



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	06-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	M120UND509 1 MG		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 700

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Flyktninger i det norske klasserommet

- En studie av noen læreres erfaringer med å ha elever som har vært på flukt med traumer i innføringstilbudet i grunnskolen

Refugees in the Norwegian classroom

- A study of teachers experiences with refugee pupils with trauma in introduction class in primary & secondary school

Hilde Kvalheim

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Vibeke Solbue og Christine Hope

Innleveringsdato: 15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Sammendrag

Verdensbildet viser mye konflikt og uro, noe som fører til at mennesker må flykte og bosette seg andre steder i verden, også i Norge. I 2015 var 3,6 % av Norges befolkning flyktninger. En del av denne gruppen er barn som også er elever på skolene våre. Elevenes fluktbakgrunn kan føre til sterke reaksjoner i etterkant på grunn av traumer som kan følge dem videre i skoleløpet. Masterprosjektet er en studie av «Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere i innføringstilbudet i grunnskolen med håndteringen av mindreårige flyktninger med traumer?». Oppgaven er skrevet i Undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk.

Prosjektet kommer under den fenomenologiske forskningstradisjonen der det er brukt kvalitativt semistrukturert dybdeintervju som metode. Intervjuene er gjennomført med 4 lærere i grunnskolen. Datamaterialet ble kategorisert under temaene hjelp/støtte, miljø, relasjoner og organisering. Kapabilitetsperspektivet ble brukt som analyseverktøy for å prøve å forstå lærerens handlingsrom i arbeidet.

Sentrale funn viser at informantene ønsker mer informasjon og synlighet fra kommunen i form av kurs og et støtteapparat. To av lærerne har god kommunikasjon med skoleledelsen, mens for de to andre er dialogen fraværende. De som har tett dialog viser seg å være tryggere i arbeidet uavhengig av kompetansenivå. Alle mener det er viktig med kompetanse om traumer og reaksjoner, men grunnet manglende informasjon virker tre av informantene usikre i lærerrollen. Lærerne på 3.-10. trinn er mer fornøyd med strukturen i innføringstilbudet enn 1.-2. trinn der det ikke er egne innføringsklasser. Funn viser at kunnskap om elevens fluktbakgrunn fører til tryggere relasjoner og bedre dialog med elever og foreldre.

Resultatene viser hvordan fire lærere erfarer å jobbe med elever som har fluktbakgrunn. Dette er ikke datamateriale som vil representere et stort antall lærere, men det gir likevel indikasjoner på at informasjonen både på kommunenivå og skolenivå kan gjøres noe med. Resultater viser usikre lærere som gjerne vil strekke til mer, men handlingsrommet er begrenset.

Nøkkelord: *Krise, Traume, Flyktning, Reaksjonsmønstre, Inkludering, Mangfold, Kunnskap, Kommunikasjon*

Abstract

In today's world there is a lot of conflict, and because of that, the inhabitants of war-torn countries often must flee their homeland. In 2015, 3,6 % of the Norwegian population were refugees. Children are a part of this group, and later they become pupils at the schools in Norway. The pupils' refugee background can give strong reactions late because of the trauma. The master thesis is a study of «Teachers experiences with refugee pupils with trauma in introduction class in primary & elementary school». The thesis is written in the program: Master's in Education with Pedagogy.

The project is a phenomenological research with qualitative in-depth interviews as the main method. The interviews are with 4 teachers in primary and secondary school. The data is categorized under the categories: help/support, environment, relations and organization. The capability approach has been used as a method to try to understand what the teachers are able to do in the classroom with this group.

The central results show that the teachers want more information, communication and courses from the municipality. Two of the teachers experienced good communication with the leaders at their schools. The two others don't have that level of communication. The teachers with a good dialogue feels safer in their work regardless their level of competence. They say it's important with competence about trauma and following reactions, but because of missing information three of them are unsure in the role of teaching. The teachers working on 3rd-10th grade are more pleased with the structure of the introduction class than the teachers in 1st-2nd grade, where they don't have their own introduction class. The results show's us that knowledge of the pupils' refugee background leads to better relations and dialogue with both the pupils and the pupils' parents.

The results show how four teachers experienced how it is to work with refugee pupils. The data do not represent all the teachers, but it gives us an indication that the information from the municipality and the schools can be better. The results show's that some teachers that are unsure of themselves, want to be better, but do not have the means to.

Keywords: *Crisis, Trauma, Refugee, Reactions, Inclusion, Diversity, Knowledge, Communication*

Forord

Det å skulle fordype seg i en elevgruppe som har krigstraumer gir ikke bare perspektiv, men også mye refleksjon rundt både det livet jeg har i Norge, i tillegg til at man setter seg inn i og blir emosjonelt påvirket deres skjebner. Mye av grunnlaget til at jeg ønsket å skrive om reaksjoner etter et traume er fra egen erfaring for noen år tilbake, hvor jeg selv opplevde en traumatisk opplevelse. Jeg hadde sterke psykiske umiddelbare reaksjoner, men takket være helsesystemet vi har i landet fikk jeg gratis umiddelbar hjelp. I stedet for å utvikle posttraumatisk stress fikk jeg muligheten til å snu opplevelsen til noe positivt. Jeg ønsket å bruke erfaringen og kunnskapen jeg hadde lært om traume, krise og reaksjoner i mitt arbeid som lærer, slik at jeg kunne møte elevene med forståelse uansett hva de måtte oppleve. Jeg har ikke bare teoretisk kunnskap, men jeg sitter også med en dyp ydmykhet og forståelse av at en slik prosess er individuell, og den kan ta svært lang tid. Siden hendelsen for noen år tilbake har temaet fattet min interesse i lærerutdanningen. Masteroppgaven blir en fin avrundning av hele prosessen, og starten på læreryrket hvor jeg kan videreutvikle alt jeg har lært og opplevd, til å bli en trygg voksenperson for blant annet elever som har det vanskelig.

Jeg ønsker å gi en stor takk til de fire informantene som har sagt seg villig til å delta i dette prosjektet. Med deling av erfaringer og opplevelser har dere gitt meg innblikk i deres skolehverdag, noe som har vært avgjørende for oppgavens form og resultater. En stor takk til mine veiledere Vibeke Solbue og Christine Hope som har gitt god og konstruktiv veiledning gjennom hele skriveprosessen. Dere har vært gode støttespillere og rollemodeller som har motivert, gitt mestringfølelse og gode innspill. Deres kunnskapsbredde har vært inspirerende, og jeg er takknemlig for at dere har vært mine veiledere. En takk retter jeg også til gjengen på lesesalen. Jeg setter stor pris på å ha en så fin gjeng å kunne dele erfaringer med, ha pause med og å kunne le med, ikke minst.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie og kjæreste. Takk for tålmodigheten, telefoner på alle døgnets tider og støttende ord. Dere har vært med meg ikke bare i masterskrivingen, men også gjennom hele utdanningen både som diskusjonspartnere og til korrekturlesing av oppgaver. Fra den dagen jeg ringte og fortalte hva som hadde skjedd for noen år tilbake har dere vært de største støttespillerne, og det er dere som forstår aller mest hva dette betyr for meg.

Til slutt ønsker jeg å skrive en setning til ettertanke:

Det finnes ingen fortid som er så belastet, at ikke fremtiden kan bli ny!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og kontekst.....	2
1.1.1 Elever på flukt til Norge	2
1.1.2 Styringsdokumenter i lærerprofesjonen	4
1.1.3 Innføringstilbudet i Bergen.....	6
1.2 Relevant forskning.....	7
1.2.1 Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen	7
1.2.2 Flyktnigkompetent skole	8
1.3 Oppgavens oppbygging	9
2.0 Teoretisk perspektiv	10
2.2 Flyktning, traume og krise- Begrepsavklaring	11
2.3 Reaksjonsmønstre.....	12
2.3.1 Umiddelbare reaksjoner.....	13
2.3.2 Etterreaksjoner	13
2.3.3 Posttraumatisk stress syndrom	15
2.4 Barnet som har vært på flukt: I klasserommet og på skolen.....	16
2.4.1 Lærerens pedagogiske ansvar.....	16
2.4.2 Hvordan kan læreren vite hvem som trenger hjelp?	18
2.4.3 En inkluderende skole.....	19
2.5 Kapabilitetsperspektivet.....	23
3.0 Metodekapittel.....	25
3.1 Fenomenologisk tilnærming til analyse, tolkning og rapportering	25
3.2 Metodevalg.....	26
3.3 Etske overveielser og refleksjoner	27
3.4 Utvalg.....	28
3.4.1 Kort presentasjon av informantene	29
3.5 Gjennomføring av datainnsamling.....	30
3.5.1 Intervjuguide.....	30
3.5.2 Anonymisering og innhenting av data	31
3.5.3 Lagring av data.....	32
3.6 Fremgangsmåte for dataanalyse	33
3.6.1 Kategorisering.....	33

3.6.2 Fremgangsmåte for datanalyse.....	34
3.7 Reliabilitet og validitet.....	35
3.8 Kritisk blikk på egen forskning.....	36
4.0 Dataanalyse	37
4.1 Hjelp/Støtte	37
4.1.1 Fra kommunen	37
4.1.2 Fra ledelsen	39
4.1.3 Fra kollegaer	40
4.2 Miljø.....	41
4.2.1 Inkludering.....	41
4.2.2 Motivasjon.....	42
4.2.3 Psykososialt miljø	43
4.2.4 Hvordan elevenes bakgrunn påvirker skolehverdagen.....	45
4.3 Relasjoner	46
4.3.1 Kommunikasjon med elever.....	46
4.3.2 Kommunikasjon med foreldre.....	47
4.3.3 Åpenhet/innesluttet.....	48
4.3.4 Trygghet.....	49
4.4 Organisering	51
4.4.1 Tilpasset opplæring	51
4.4.2 Inndeling/plassering av elever	52
4.4.3 Bruk av læreverk.....	53
5.0 Drøfting.....	55
5.1 I hvilken grad opplever og erfarer lærerne at de får hjelp/støtte fra kommunen, ledelsen og kollegaer i arbeidet?.....	55
5.1.1 Kommunens synlighet og hjelp	55
5.1.2 Skoleledelsens og kollegaenes interesse og engasjement.....	57
5.2 Miljø: Inkludering, motivasjon og psykososialt miljø	59
5.2.1 Inkludering og motivasjon i klasserommet og på skolen	59
5.2.3 Psykososialt miljø og hvordan bakgrunnen til elevene påvirker skolehverdagen	61
5.3 Lærerens relasjoner til elevene- kommunikasjon rundt elevenes traumer.....	63
5.4 Hvordan lærerne opplever å tilpasse undervisning i innføringstilbudet.....	65
5.5 Oppsummering av drøftingsdel.....	67
6.0 Avslutning.....	69
6.1 Veien videre.....	71
Kildeliste	72

Vedlegg.....	75
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	75
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	76
Vedlegg 3: Intervjuguide	78

1.0 Innledning

I klasserommet kan det være 30 elever. Alle de 30 elevene sitter inne med ulike bakgrunn, ulike oppvekst, familie, tilhørighet til religion og ulike verdier. En elev vil ikke oppleve en oppvekst lik en annen, og hvert enkelt individ har ulike tilnærminger til venner, søsken og voksenpersoner. Det er dette som skaper mangfoldet i klasserommet. Alle 30 elevene samles på et sted, med en lærer, og skal videre tilegne seg ny kunnskap både faglig og sosialt. Elevenes tilnærming til tilværelsen vil nå bli påvirket av andre elever og læreren. De vil bygge videre på verdiene de har fått hjemmefra. Dessverre er det noen elever som opplever det barn ikke skal erfare. Opplevelser som er traumatiske, og som skaper brudd i den trygge oppveksten i form av krise.

