni. Alt av personopplysninger blir makulert og opptak blir slettet etter endt prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo. Ved Helena Folstad (tlf: 95480260 – mail: helenajan14@gmail.com)
Eller Anne Line Wittek (tlf: 22858515, mail: a.l.wittek@iped.uio.no)
- Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Line Wittek

Helena Folstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)