Denne masteroppgaven vil fokusere på gruppen av elever som har opplevd det ingen etnisk norske elever har opplevd. Den norske læreren har ikke opplevd det. Det er kun eleven/elevene og eventuell familie som sitter med minnet, følelsene og forståelsen om hva som har skjedd. Elevene som omtales i oppgaven har vært på flukt fra et krigsrammet land. De kan ha opplevd bombing, skyting, overgrep og/eller de kan ha vært vitne til at venner eller familie har vært utsatt for det. De kommer fra et land med uro, etterfulgt av en flukt som i seg selv kan være traumatisk. De nyankomne elevene fra krigsrammede land er i dag fordelt i norske klasserom. De skal lære matematikk, naturfag, samfunnsfag og norsk. Det forventes av skolen og læreren at de raskt skal bli en del av miljøet i klasserommet, lære seg språket, få venner og sitte stille og rolig på pulten. De skal høre på lærerens beskjeder. De skal ikke plage sidemannen. Alt dette med en traumatisk fortid der det ikke er en garanti om at minnet er glemt, og det kan fortsatt sitte i hodet og kroppen.

Læreren skal behandle elevene likeverdig. De skal behandles med respekt, de skal være trygge, få tilpasset undervisning og tett oppfølging. I et klasserom med 30 elever er det fra før en krevende oppgave for læreren. En skal ha kjennskap til hver enkelt elevs bakgrunn, hvor de kommer fra, familie, deres verdier og religiøs tilhørighet. Dette er for å skape gode relasjoner og et trygt klassemiljø der elevene får mulighet til å utvikle seg. Problemstillingen til prosjektet lyder:

Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere i innføringstilbudet i grunnskolen med håndteringen av mindreårige flyktninger med traumer?

Elevenes opplevelser kan føre til sterke reaksjoner som kan vare over lengre tid. Reaksjonene kan igjen påvirke skolegangen. Hvordan håndterer lærerne en slik situasjon, og hvordan opplever de å tilpasse undervisningen? Har lærerne nok kunnskap, får de støtte og hjelp fra skoleledelsen, kollegaer og kommunen? Opplever de å skape gode relasjoner til elevene? Dette er blant annet noen av spørsmålene jeg har stilt i møte med lærerne jeg har snakket med.

1.1 Bakgrunn og kontekst

Siden problemstillingen i prosjektet spør om hvilke opplevelser og erfaringer læreren har med å ha elever i klassen som har vært på flukt med traumer, ønsker jeg å se på rammene rundt. Der jeg vil trekke inn statistikk og tall på innvandring og flyktninger, dagens flyktningpolitikk, styringsdokumenter til lærerne samt litt om innføringstilbudet i Bergen kommune der datamaterialet blir hentet inn. Dette er for å vise oppgavens relevans og bakgrunn før forskningen settes i gang.

Når konteksten til prosjektet blir presentert vil jeg se på hvilket handlingsrom læreren har i profesjonen med elever som har vært på flukt med traumer, basert på politikk og styringsdokumenter. Begrepet *handlingsrom* er hentet fra *Amartya Sen's Capability Approach* (2005, s. 10) hvor Wiebke Kuklys presenterer teorien, og bruker ordet kapabilitet for handlings- eller mulighetsrom. Der står det at kapabilitet er en metode hvor man reflekterer over ulike funksjoner et menneske har mulighet til å oppnå, og tar med menneskets frihet til å velge selv over ulike veier å gå i livet.

1.1.1 Elever på flukt til Norge

Det er et stort fokus på flyktninger i Norge med tanke på det økende antallet som har kommet de siste årene. Flyktningbarna som kommer til Norge skal integreres og inkluderes i skolen og samfunnet, noe som er viktig for å få mest mulig ut av læringen. Denne prosessen er skolen en del av, som en del av kommunens innføringstilbud, og lærerne vil derfor kunne kjenne på ansvaret med tanke på at de er en del av elevenes innflytelse. Ordet *flyktning* er et vidt begrep som kan omtale mye. FN-sambandet definerer i *Hva er en flyktning?* (2016) at det er en person som har flyktet fra hjemlandet sitt grunnet frykt for forfølgelse med bakgrunn av rase,

religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe. I denne oppgaven vil det omhandle barn som har flyktet fra et krigsrammet land.

Verdensbildet viser mye konflikt og uro, og det økende antall flyktninger er blitt et tema blant den norske befolkningen. 18. Desember 2015 publiserte Lars Østby en artikkel for Statistisk sentralbyrå [SSB] som heter *Flyktninger i Norge* hvor det står at 28 % av innvandrerne i Norge er personer med flyktningbakgrunn med lovlig opphold. Det vil si 3,6% av Norges befolkning. Asylsøkere som ikke har fått lovlig opphold i Norge er ikke med i statistikken, siden de ikke er registrert i folkeregisteret (SSB, 2016). Ved inngangen av 2016 utgjorde 13,4 % av den norske befolkningen personer med innvandrerbakgrunn (SSB, 2016). SSB definerer innvandrer i *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* (2013), som en person er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre, i tillegg til fire utenlandsfødte besteforeldre. En kan derfor tenke seg hvor mange elever som igjen har bakgrunn fra flukt. Dette er en situasjon vi som samfunnsborgere og lærere danner en mening om fordi flyktningene skal integreres i samfunnet. Lærerens holdninger kan påvirke hvordan undervisningen fungerer, der de legger inn tid og engasjement i forskjellig grad. Hva myndighetene mener påvirker også lærernes meninger fordi myndighetene sitter med mye makt.

Når barn som har vært på flukt skal integreres i samfunnet vil befolkningen danne seg meninger rundt selve prosessen. Deres meninger vil kunne bli påvirket av politikken og politikerne som styrer prosessen ovenfra, noe som igjen vil påvirke i hvilken grad vi tar imot flyktningene på en verdig måte. Vi har fått en streng innvandringspolitikk. Politikernes holdninger blir i dag svært synlige i sosiale medier, enten om de er positive eller negative. Vår innvandrings- og integreringsminister, Sylvi Listhaug (frp) har blant annet en retorikk mange mener er preget av mangel på empati. Trine Stalsberg publiserte tidligere en artikkel for Nettavisen, *Kristoffer Joner tar knallhardt oppgjør med Sylvi Listhaug* (Desember, 2016). Der viser Stalsberg til at Listhaug bruker mye sosiale medier for å nå ut til befolkningen. I et facebook-innlegg publisert 14. November 2016 hevder Listhaug at Norges strenge asylopolitikk har nådd til utlandet, noe hun mener er positivt, og med dette refererer hun til en sak der en syv år gammel afghansk gutt måtte tvangssendes ut av landet etter om lag fire år i Norge. Å ha en streng innvandringspolitikk kan være nødvendig. Vi kan ikke ta imot flere mennesker enn landet og kommunene har plass og ressurser til, der for eksempel introduksjonsprogrammet krever mennesker som har kompetanse innen området. I tillegg vil elevene ha behov for et godt innføringstilbud i skolen der de blir tatt godt vare på. Likevel legger Listhaugs holdninger opp til negativitet, og retorikken hennes er oppfattet av mange

som lite inkluderende- og for å sette det på spissen, veldig kald. Hennes holdninger kan spre seg ut til befolkningen, også læreren. Holdningene kan føre til mindre inkludering i samfunnet.

1.1.2 Styringsdokumenter i lærerprofesjonen

I skolen arbeider flere generasjoner av lærere med ulik utdanning, og noen lærere har arbeidet under flere læreplaner. En kan tenke seg at tematikken omkring flyktninger ikke tok en like stor del av den tidligere pensumlitteraturen og styringsdokumentene, da det ikke var like aktuelt før som i dag. Når utdanningsform og læreplan endres vil lærergenerasjonene ha ulik tilnærming til elever som har vært på flukt. Den nasjonale læreplanen har endret seg fem ganger siden Mønsterplanen M74 til LK06- læreplanen vi har i dag. Kunnskapsdepartementet varsler i *Stortingsmelding 28* (2015-2016) at de vil utvikle nok en ny læreplan med sikte på innføring i 2019, og debatten om hvordan den skal se ut er allerede i gang. Både endringer i utdanning og læreplaner kan gi svært ulike forutsetninger til de forskjellige lærerne som jobber i skolen siden de sitter inne med forskjellig erfaring og tilnærming til profesjonen.

Dagens læreplan og styringsdokumenter i skolen ble utviklet i en tid hvor flyktningstrømmen ikke var like stor. I tillegg til innvandringshistorien kan vi også se det ved å lese gjennom opplæringsloven, læringsplakaten og den generelle delen av læreplanen. Dersom man ser på Opplæringslovens paragrafer fra Kunnskapsdepartementet (2016) kan man se at ingen av dem går direkte på innvandrere eller flyktninger. Den nevner **tilpasset opplæring** (§ 1-3), at **elevene skal utvikle seg til å delta i samfunnet** (§ 1-1), **språklige minoriteter** (§ 2-8) samt at opplæringen skal ha et mål om **å fremme et godt fysisk og psykososialt miljø** (§ 9a-3). Alle punktene er viktig i opplæringen, men ingen av dem sier noe direkte om innvandrere og flyktninger. Dette gjennomsyrrer videre læringsplakaten og den generelle delen av læreplanen, som er en del av læreplanverket (LK06).

Læringsplakaten kommer under prinsipper for opplæringen, og ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2006. Den forteller hva skolen og bedriften skal legge opp til i opplæringen. I læringsplakaten står det blant annet at de skal gi alle elevene *like forutsetninger* for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre. Skolen skal *stimulere lærelyst, fremme tilpasset opplæring* og sikre at det *psykososiale miljøet* fremmer helse, trivsel og læring (Udir, 2006).

Den generelle delen av læreplanen (Udir, 2006) skal utdype formålsparagrafen i opplæringsloven, og inneholder i tillegg det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. I innledningen av den generelle delen står det at målet med opplæringen er at elevene skal få tilstrekkelig kompetanse til å *ta vare på seg selv*, samtidig som de skal ha vilje til å hjelpe andre. Under «Kulturarv og identitet» blir det nevnt at *utdanningen skal formidle kunnskap om andre kulturer*, og utnytte de ulike kulturene til et rikere mangfold. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt mellom forskjellige grupper. I tillegg vil møtet mellom forskjellige kulturer og tradisjoner gi både nye impulser samt grunnlag for kritisk refleksjon. Det gjøres rede for generelt om verdier og hensyn til forskjellighet i den generelle delen av læreplanen under «Kulturarv og identitet», noe som blir naturlig siden en ikke kan få inn alle elevgruppene enkeltvis i et slikt dokument. Likevel blir det til slutt tatt opp at mange mennesker er funksjonshemmet, der det videre står at oppfostringen må skape skjønn for at vi kan rammes av sykdom, skade, død, nederlag, slag eller sorg. Her kan man se at det snakkes om hendelser som skjer med elever direkte i skolehverdagen, men ikke om de elevene som er nyankomne med for eksempel fluktbakgrunn.

Både i opplæringsloven, læringsplakaten og den generelle delen av læreplanen må man dessverre lese mellom linjene for å finne ut hva som forventes av lærerne hva gjelder nyankomne elever med fluktbakgrunn og mulige traumer.

Man kan ikke forvente at det står så mye direkte om nyankomne elever med fluktbakgrunn i styringsdokumentene. Dette er med tanke på at de ble utviklet i en annen tid som ikke hadde samme pågang av elever på flukt som vi har i dag. Kanskje det begynner å bli på tide med en endring? I 2019 varsler regjeringen nytt læreplanverk, og den generelle delen av læreplanen er nå kommet ut for høring. Den generelle delen av læreplanen ble ikke endret sist læreplanen fikk ny reform fra L97 til LK06, så den har vært den samme over lengre tid.

Den nye generelle læreplanen ligger som et høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet (10.03.2017). Der har «Kulturarv og identitet» endret navn til «Kultur, identitet og mangfold». Den nevner at samfunnet har blitt påvirket av andre kulturer, noe som også setter preg på skolen. For å ivareta mangfoldet stilles det krav til lærernes flerkulturelle kompetanse (2017, s. 5). Jøder, norskfinner og romfolk blir tatt ut som nasjonale folkegrupper/minoriteter som har bidratt til å forme norsk kulturarv (2017, s. 6). Noe som er nytt med den generelle delen av læreplanen er et eget punkt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling (2017, s. 18). Der står det at god ledelse vil prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit

til organisasjonen. Ledelsen skal vise vei for det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne.

Den nye generelle delen av læreplanen som nå er ute for høring legger fortsatt opp til at læreren må lese mellom linjene. Læreren må selv tolke det som står der med tanke på elever som har vært på flukt. At fokuset på mangfold tar en større del er positivt, men det virker fortsatt ikke å være så nytenkende som man skulle ønske. Det finnes for eksempel enda flere folkegrupper som bidrar til norsk kultur. Hvilken flerkulturell kompetanse forventes det at lærerne da skal ha? Barn fra krig blir ikke nevnt, og da blir det vanskelig for skolene og lærerne å vite hva man skal ha kompetanse om for å kunne ivareta elevene på best mulig måte. Føringerne fra Kunnskapsdepartementet påvirker hvordan kommunene velger å organisere innføringstilbudet, og hva som skal legges vekt på med tanke på kompetanse om språk eller bakgrunn. Videre vil jeg presentere Bergen kommune sine retningslinjer for innføringstilbudet til nyankomne elever.

1.1.3 Innføringstilbudet i Bergen

For å avrunde konteksten til prosjektet er det viktig å få frem hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har i norskopplæringen i grunnskolen, og hvordan innføringstilbudet fungerer i Bergen Kommune der prosjektet er sentrert.

Under regelverket til utdanningsdirektoratet [Udir.], *Veileder- Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever* (2012, s. 4) står det at barn i grunnskolealder har rett til opplæring dersom barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder. Alle elever har også rett til å gå på sin nærscole. Dette er et regelverk alle kommuner skal følge, men praksisen i kommunene kan være ulik. På Bergen Kommune sine hjemmesider står det litt om *Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen* (2016). Der står det at særskilt norskopplæring er opplæring i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk kan søke om særskilt norskopplæring, noe som vil foregå frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisningsplan i skolen. Målet for opplæring i et innføringstilbud, sier Udir. (2012, s. 4) er at elevene etter hvert er i stand til å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet.

I et rundskriv fra Bergen kommune med retningslinjer om *Opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i grunnskolen i Bergen* (2015) informerer kommunen om at det er

bygget opp et innføringstilbud som i praksis består av 12 skoler spredt i kommunen fra 1. August 2015. Det står at nyankomne elever, eller foreldrene til eleven skal ta kontakt med sin nærscole, og nærskolen har ansvar for første samtale med de foresatte. Nyankomne elever på 1.-2. trinn starter på tilrettelagt tilbud i ordinære klasser, mens 3.-10. trinn kan søke plass på innføringsskole hvor de blir plassert i egen innføringsklasse (Bergen Kommune, 2015, s. 10). Dette innføringstilbudet varer inntil 2 år. I retningslinjene står det blant annet at hele skolen skal engasjeres, hvor det skal etableres et migrasjonspedagogisk team for å kvalitetssikre arbeidet med kartlegging og vurdering av elevenes språksituasjon (2015, s. 8).

1.2 Relevant forskning

Det har vært manglende forskning- og lite kunnskap om temaet som omhandler læreres arbeid med elever som har vært på flukt, og jeg har savnet å kunne støtte med på tidligere forskning som tar opp samme problemstilling. Med dette som grunnlag ønsker jeg å kunne bidra til feltet med denne undersøkelsen som blir gjort. I løpet av året der avhandlingen har tatt form er det blitt utgitt en masteroppgave og et forskningsprosjekt fra Universitetet i Stavanger som støtter mye opp under det som blir presentert i denne oppgaven. Under dette delkapittelet vil det komme en oversikt over forskningen som er aktuell innenfor temaet til oppgaven. Først blir det kort presentert en masteravhandling fra Universitetet i Stavanger som ble publisert sommeren 2016, og deretter et prosjekt som også er fra Universitetet i Stavanger som ble utgitt på nyåret 2017.

1.2.1 Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen

I Juni 2016 ble det publisert en masteravhandling av Kjersti Nederaas ved Universitetet i Stavanger, *Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen*. Det er en studie av læreres erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume, med fokus på identifisering, tiltak og lærerens mestring av dette arbeidet i skolehverdagen. Det er en kvalitativ studie med fem informanter, hvorav tre kontaktlærere, en miljøterapeut og en helsesøster.

Studiet presenterer interessante funn knyttet til lærernes erfaringer med kompetanse og kommunikasjon i hverdagen med elever som har vært på flukt. Informantene sier at et traume kan være et hinder for elevenes læring, og noen elever blir beskrevet som tiltaksløse ifølge

Nederaas (2016, s. 78). Likevel uttrykker lærerne mangelfull evne til å kunne identifisere traumesymptomer (2016, s. 70). De uttrykker et ønske om større kompetanse innen traumespekteret, at det var flere kurs, mer veiledning på skolen og at de lærte mer i lærerutdanningen (2016, s. 87). De opplever likevel et godt samarbeid med andre kollegaer (2016, s. 85). De vet også hvem de kan kontakte og hvilke instanser som er aktuelle (2016, s. 87).

1.2.2 Flyktnigkompetent skole

På nyåret i 2017 ble det publisert et forskningsprosjekt fra Universitetet i Stavanger som heter *Flyktnigkompetent skole* av Kirsti Tveitereid, Hildegunn Fandrem og Stine Sævik der de ønsker å formidle noe av kunnskapen de mener er viktigst for lærere å ha for å gi barn med flyktnigbakgrunn det beste grunnlaget for et liv i Norge (2017, s. 3). Utgivelsen kan fungere som en håndbok for lærere i en situasjon der de har elever som har vært på flukt. Mye av det som er presentert i publiseringen kan støtte opp under dette forskningsprosjektet, og uttrykker det samme ønsket som jeg; at lærere og skoler skal kunne bli mer opplyst om blant annet traumeforløpet og lærerens pedagogiske ansvar.

I publiseringen står det at i en inkluderingsprosess må det være fokus på fellesskapet, og hvordan skolen kan romme fellesskapet for elever med ulik atferd i læring. Der skal lærere og elever kunne verdsette mangfold som en verdi og ressurs (2017, s. 8). Tveitereid m. fl. fremhever hvor viktig det er at skolen står sammen der både lærere og elever har en positiv innstilling til raushet slik at elevene blir tatt godt imot. Det er viktig å se og snakke om barna som en ressurs med positive forventninger, i motsetning til en problemorientert problemstilling (2017, s. 24). I tillegg til at lærerne skal kunne snakke sammen og drøfte problemstillinger bør det være et team på kommunenivå der lærerne kan opparbeide kompetanse sammen for å både forebygge unødvendigheter samt gi en god start for elevene (2017, s. 19).

I tillegg til skolens positive fellesskapstenkning er det viktig at lærerne har kunnskap om traumer og eventuelle reaksjoner. Dette trekkes frem i opplæringsloven §9a om skolens psykososiale miljø. Det er viktig å huske på at paragrafen også gjelder minoritetsspråklige elevers psykososiale miljø, og for elever med bakgrunn fra flukt kan det være utfordrende å kjenne tilknytning til fellesskapet, da den sosiale omgangen fra deres hjemland kan ha andre

normer og handlemåter. Barn med fluktbakgrunn kan ha opplevd traumer og bør derfor ha ekstra psykososial oppfølging (2017, s. 17). Derfor er det viktig at læreren har kunnskap om det å være traumatisert og vite om den psykososiale oppfølgingen (2017, s. 25). De presenterer ellers i boken ulike kjennetegn på reaksjoner læreren bør kunne identifisere.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven og de teoretiske forklaringsmodellene jeg vil benytte.

Kapittel 3 består av presentasjon av metode, derunder en teoretisk begrunnelse for valg av metode. Oppgaven plasseres her også i forhold til aktuell forskningstradisjon, samt at jeg her vil gjøre en etisk vurdering av det å arbeide med et sensitivt tema. I neste del av kapittelet presenteres framgangsmåten for dataanalysen og arbeidsprosessen fra utforming av problemstilling til gjennomføring av intervju og behandling av datamaterialet.

I kapittel 4 blir de essensielle funnene fra datainnsamling analysert med Capability Approach som analytisk verktøy.

I Kapittel 5 relaterer jeg funnene til den teoretiske forklaringsmodellen, og drøfter lærerens opplevelser og erfaringer i arbeidet med elever som har vært på flukt.

Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet til avhandlingen der sentrale funn fra undersøkelsen blir oppsummert.

2.0 Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet vil jeg vise hvilken teoretisk tilnærming som er brukt i studiet. Med utgangspunkt i tema og problemstilling er det begreper en behøver å definere for å danne en dypere forståelse for problemstillingen og metodegjennomføring, samt gi en støtte når datamaterialet skal drøftes senere i oppgaven.

Det teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i Atle Dyregrov og Magne Raundalen sin tenkning og metoder rundt barn med traumer og i krise. Jeg vil først presentere deres forskningsfelt, for så å definere begrepene flyktning, traume og krise. Deretter vil jeg gå inn på reaksjonsmønstre etter et traume, posttraumatisk stress, for så å snakke om barnet med fluktbakgrunn sin tilpasning i den norske skolehverdagen. Her vil det presenteres hvilke utfordringer læreren kan møte, lærerens og skolens pedagogiske ansvar i en inkluderende skole, hvem som trenger hjelp, språklige utfordringer, dialog med foreldre og beredskap på skolen. Til slutt vil analyseperspektivet- Capability Approach presenteres.

2.1 Krisepsykologene Atle Dyregrov og Magne Raundalen

Atle Dyregrov og Magne Raundalen har begge skrevet tekster knyttet til krisehåndtering, traumer, reaksjonsmønstre og beredskapsplaner rettet mot skolen. Atle Dyregrov har lang erfaring som psykolog, hvor han har jobbet mest med barn i kriser og traumer i både inn- og utland. I tillegg er han foredragsholder og jobber på Senter for krisepsykologi. Magne Raundalen jobber også på Senter for krisepsykologi, og er spesialist i klinisk psykologi med erfaring fra mennesker i krisesituasjoner. Raundalen foreleser på Universitetet i Bergen, og har utført forskning omkring barn i truede situasjoner, i tillegg til at han har vært konsulent for Unicef, Røde Kors, Redd Barna og Norsk Folkehjelp. Raundalen og Dyregrov har skrevet tekster sammen, hver for seg og sammen med andre. I hovedsak er det deres- og andres tenkning om hjelp til berørte barn fra krigsrammede land, og metoder de skriver om- som blir deler av mitt teoretiske grunnlag.

2.2 Flyktning, traume og krise- Begrepsavklaring

Videre vil jeg definere noen begreper som kommer til å bli brukt mye i oppgaven; *traume* og *krise*. Begrepene *Traume* og *Krise* er ord som fort kan blandes, ord man bruker om mye forskjellig, og som kan ha vidt forskjellig betydning sett i ulike sammenhenger. En kan si at det var krise at jeg glemte bankkortet hjemme, eller at det var traumatisk at det var tomt for toalettpapir. I denne oppgaven vil jeg snevre begrepene og definere dem i henhold til hva som er relevant til forskningsspørsmålet. Et barn som har vært på flukt kan man si har vært i en krisesituasjon, og de kan i tillegg ha opplevd traume. Begrepene ligger veldig nær hverandre, men de har ulike definisjoner. Renate Grønvold Bugge (2008, s. 20) definerer i *Når krisen rammer barn og unge*, krise som en situasjon man opplever som truende for moralske verdier, identitet, liv, helse og livsgrunnlag. En traumatisk situasjon vil alltid være en krise for dem som er berørt, men en krisesituasjon er ikke alltid traumatisk (Bugge, 2008, s. 21).

Traume blir vinklet til *Psykisk traume* i denne sammenhengen. Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz påstår i *Krisepedagogikk* (2006, s. 16) at traume først var et medisinsk begrep man knyttet til det kroppslige. For at det også kunne brukes i krisepsykologien men med en annen betydning kalte de det for psykisk traume. Når det ble «vanlig» innen feltet sløyfet de ordet «psykisk», og «traume» stod igjen som et begrep man også knyttet til psykologien. De definerer traume som overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning. Slike hendelser kan oppstå brått, eller gjenta seg uten at barnet har kontroll over situasjonen eller mulighet til å hindre den. Her kan man tydelig se sammenheng mellom krise og traume. Bugge (2008, s. 21) definerer traume relativt likt. Her tilføyer hun også at psykisk traume kan føre til utrygghet, angst, fortvilelse og aggresjon, samt at tidlige erfaringer ikke strekker til i den uforutsigbare situasjonen.

Ut fra definisjonen på krise og deres beskrivelse av traumbegrepet ønsker jeg å definere traume som en tilstand barnet kommer i når det opplever noe uforutsigbart og ukontrollerbart utenom det «normale» som fører til en psykisk påkjenning, og til en følelse av utrygghet og angst. Dette kan skje brått eller at det gjentagende.

2.3 Reaksjonsmønstre

Atle Dyregrov (2008, s. 9) hevder at før man skal beskrive etterreaksjoner er det viktig å få frem at ikke alle barn som opplever krisesituasjoner vil få alvorlige psykiske påkjenninger i etterkant, men at det naturlig vil dempe seg etter hvert. Det viktigste er at voksenpersoner og skolen rundt lager et trygt og godt klima for barnet slik at det får mulighet til å bearbeide tankene (2008, s. 9). Likevel er det viktig å ha kunnskap om etterreaksjoner dersom det skulle oppstå. Å ha kunnskap om traumer, traumebehandling og etterreaksjoner vil ifølge Atle Dyregrov og Magne Raundalen i *Sorg og omsorg i skolen* (1994, s. 10) hjelpe læreren til å møte elevene på en forståelig måte dersom det er behov. Hva barna har sett og hørt, hva de forstår, hvordan de reagerer, hva de sitter igjen med i etterkant og varigheten på reaksjonene kan ha en tendens til å bli undervurdert av den voksne (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 14). Når det gjelder barn som har opplevd krig og vært på flukt har de ikke alltid fått hjelp umiddelbart i landet de kommer fra (Raundalen og Schultz, 2006, s. 142). Det kan være vanskelig å definere lærerens oppgave i en situasjon hvor en har elever med fluktbakgrunn som opplever etterreaksjoner. Når skal eleven sendes videre i systemet, til for eksempel psykolog? Raundalen og Schultz hevder at læreren ikke kan være en støttende person alene, men må samarbeide med tjenester som skolehelsetjenesten, PPT og BUP (2006, s. 142).

Siden barn som har vært på flukt kan ha opplevd krise og/eller traume vil jeg presentere ulike reaksjonsmønstre man kan få etter en slik hendelse. Vi skiller mellom de umiddelbare reaksjonene og etterreaksjoner. Siden barnet som har vært på flukt ikke kommer inn i skolen i Norge før en stund etter hendelsen vil deres eventuelle reaksjoner kategoriseres som etterreaksjoner, som dermed blir relevant for denne oppgaven. Jeg vil likevel presentere de umiddelbare reaksjonene kort slik at det blir enklere å skille mellom dem.

2.3.1 Umiddelbare reaksjoner

Atle Dyregrov forklarer i *Beredskapsplanen for skolen* (2008, s. 7) at det sjelden finnes identiske likheter i barnas individuelle krisereaksjoner. Som voksenperson skal en være høyst forsiktig med å uttale noen reaksjoner som «unormale» (2008, s. 7). De reaksjonene jeg velger å beskrive under er vanlige i sammenheng med ekstreme hendelser. Dyregrov (2008, s. 7) påstår videre at det er viktig å skille mellom reaksjoner på sorg og traume. Sorg er knyttet til atskillelse og savn, mens traume dreier seg om de dramatiske omstendighetene som skjer rundt et dødsfall eller en annen krise. De vanligste umiddelbare reaksjonene sier Dyregrov og Raundalen (1994, s. 17-18) er **sjokk og mistro**; at barnet får en beskyttelsesmekanisme som gjør at de innser situasjonen gradvis, **Forskrekkelse og protest**; at barnet reagerer utagerende ved å for eksempel knuse gjenstander og gjøre hærverk og den siste reaksjonen er at **tidoppfattelsen forandres**; at tiden for eksempel stopper opp, går fortere eller treigere.

«Tiden stoppet opp, og begrepet om tid var merkelig en hel uke etterpå. Bussturene og skoledagene tok aldri slutt selv om jeg bare var på skolen 3-4 timer de første dagene.»

(Egne opplevelser)

2.3.2 Etterreaksjoner

Barn reagerer svært individuelt i krisesituasjoner påstår Dyregrov (2008, s. 7). En skal være forsiktig med å betegne reaksjonene som unormale (2008, s. 7). Reaksjonene kan variere utfra kjønn, alder, modenhet, personlighet samt støtte og hjelp fra omgivelsene (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 22). De første sjokkreaksjonene kan fungere som beskyttelse for barn, mens etter hvert når forståelse av hva som har hendt har begynt å synke inn kan en oppleve sorg- og krisereaksjoner (2008, s. 10). Dyregrov hevder at jenter kan ha lettere for å uttrykke sine reaksjoner enn gutter. Mens jentene lettere kan søke en samtalepartner, vil guttene kunne ha nytte av hjelp i form av konkrete aktiviteter for å uttrykke sine reaksjoner (2008, s. 14).

Angst og Sårbarhet er det første punktet til Dyregrov og Raundalen (1994, s. 18). Angsten kan utvikle seg slik at man reagerer på lyd eller lukt forbundet med hendelsen. Har man for eksempel vært offer for en skyte-episode kan man reagere på høye smell. Angsten kan videre føre til psykosomatiske plager. Barn kan bli sårbare etter en slik hendelse dersom de føler at sikkerheten og følelsen av trygghet forsvinner. Da kan de få fysiske plager som hodepine og kvalme, og den voksne, som for eksempel læreren kan merke det dersom barnet er ekstra klengete (1994, s. 18). Dersom barnet har sett noe som er utover det normale, og som kan være traumatisk som for eksempel at en har blitt mishandlet, kan barnet sitte igjen med sterke bilder i hodet i etterkant. Minnebildene kan dukke opp i hodet når man minst venter det, og dersom barnet ikke får hjelp til å ta kontroll over minnene kan det ta lenger tid før det forsvinner, og bildene i hodet vil etterhvert føles mer og mer ubehagelige. Søvnvansker er det tredje punktet Dyregrov og Raundalen nevner. Barnet kan også føle tristhet og savn, som igjen kan føre til at de isolerer seg og/eller gråter. Denne reaksjonen er mest vanlig hos gutter hvor de har større vansker for å uttrykke følelser. Det kan føle irritasjon og sinne. Sinne mot døden, gud, voksne, politi og andre personer de gjerne tidligere har sett opp til og/eller sett på som en trygg voksenperson. De ulike reaksjonene kan igjen føre til at elevene får problemer på skolen.

«Konsentrasjonsvansker på skolen. Bilder som hele tiden dukket opp i hodet. Bilder jeg ikke ville se, men bare glemme. Det var vanskelig å konsentrere seg på skolen. Det enkleste mattestykket ble vanskelig.»

«Trang til å bare løpe ut fra undervisningen. Trang til å gråte og hyle selv om jeg ikke fikk det til.»

(Egne opplevelser)

Dersom barnet har søvnvansker og minnebilder påvirker det konsentrasjonsevnen på skolen. Barn som har opplevd traume kan også få vanskeligheter med å holde kontakten med medelever. Barnet kan oppleve modningsspur, som vil si at de modner fort etter et traume grunnet erfaringene. De andre elevene rundt oppleves da som «barnslige». De kan oppleve bagateller og de forstår ikke hvordan det traumatiserte barnet har det. Dette kan føre til at barnet isolerer seg fra jevnaldrende. Barn som har vanskelig for å uttrykke seg kan få fysiske

plager som hodepine, magevondt og muskelsmerter. Slike plager kan forsterkes av for mye oppmerksomhet fra voksne (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 18).

«I kantinen på skolen følte jeg at jeg sto i min egen boble mens alle andre bare svevde rundt. Lydene forsvant.»

«Jeg isolerte meg etter hvert fra venner. De gikk videre så mye fortere enn meg. Jeg ville ha en klem, samtidig som jeg følte avstand. De hadde ikke opplevd det, sett det og luktet det. Det ble irriterende at de skulle hjelpe meg og komme med råd. De visste ikke hva de snakket om.»

(Egne opplevelser)

I tillegg til de ulike reaksjonene nevnt ovenfor kan barnet reagere med regresjon (at det går et skritt tilbake i egen utvikling), endring av personlighet eller at de endrer holdning til fremtiden og tilværelsen (Dyregrov og Raundalen, s. 18).

2.3.3 Posttraumatisk stress syndrom

Reaksjoner som skyldes en eller flere ekstraordinære hendelser, som varer lengre enn en måned etter hendelsen, og som etter hvert utgjør et visst mønster, kan føre til posttraumatisk stresslidelse [Posttraumatic Stress Disorder = PTSD] (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 23). For å utvikle PTSD må barnet ha opplevd eller vært vitne til en hendelse som involverer dødsfall, truende død, alvorlig skade eller trussel mot deres egen eller andres integritet (2008, s.1 5). Barnet må også ha respons på situasjonen som involverer frykt, hjelpeløshet eller skrekk (2008, s. 15). Barn med PTSD vil oppleve ekstrem frykt for nye dødsfall hevder Atle Dyregrov i *Sorg hos barn* (2006, s. 38 og 39). Engstelsen som ligger inne fra før gjør det vanskelig å forholde seg til tapet som nettopp har skjedd. De som ikke får umiddelbar hjelp og får bearbeidet traumene umiddelbart får det vanskeligere i sorgarbeidet. Det viktigste er at de voksne forstår barnas behov for bearbeiding (2006, s. 38 og 39).

PTSD kan kategoriseres av tre ulike grupper av reaksjoner (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 23). Den første går ut på at man får stadige gjenopplevelser i hodet, frykt for at opplevelsen skjer på ny, samt sterk uro ved andre hendelser som kan minne om den traumatiske opplevelsen. Et eksempel kan være årsdager. Den andre gruppen handler om at man unngår situasjoner over lengre tid som kan minne om hendelsen. Det gir begrenset følelsesbredde som at man for eksempel mister interesse for omverden og at minnet for deler av traume blir svekket eller at man føler avstand fra det (1994, s. 23). Den siste gruppen går ut på at man får tegn på økt fysiologisk aktivitet i kroppen, tegn som gjør kroppen klar for å kjempe eller flykte. De fysiske tegnene kan være søvnevansker, irritabilitet, konsentrasjonsvansker og hyperårvåkenhet. Dyregrov og Raundalen (1994, s. 23) påstår at dersom de ulike tegnene vedvarer utover en måned, skal eleven henvises videre til hjelp.

2.4 Barnet som har vært på flukt: I klasserommet og på skolen

Traumatiske situasjoner har innvirkning på sentrale hjernefunksjoner, som hukommelse og konsentrasjon, noe som står sentralt for å kunne lære (Dyregrov, 2008, s. 16). Etter en traumatisk opplevelse kan man oppleve en følelse av meningsløshet i tilværelsen (1994, s. 22). Det kan tappe personen for energi. En kan sitte i klasserommet og dagdrømme, og en kan ha vansker for å fokusere på det som skjer i klasserommet (1994, s. 22). En slik tilstand kan ta helt opp til to år før kapasiteten er helt tilbake (1994, s. 22). Videre vil jeg legge frem krisepedagogikk og det pedagogiske ansvaret en lærer har dersom man har en elev i klassen som har vært på flukt.

2.4.1 Lærerens pedagogiske ansvar

Barn som har vært i krig er i en spesielt sårbar situasjon i motsetning til voksne. De kan ikke i like stor grad som en voksen forsvare seg selv, skaffe mat, flykte eller forutse farer hevder Atle Dyregrov i *Et liv for barn- utfordringer, omsorg og hjelpetiltak* (2001, s. 195). Dersom barnet skilles fra foreldre mister de tryggheten og omsorgen de trenger (2001, s. 195). Noen av barna som kommer som flyktninger har vært barnesoldater. Barnesoldatene regnes som mer traumatisert enn andre barn (2001, s. 206). Noen av dem har deltatt frivillig, mens andre har blitt tvunget til å delta i krigen. Det viser seg at dersom de ikke får umiddelbar

psykologisk hjelp kan de ende opp som kriminelle, og det kan være vanskelig å få dem til å forstå at det er viktig å gå på skole (2001, s. 206).

Som lærer kan det være vanskelig å vite hvordan man skal hjelpe barn som kommer fra en situasjon som er så langt borte fra den trygge og norske skolehverdagen. I *Gruppearbeid i flyktningfamilier* (2005, s. 10) påstår Raundalen m.fl. at det er viktig å ha bakgrunnskunnskap om krigen for å sette seg best mulig inn i en samtale med barn eller foreldre som har vært på flukt. I boken snakker de om en situasjon hvor de har terapeutiske gruppesamtaler med flyktningfamilier, men en kan tenke seg at det er mye av den samme kunnskapen en lærer også bør ha når en skal forstå seg på en elev som har vært på flukt. Det kan være til nytte å kjenne til krigens form, politisk aktivitet og hvor gamle barna var under krigen (2005, s. 10). Når du møter barn og foreldrene med bakgrunnskunnskap om krigens gang er det større sjanse for å bli møtt med respekt (2005, s. 11). Det viser interesse, samtidig som at det er enklere å stille eventuelle spørsmål til krigen som læreren ikke vet.

I klasserommet er det viktig at læreren står frem som en trygg voksenperson. Læreren bør bygge en atmosfære i klassen hvor det er rom for de vanskelige samtalene hevder Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz i *Krisepedagogikk* (2006, s. 143). Det er viktig at elevene på skolen forstår at de kan snakke med den voksne om både bekymringer og gleder. Når barn ikke kommer til den voksne kan det være fordi de er usikre på personen og hvor samtalen vil føre hen, og ved å ikke ta opp temaet gir den voksne signaler om at man ikke skal snakke om det (2006, s. 145). Dersom læreren venter med å snakke med eleven, eller unngår det, kan det bety mangel på kunnskap og usikkerhet på området (2006, s. 145). I tillegg til at den voksne kan være en samtalepartner er det mye godt med et støtteapparat fra medelever (2006, s. 143). Som lærer kan en fortelle de andre elevene om for eksempel ulike reaksjoner slik at også de har forståelse for hva medeleven som har vært på flukt går gjennom. Krisesituasjoner gir også mulighet for menneskelig læring og utvikling for elevene (2008, s. 22). Barna lærer empati og medmenneskelighet. Videre vil jeg snakke om hvordan læreren kan se at eleven trenger hjelp uten at eleven sier det selv.

2.4.2 Hvordan kan læreren vite hvem som trenger hjelp?

Som lærer er man en omsorgsperson for elevene. Likevel er ikke en lærer psykolog. Dersom man har en elev med symptomer på posttraumatisk stress eller etterreaksjoner etter et traume, kan det være greit å vite når en skal tilkalle profesjonell hjelp. Det er ikke alltid enkelt å avgjøre hvem som senere vil utvikle problemer på grunnlag av hva de har opplevd, eller når eleven bør henvises videre til videre hjelp (Dyregrov, 2008, s. 85).

Forskning har vist at det kan være vanskelig å si hvem som senere utvikler problemer. Sterke reaksjoner skal likevel kunne være et godt grunnlag for å tilkalle videre hjelp (2008, s. 85). Symptomer som gir grunnlag for å tilkalle profesjonell hjelp kan være at eleven får psykotiske symptomer, noe som er svært uvanlig. Eleven kan få en følelse av å ikke være seg selv, og det kan forekomme mer fysiske reaksjoner som gråt og/eller sinne som ikke kommer under kontroll (2008, s. 85). Videre legger Dyregrov i *Beredskapsplanen for skolen* (2008, s. 85) frem punkter læreren kan se etter som i teorien skal tilsi at barnet trenger mer hjelp:

- **Barnet trekker seg unna venner og voksne.**
- **Barnets væremåte endres drastisk og vedvarende.**
- **Barnet utvikler fobiske reaksjoner.**
- **Barnet snakker om å skade seg selv eller ta sitt eget liv.**
- **Barnet reagerer med sterke selvbebreidelser.**
- **Skoleprestasjoner svekkes i markant.**
- **Etterreaksjonene er sterke og vedvarende.**
- **Barnet viser sterke bortskyvingsreaksjoner over tid.**
- **Barnet får hallusinasjoner eller snakker usammenhengende.**
- **Barnet grubler konstant over det som har skjedd.**

Mange av reaksjonene kreves muntlig kommunikasjon for at læreren skal kunne legge merke til dem. Med for eksempel elever som er mer innesluttet og sitter med mye av følelsene inne kan det være vanskeligere å oppdage (Dyregrov, 2008, s. 86). I tillegg kommer språket inn i bildet når vi snakker om barn som har vært på flukt fra andre land. Det gjør det enda mer utfordrende å forstå en elev når de ikke snakker godt norsk. Det kan være lurt å sette seg inn i hvilket land og hvor i landet eleven kommer fra med tanke på at det kan være ulike språk i samme land. Dette er i tillegg god informasjon dersom det blir behov for tolk (Raundalen m.fl., 2005, s. 10-11).

2.4.3 En inkluderende skole

En flerspråklig og inkluderende skole med et godt læringsmiljø, hva kjennetegner det? Hva skal til for at nyankomne elever med fluktbakgrunn føler tilhørighet? Her vil jeg se på elevmangfold, et inkluderende fellesskap og læringsmiljø i skolen, ressursorientering og problemorientering samt tilrettelegging og samarbeid der skoleledelsen spiller en vesentlig rolle. En vil også kunne få et bilde av hvorvidt skoleledelsen og lærerne tenker ressursorientert har å si for elevenes fellesskapsfølelse.

Først vil interkulturell kompetanse defineres der spesielt kompetansebegrepet vil bli mye brukt i avhandlingen knyttet til den flerkulturelle skolen. Interkulturell kompetanse defineres av Vibeke Solbue og Ingrid Helleve i *Interkulturell pedagogikk som en monokulturell praksis* som en type kompetanse der man skal kunne håndtere mangfold på en måte der samfunnet og individet berikes i sin helhet (2016. s. 34). Interkulturell kompetanse er ferdigheter, holdninger og kunnskaper som gjør at mennesket mestrer relasjoner med andre mennesker med annen lingvistisk og kulturell bakgrunn. Den interkulturelle kompetansen er dynamisk, som vil si at den hele tiden er i bevegelse med tanke på ulike faktorer som hele tiden kan påvirke nivået på kompetansen.

I *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (2017, s. 24) hevder Sigrun Aamodt at på de fleste skolene i dag finnes det et stort mangfold, der elevene vil sitte inne med svært ulike erfaringer. De kan ha gått på skole i et annet land, har andre kulturtradisjoner og snakker et annet språk. Barn som kommer som asylsøkere og flyktninger kan komme alene uten et stort familie- eller vennenettverk. Skolen vil her være av stor betydning for dem. De kan ha opplevd traumatiske opplevelser og skolegangen vil kunne bidra til at hverdagen stabiliseres og normaliseres (Aamodt, 2017, s. 24). Lærerne vil kunne utgjøre viktige voksenpersoner som kan bidra til å skape trygghet i tilværelsen.

Inkludering er en del av skolehverdagen, og er et begrep som vil brukes i diskusjonsdelen, og vil derfor defineres her. I tillegg vil det bli sett på i forhold til læringsmiljøet. Helleve viser til at inkluderings- og integreringsbegrepet lett kan blandes (2016, s. 18). Integrering handler om at individet skal bli en del av fellesskapet, mens inkludering vil være fellesskapets ansvar for at den enkelte skal kunne bidra til helheten. Å inkludere betyr å innebefatte eller omslutte (Helleve, 2016, s. 18). Jeg har sett at dersom man ser hva inkludere er på latin betyr det *includere*, Som betyr å «lukke inne», altså motsetningen av å stenge noen ute.

Inkluderingsbegrepet tar en stor plass i *Prinsipper for opplæringen* i læreplanen, hvor det står at det skal være et inkluderende fellesskap i skolen. I læreplanen er det fokus på at hvert individ skal inkluderes i mangfoldet (2012, s. 3).

Et inkluderende, trygt og godt sosialt miljø på skolen og i klasserommet skaper gode betingelser for læring. Gode relasjoner mellom eleven og læreren er også en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø hevder Aamodt (2017, s. 24). Hun nevner at det er skoleledelsen og lærerne sammen som skal legge til rette for et miljø der det er et fellesskap som inkluderer alle (2017, s. 28). Alle elever uansett bakgrunn skal oppleve å være innenfor fellesskapet, der ulike kunnskaper, erfaringer og bakgrunn må bli sett på som positive bidrag til fellesskapet. Aamodt hevder at dersom man kommuniserer åpent om annen kulturell bakgrunn i klasserommet, vil elevene utvide sine perspektiver og bidra til økt forståelse om ulike måter å leve på, språklige og kulturelle uttrykk (2017, s. 28). Klassens interkulturelle dialog bygger på et samarbeid som oppleves som meningsfullt. Dialogen er basert på tillit, respekt, anerkjennelse, hengivenhet og håp sier Vibeke Solbue (2016, s. 38). Dersom man ser på en inkluderende skole opp mot definisjonen på tilpasset opplæring, kan man se at begrepene henger sammen. I opplæringsloven (1998, §1-3) står det at alle elever har krav på tilpasset opplæring uansett evnenivå, økonomisk bakgrunn, geografisk tilhørighet og etnisitet. Vi kan se i opplæringslovens definisjon at læreren skal tilpasse opplæringen uansett, og tilpasning vil kunne føre til et inkluderende fellesskap i klasserommet. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet legger også vekt på tilpasset opplæring sammen med inkluderingsbegrepet. Der står det i stortingsmelding nr. 6. "Alle barn og unge, jenter og gutter, skal få likeverdig, tilpasset opplæring i barnehage og skole slik at alle får muligheter til å delta på ulike samfunnsarenaer. En god utdanningspolitikk er en god integreringspolitikk.» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013, s. 1)

Utover et inkluderende fellesskap er det også viktig at læreren har evne til å skape trygghet, gode relasjoner og et godt psykososialt miljø i klasserommet hvor læreren legger opp til motivasjon. Dette vil være essensielt med tanke på elever som kan ha minsket konsentrasjonsevne grunnet traumer, og lærerne må da være svært bevisst i handlingen for å ikke utløse noen triggere hos eleven. Med trygghet og relasjoner ønsker jeg i denne avhandlingen å omtale begrepene i sammenheng med *tilknytningsatferd* som Leif Askeland og Svein Ove Sataøen presenterer i *Utviklingsspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (2013, s. 63). Der snakker de om trygg tilknytning og utrygg tilknytning som en relasjonsprosess. Å være knyttet til en voksenperson er ikke det samme som å være avhengig

av den voksne. Ved en trygg tilknytning har barnet frihet til å utforske. Dersom barnet er avhengig av den voksne derimot, og barnet ikke tør å slippe taket, vil det si at en det har en utrygg tilknytning sier Askeland og Sataøen (2013, s. 63). Gode relasjoner kan påvirkes av et godt psykososialt miljø. I opplæringsloven (2016, §9a) står det at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, god helse og læringsforutsetninger. Med dette menes det sosiale miljøet samt lærings situasjonen, og hvordan elever og personale opplever dette.

Et godt psykososialt miljø vil kunne fremme motivasjonen til elevene på en positiv måte. Motivasjon vil si å finne mening i tilværelsen, og der en elev har vært på flukt med traumer kan det være enda utfordrende å finne motivasjon med tanke på psykiske påkjennelser som konsentrasjonsvansker. Alt fra å mestre det enkleste regnestykket, til de større eksistensielle spørsmålene der de finner mening med tilværelsen er en grunnleggende drivkraft hevder Askeland og Sataøen (2013, s. 129). Siden motivasjonsbegrepet blir mye brukt i oppgaven vil jeg kort definere det. Askeland og Sataøen skiller mellom indre og ytre motivasjon. De definerer indre motivasjon der trangen til å mestre påvirkes av at selve aktiviteten er mål i seg selv, uavhengig av ytre faktorer som for eksempel karakterer (2013, s. 130). Handlingene blir påvirket av hva som er til nytte og glede for andre, og ikke bare oss selv. Krav vi stiller til barn i skolen, som karakterer og «trusler», påvirker den ytre motivasjonen (2013, s. 132).

An- Magritt Hauge (2014, s. 22) skiller i *den felleskulturelle skolen* mellom ressursorientert og problemorientert pedagogikk. Teorien handler om hvilke verdier skolen velger å vektlegge, og hva den fokuserer på i sammenheng med minoritetsspråklige elever. Dersom en skole er ressursorientert vil den se på elevenes og foreldrenes språk og kulturelle bakgrunn som en verdi for skolen (2014, s. 27). På de ressursorienterte skolene blir det flerkulturelle integrert i hverdagen, og skolen utnytter mangfoldet som en berikelse for fellesskapet (2014, s. 33). Et slikt fokus kan føre til at elevenes motivasjon øker, og dette vil være essensielt i sammenheng med språkopplæring. Her er det da viktig at skolen også tilbyr god norskopplæring i samhandling til majoritetsspråklige barn. I et inkluderende miljø vil den minoritetsspråklige elevene kjenne anerkjennelse, noe som danner grunnlag for videre nysgjerrighet (2014, s. 30). Fokuset kan hjelpe lærerne i møte med elever og foreldre med forståelse om deres bakgrunn slik at det danner grunnlag for god kommunikasjon og åpenhet om deres traumatiske bakgrunn. En kan binde den ressursorienterte tenkningen sammen med tilhørighet og sosialisering. Sigrun Aamodt snakker om sosialisering som at opplevelsen av å høre til er viktig for alle menneskers trivsel (2017, s. 25). Primærsosialiseringen skjer i

hjemmet blant familie og nære venner. Sekundærsosialiseringen starter når barnet begynner i barnehage eller på skole, som er møtet med nye forhold utenfor hjemmet. Hun hevder at skolen er samfunnets viktigste sosialiseringsarena (2017, s. 25). Barnet møter normer og regler for hva som er akseptabelt. I en situasjon der en elev kommer fra flukt med traumer er de ekstra sårbare, og det første møtet med Norge er skolen. Elevene vil da kjenne ekstra godt hvordan de blir tatt i vare på med tanke på deres individuelle behov.

Det motsatte av en ressursorientert skole er en problemorientert skole. På en problemorientert skole sees mangfold som en forstyrrelse i harmonien i de homogene klassene (2014, s. 30). Skolen står for en likhetsideologi (2014, s. 25). På en problemorientert skole kan man risikere å ikke se elevenes individuelle verdi, og ser ikke elevenes individuelle behov (2014, s. 25). Elevene skal tilpasse seg skolens tilbud, og skolen kan ikke tilpasse seg det flerkulturelle mangfoldet. For en elev som nettopp har startet i en ny klasse der en har flyktet fra hjemlandet sitt kan eleven føle seg fremmed i møte med nye tradisjoner, koder og regler hevder Aamodt (2017, s. 26-27). Hun setter det i sammenheng med diskriminering. Elevene definerer seg ut av klassens normer og regler, og finner grupper som snakker samme språk og har samme bakgrunn. De omtales som grupper, og ikke med navn. Elever som ikke vil fremstå som «norske» kan stereotypiseres ved at forskjellighet i elevgruppen ses på som problematisk (2017, s. 26-27).

På de ressursorienterte skolene er man opptatt av kompetansen læreren skal ha for å kunne se elevenes behov (Hauge, s. 35). Det legges stor vekt på kunnskap om innvandrere og flerkulturalitet. Dersom læreren ikke allerede har videreutdanning innenfor flerkulturell pedagogikk skal skoleledelsen tilby etterutdanningstilbud og kurs som gir læreren den kompetansen de trenger. Her er det skolens ledelse som har ansvaret for lærernes kompetanseutvikling. Skoleledelsen må avdekke hvilket kompetansebehov en skole har til enhver tid utdyper Aamodt (2017, s. 34). Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012-2013, s. 3) legger vekt på kompetanseutvikling i skolesektoren. Der står det at det skal legges særlig vekt på kompetanseutvikling innen blant annet flerkulturell pedagogikk og flerspråklig utvikling. Videre sier de at det er viktig at læreren har god kompetanse i norsk og andrespråksinnlæring for at elevene skal ha et godt læringsutbytte. Aamodt hevder at kompetanse om andrespråksinnlæring er noe alle lærerne på en skole burde ha, men at nyere studier viser til et stort kompetansebehov i skolene (2017, s. 34). Hun påstår videre at hele personalet må involveres dersom man ønsker å få et godt og inkluderende læringsmiljø. Ved god kompetanseutvikling følger god organiseringspraksis. Lærere med høy kompetanse har

større forutsetninger for å organisere arbeidet på best mulig måte. Nøkkelen for organisering er godt samarbeid.

På en inkluderende skole er det viktig å også se på lærerens samarbeid og kommunikasjon med elevenes foresatte. Dersom man har en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen, skal samarbeidet med foreldre oppleves som likeverdig der foreldrenes synspunkter danner utgangspunkt i arbeidet med det enkelte barnet (Hauge, 2014, s. 235) Thomas Nordahl sier i *Hjem og skole* at formålet for skole-hjem-samarbeid handler om at alle barn skal få utvikle seg, bli anerkjent og oppleve tilhørighet både hjemme og på skolen (2007, s. 15). Lisbeth Flatraaker viser til undersøkelser som beviser at skoleansatte ser på samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene som vanskelig (2016, s. 60). De fleste lærerne hevder at språket er den største hindringen (2016, s. 64). Samarbeidet viser å ha stor betydning for motivasjon og elevenes læringsresultater. Hun viser også til at det er sammenheng mellom foreldrenes engasjement og elevenes skoledeltakelse og skoleprestasjoner (2016, s. 62).

2.5 Kapabilitetsperspektivet

Etter å ha presentert teoretisk fokus på reaksjonsmønstre, samt videre hva lærerens pedagogiske ansvar er, skal teori om lærerens handlingsrom presenteres. Lærerens opplevelser og erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige og elever som har vært på flukt med traumer, er svært individuelt. Selv om lærerne arbeider i samme kommune med like styringsdokumenter og skolesystem, har de likevel ulike forutsetninger. De ulike forutsetningene som spiller inn på handlingsrommet til læreren kan være hvilken utdanning de har, hvordan skolekulturen er på deres skole, og hvilken kunnskap de har fra før om traumer og reaksjonsmønstre. Det påvirker hvor stort rom de har til å handle i en situasjon hvor for eksempel en elev viser tegn til PTSD. Begrepet **handlingsrom** har er hentet fra *Amartya Sen's Capability Approach* (2005, s. 10) hvor Wiebke Kuklys presenterer teorien. Der står det at **kapabilitet** er en metode hvor man reflekterer over ulike funksjoner et menneske har mulighet til å oppnå, og tar med menneskets frihet til å velge selv over ulike veier å gå i livet.

Capability Approach eller kapabilitetsperspektivet ble utviklet av Amartya Sen og Martha Nussbaum, hevder Frédérique Brossard Børhaug i *Rethinking Antiracist Education in the Light of the Capability Approach* (2012, s. 401). De argumenterer for at man skal være oppmerksom på individets egne valg, hva de verdsetter og har grunn til å verdsette. Begrepet

kapabilitet henger sammen med begrepet functionings (Reindal & Børhaug, 2016, s. 138). Functionings blir av Frederique Brossand Børhaug og Solveig Magnus Reindal forklart som væremåter og handlemåter en person kan realisere i sitt liv (2016, s. 138). Kapabilitetene derimot er det som gjør væremåtene og handlingsmåtene mulige. Kapabilitetstilnærmingen er en ny etisk tilnærming. Den vektlegger rettferdighet i lys av menneskers verdighet og frihet til å handle (Reindal og Børhaug, 2016, s. 138).

To begreper som er viktige i kapabilitetstilnærmingen er subjektivering og inkludering. Subjektivering fremmer spørsmål i pedagogikken om hvordan et menneske kan eksistere i verden og ta ansvar for fellesskapet, påstår Reindal og Børhaug (2016, s. 139). Inkludering er viktig for å utjevne sosiale forskjeller, og for å fremme en inkluderende pedagogisk forståelse, som igjen er viktig i den mangfoldige skolen. Et annet aspekt som blir sett på som viktig i kapabilitetstilnærmingen er *frihet* (Reindal og Børhaug, 2016, s. 139). Det handler om friheten og muligheten et individ har til å velge eller bruke ulike alternativer i gitte situasjoner. Handlingsvalget blir påvirket av hvor mange muligheter man har i utgangspunktet. Det er en viktig nyanse mellom muligheten til å gjøre noe, og å være fri til å gjøre noe (Reindal og Børhaug, 2016, s. 140). Det kommer an på hvor mange fleksible løsninger man kan velge eller velge bort. Dette påvirker igjen livskvaliteten til individet.

Capability Approach og Functionings er en teori som egner seg til å se en annen persons livsverden, og fungerer som et analyseredskap. Siden kapabilitetsperspektivets formål er å analysere hvor vidt individets kapabiliteter er påvirket av andre mulige faktorer basert på sosial kontekst, vil det passe godt i min oppgave å bruke de «brillene» i analysen av datamaterialet.

3.0 Metodekapittel

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og begrunne valg av metode som ble brukt for å snakke med lærerne for å finne ut hvilke erfaringer og opplevelser de har med elever som har vært på flukt. Kapittelet vil belyse hvordan den kvalitative metoden- intervju, har vært brukt som redskap for å samle inn data som kan gi forståelse for problemstillingen.

Studien er basert på kvalitative, ustrukturerte intervjuer, med fire lærere som har elever i klassen som har vært på flukt. Hvert intervju varer i ca. 30 minutter eller mer. Bakgrunnen for dette er oppgavens tema og problemstilling, som krever at man går inn i dybden på samtalen, og for å få svar på hvorfor det er slik som det er. Jeg ønsket å høre og fortelle videre lærerens historie.

I kapittelet vil en se nærmere på utgangspunktet for valg av metode, gjennomføring av intervjuene, kritisk blick på egen forskning, etiske refleksjoner, fremgangsmåte for dataanalyse og oppgavens kvalitet- altså validitet, reliabilitet samt min rolle som forsker.

3.1 Fenomenologisk tilnærming til analyse, tolkning og rapportering

Valg av metode for innsamling av datamateriale, gjennomføring av analyse og rapportering blir gjort gjennom en fenomenologisk tilnærming. Jeg vil først vise kort hva fenomenologien er for at en enklere kan se hvorfor det passer inn i mitt forskningsprosjekt. Fenomenologien er en filosofisk retning som opprinnelig kommer fra Tyskland, og var Edmund Husserls prosjekt i starten av dette århundret, påstår Margarethe Lorensen i *Spørsmålet bestemmer metoden* (1998, s. 27). Fenomenologien er vitenskapen om fenomen, og fenomenet kan vi igjen dele inn i flere ulike vitenskaper, der de to største gruppene er naturvitenskap og humanvitenskap (menneskevitenskap), forklarer Edmund Husserl i *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi* (2004, s. 51). Feltet jeg forsker i kommer innenfor humanvitenskapen og igjen i kategorien *de sosiologiske disiplinene* hvor man skal studere vesenet. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) viser i *Forskningsmetode for lærerutdanningene* at fenomenologisk filosofi er læren om de ulike begivenhetene slik det umiddelbart oppfattes av sansene og fremstår for oss. De sier at det senere har utviklet seg til å bli et kvalitativt forskningsdesign hvor man beskriver mennesker og deres erfaringer, hvor forskeren skal

forsøke å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring). Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er å få økt forståelse for andres livsverden.

I problemstillingen til prosjektet står det at jeg skal finne ut hvordan ulike lærere *opplever* og *erfarer* å ha elever i klassen som har vært på flukt. I samtale med lærerne ønsker jeg å høre deres historie, som jeg skal gjenfortelle og deretter analysere og tolke. Begrepene *oppleve* og *erfare* er to abstrakte begreper som forteller mye om følelser og inntrykk, noe som er lite konkret i et menneskes livsverden. Jeg skal prøve å tolke og analysere deres historier ved å forstå det ut i fra deres forutsetninger basert på grunnlag av utdanning og styringsdokumenter. Målet med undersøkelsen er at datamaterialet skal være gjenkjennbart for andre lærere i samme situasjon. Jeg vil senere gå inn på den fenomenologiske analysen av datamaterialet, men først vil jeg presentere og begrunne valg av metode.

3.2 Metodevalg

Valg av metode til forskningsprosjektet stammer fra den fenomenologiske tradisjonen, og har blitt valgt med tanke på hva problemstillingen spør om. Som Lorensen (1998, s. 35) forklarer tilpasser man metoden til fenomenet, og ikke fenomenet til metoden. Siden problemstillingen spør om hvilke erfaringer og opplevelser noen lærere i grunnskolen har med håndteringen av mindreårige flyktninger med traumer, tenker en at man må snakke med noen lærere. Siden jeg skal sette meg inn i deres livsverden og forstå dem, blir det lengre samtaler per person og blir derfor ikke mange samtaler før en får mye og holdbart datamateriale.

Kvalitativ forskningsmetode inviterer til få informanter. Formålet med metoden er å forstå og/eller beskrive noe, og forskeren har et behov for å gi informanten større frihet til å uttrykke seg hevder Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77). Innenfor den kvalitative metoden har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Lorensen (1998, s. 37) påstår at intervjuet kan betegne flere ulike varianter av intervjuformer. Siden jeg ønsker å oppnå lengre samtaler med få personer, passer det best å bruke kvalitativt dybdeintervju. Ajay Bailey m. fl. forklarer i *Qualitative research methods* (2011, s. 109) at et dybdeintervju ofte beskrives som en samtale med mening og gjerne et mål, hvor forskeren stiller spørsmål som motiverer informanten til å dele deres perspektiver. Mitt mål er å få innsikt i forhåndsbestemte temaer som handler om flyktninger, traumer samt lærerens arbeidshverdag, og dermed blir det ikke en ustrukturert samtale. Jeg ønsker heller ikke å ha en samtale hvor alle spørsmålene er

ferdigstilt. Metoden havner under kategorien semistrukturert intervju hvor temaene jeg vil innom er listet opp på forhånd. Steinar Kvale hevder i *Det kvalitative forskningsintervju* (2001, s. 21) at et forskningsintervju ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, men forskeren definerer og kontrollerer dialogen med tanke på at målet er innenfor rammene til prosjektet, og dialogen er et redskap for å samle inn datamateriale. Likevel inviterer et dybdeintervju til åpenhet mellom forsker og informant, hvor en kan bruke fri og hverdagslig tale forklarer Lorensen (1998, s. 45). Et dybdeintervju velges ofte dersom det er snakk om personlige og etiske temaer. Bailey m.fl. (2011, s. 110) viser til at man er på søken etter personens individuelle stemme og historie, og at metoden passer godt dersom man ønsker å ta opp sensitive temaer som krever en mer intim måte å samle inn data på. Dette er aktuelt siden lærerne skal snakke om elevene sine som muligens har hatt traumer, og det kan forekomme mye følelser rundt emnet. Videre skal jeg diskutere de etiske problemstillingene som har dukket opp i forbindelse med prosjektet.

3.3 Etiske overveielser og refleksjoner

Å sette i gang et prosjekt hvor det overordnede temaet er flyktninger, krever at man må gjøre utallige tanker og refleksjoner for å trå frem på en mest mulig verdig måte, som også blir gjort i henhold til kravene fra norsk forskningsråd. Utforming av problemstilling ble basert på hvilke begreper som ikke skulle «skremme» lærerne i møte med dem, og at den ikke skulle bli for vulgær.

Selve temaet om flyktninger er noe som virker å være tabu å snakke om her i Norge. I den trygge norske velferdsstaten kan det bli lett å skyve bort det fremmede og skremmende som vi ikke helt kan sette oss inn i. At elever har opplevd skyting og bombing på nært hold, drap og kidnapping er ikke noe vi kan forestille oss. For å få svar på problemstillingen måtte jeg snakke om det sammen med andre lærere. Jeg måtte gjøre et dypdykk i teori og fortellinger om skjebner som kan ruste hver enkelt, nettopp for å forstå enda mer om traumer og reaksjonsmønstre, samt deres fortid.

Før prosjektet kunne settes i gang måtte det sendes inn en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]. Dette var for at prosjektet var såpass sensitivt, og at det kunne gjennomføres innenfor de rammene slik at prosjektet vernet om informantene og miljøet rundt. Når informantene er lærere vil en fort komme i samtale om elever, og i dette tilfellet omhandler det elever som har vært på flukt og kan være nede i seksårsalderen. De har krav på

å skjermes, for de er ikke med i prosjektet selv, men i samtalen blir de indirekte en del av det. I henhold til elevene er det viktig å verne om alle personopplysninger, som navn på skole, kollegaer, elever, samt andre opplysninger som kan gjøre dem gjenkjennelige. Dette er noe en må være bevisst på gjennom hele prosessen.

Dybdeintervju er en form som passer til mitt prosjekt fordi det er sensitivt. Lorensen (1998, s.45) sier at forskeren må ta stilling til de etiske spørsmålene før intervjuet starter. Både før, under og etter kontakt med informantene er det viktig å være tydelig på hva de går inn i, hva prosjektet handler om, og om personvern. De fikk utlevert et informasjonsskriv i forkant hvor de blant annet ble informert om at de til enhver tid hadde rett til å trekke seg uten å oppgi grunn, samt at de ville anonymiseres i oppgaven med fiktive navn. Åpenhet fra min side er viktig med tanke på at informantene skal utlevere så mye av seg selv. I tillegg må man tenke nøye gjennom hva man spør om og hvordan man stiller spørsmål i intervjuet. I etterkant av intervjuene har jeg erfart at det kunne oppstå situasjoner hvor både informant og forsker ble preget av det vi snakket om. Lærerne bryr seg om elevene sine, og har sett dem i utvikling etter at de kom til Norge, så det at noen av elevene har/har hatt det vondt kan også gjøre vondt for læreren.

3.4 Utvalg

Et dybdeintervju krever ikke så mange deltakere. Dersom man skal snakke med noen i 30-40 minutter, hvor fokuset er informantens historie, vil en få mye informasjon i ett intervju. I tillegg skal alt tolkes og analyseres i etterkant. Etter mye tenkning og rådføring hos veiledere kom jeg frem til at det skulle holde med 4-6 informanter. Lorensen (1998, s. 35) skriver at jo færre informanter undersøkelsen er basert på, desto større krav stilles det til informantene om å være sentrale. Det stilles krav om at de har erfart fenomenet som undersøkes og at de er villige til å dele det. Derfor må man gå strategisk frem for å få et utvalg.

Problemstillingen snevrer inn målgruppen en god del. Det stilles kvalifikasjoner som at læreren jobber i grunnskolen, jobber med flyktninger og at de ønsker og har tid til å dele erfaringene til en masteroppgave. Først ønsket jeg å få en oversikt over de skolene som hadde lærere med erfaringer fra elever som hadde vært på flukt. Dette viste seg å ikke være gjennomførbart da kommunen ikke kunne utlevere slik sensitiv informasjon. Jeg måtte da

sende ut mail med informasjonsskriv til flere skoler, og skrive at de skulle kontakte meg dersom det var relevant. Det viste seg at veien og prosessen for å få tak i fire-seks informanter til oppgaven skulle være lang. Jeg visste at noen skoler hadde lærere som jobbet med flyktninger- både i ordinær undervisning og i innføringsklasser. Til sammen ble det sendt ut 40 mail i Hordaland fylke delt opp i to omganger hvor jeg først sendte ut 20 stykker, så 20 til senere. Etter den første utsendelsen hadde jeg en informant. De resterende svarte ikke på forespørselen i det hele tatt. Da måtte jeg ta en ringerunde for å spørre muntlig. Det ga meg to informanter til, og jeg sendte ut de resterende mailene til 20 skoler til. Etter at jeg ikke mottok noe svar fra de siste 20 skolene, så jeg meg nødt til å ta en ringerunde til rektorene, samtidig søkte jeg hjelp fra veilederne. Det endte opp med enda en informant, og i alt satt jeg igjen med 4 intervjuer. Prosessen å få tak i informanter tok 2 måneder. I mellomtiden forsøkte jeg å bruke tiden effektivt, jeg intervjuet informantene jeg hadde da, transkriberte, og skrev på andre deler av oppgaven.

3.4.1 Kort presentasjon av informantene

Informantene arbeider på fire forskjellige skoler. To av informantene jobber med elever i innføringsklasse hvor en er på barnetrinnet og en annen på ungdomstrinnet. De to andre informantene jobber med minoritetsspråklige i ordinær undervisning på 1. og 2. trinn. At informantene har ulike stillinger gir bredde til prosjektet der en får mulighet til å sammenlikne synspunktene både i samme arbeidsområde, men også på tvers av både skolesystem og alderstrinn.

Ida: Lærer i grunnleggende norsk på 1. og 2. trinn. Har erfaring fra asylmottak og jobbet tidligere på en skole i Bergen for fremmedspråklige..

Randi: Lærer i grunnleggende norsk i ordinær undervisning. Har jobbet i 6 år med flyktninger.

Magnus: Lærer i innføringsklasse på barneskole med ca. 20 elever hvor største delen er flyktninger. Har jobbet på en skole i Bergen for fremmedspråklige.

Silje: Lærer i innføringsklasse på ungdomsskole og jobber høyere opp i systemet i kommunen. Har jobbet på en skole i Bergen for fremmedspråklige.

3.5 Gjennomføring av datainnsamling

3.5.1 Intervjuguide

For å ha struktur på intervjuene og en oversikt over hva som skulle være med ble det utformet en intervjuguide, som skulle fungere som en veiledning til meg selv som ordstyrer dersom samtalen havnet på feil spor. Intervjuguiden ble basert på Bailey m.fl. (2011, s. 112) sin modell under *Structure of the interview guide*. Graden av struktur i intervjuguiden kommer an på hvilken form for intervju en velger, og i dette tilfellet hvor dybdeintervju brukes er intervjuguiden mindre strukturert.

Struktur på intervjuguide (Bailey. M.fl., 2011, s. 112-114):

1. Introduction
2. Opening questions
3. Key questions
4. Closing questions

For å gå litt mer inn på de ulike punktene skal jeg kort forklare hva Bailey m.fl. (2011, s. 112-113) viser til. Under introduksjonen introduserer forskeren seg selv, forklarer formålet med prosjektet og hva som vil skje med datamaterialet i ettertid. I tillegg blir deltakeren informert om etiske hensyn, som at det er konfidensielt og anonymt. Det avsluttes med at deltakeren bekrefter/avkrefter om en stiller til intervjuet.

Under åpningsspørsmålene kan forskeren stille generelle spørsmål som en følge av introduksjonen. Formålet med åpningsspørsmål er å gjøre deltakeren/informanten trygg og komfortabel til å gå enda mer i dybden på intervjuet. Åpningsspørsmålene er ofte generelle, og kan være knyttet til nøkkelord og forskningsspørsmål.

Nøkkelspørsmålene utgjør den sentrale delen av intervjuet. Her skal man få hovedinformasjonen fra informanten. Under denne delen kan vi bruke god tid til å reflektere og diskutere de ulike punktene forskeren har skrevet opp på forhånd, og en god dialog vil

forhåpentligvis forekomme. Hovedmålet med nøkkelspørsmålene er å få detaljert informasjon fra informanten.

Avsluttende spørsmål er en viktig del for å få en fin avrundning på et intervju hvor informanten kan ha brukt lang tid på å fortelle sin historie. Mot slutten av intervjuet skal forskeren roe ned, og dette er spesielt viktig i sensitive intervjuer hvor det ikke vil være etisk rett å gå fra informanten etter en brå slutt. En kan for eksempel spørre informanten om den har noe mer å tilføye, og dersom informanten har det skal man bruke tid på det.

Grunnen til at jeg har brukt denne strukturen på min intervjuguide er fordi den passer godt til mitt sensitive dybdeintervju. I intervjuguiden (ligger som vedlegg) kan en se at temaene er listet opp, men det er ikke ferdigstilte spørsmål. Dette er for å prøve å få til en god dialog med informanten, men at jeg som forsker styrer samtalen. Denne typen struktur på intervjuguide legger opp til at forskeren får frihet til å forme det som man vil, og det er tjenlig ved at alle prosjekter er ulike.

3.5.2 Anonymisering og innhenting av data

I prosjektet anonymiseres deltakerne. Informantene blir presentert med fiktive navn, men har beholdt kjønnet. Grunnen at kjønnet ikke er endret er uttalelser i intervjuene der den mannlige læreren uttaler om relasjoner til elevene som vil utgjøre viktige funn til analyse og resultat. Det blir kun presentert deres essensielle bakgrunn som vil være relevant for prosjektet, men informasjonen er generalisert slik at en ikke skal kunne finne ut hvem det er eller hvor de jobber. I forkant av intervjuene ble informantene informert om anonymisering, og at de ikke skulle nevne noen navn på andre lærere eller elever når opptakeren stod på. Dette gjaldt også bakgrunnsinformasjon som er lett gjenkjennelig. Dette er for å verne om informantene, samt personene rundt prosjektet. Dersom et navn skulle bli nevnt, ble dette ikke transkribert ned før opptaket ble slettet.

Hvert intervju varte i ca. 30-40 minutter. Det var ulikt hvordan informantene hadde forberedt seg på forhånd. Alle fikk utdelt informasjonsskriv. Noen spurte etter intervjuguide mens andre hadde notert ned egne erfaringer ut fra problemstillingen på forhånd. Før opptaket startet gikk jeg gjennom hva prosjektet gikk ut på, deres rett til å trekke seg samt anonymitet. Dette var for å unngå noen misforståelser senere. Intervjuet startet med at informanten skulle presentere seg selv. Her ville jeg vite litt om deres bakgrunn, samt når de tok utdanning. Hvilket år de

gikk på lærerskolen spiller inn på kompetansen og erfaringen de har derfra. Det definerer hvilken «generasjon» lærere de kommer fra.

Starten på intervjuet var noen ganger preget av «alvoret». Informantene svarte kort, og de tenkte seg om for å gi presise svar. Samtlige så ned på opptakeren i starten, og en merket seg at de tenkte over at samtalen ble tatt opp. Når intervjuet gikk over på nøkkelspørsmål var de fleste informantene blitt mer komfortable med situasjonen. Svarene ble lengre, og de gikk over fra å svare på spørsmål til å fortelle meg små og ulike historier fra ulike situasjoner. Dialogen formet seg på en naturlig måte, og informantene uttrykte mer følelser. I mange av intervjuene var informantene innom punktene selv, mens i andre måtte jeg spore inn på temaene for å dekke dem.

I slutten av intervjuet merket jeg at informanten brukte lengre tid mellom fortellingene, og jeg kunne se at de ikke hadde så mye å si. Jeg stilte spørsmål om de hadde mer å formidle eller tilføye. Noen brukte da ti minutter mer, mens andre mindre. Vi rundet av og fikk en fin slutt.

3.5.3 Lagring av data

Intervjuet ble etter godkjenning fra NSD tatt opp med lydopptak og fortløpende transkribert. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet fra enheten. Under transkriberingen valgte jeg å legge hovedfokuset på innholdet, fremfor pauser, takt og andre former for ytringer. Spørsmålene og svarene ble skrevet detaljert ned, men oversatt fra dialekt til bokmål. Dette er også for å verne om informanten, og ikke vise hvilken dialekt en har. Dersom vi sporet av og begynte å snakke om uvesentlige temaer, som for eksempel et fotballag ble ikke det transkribert med. Transkriberingene er lagret på datamaskinen, og datamaterialet er anonymisert.

3.6 Fremgangsmåte for dataanalyse

3.6.1 Kategorisering

Før analysen av datamateriale kunne settes i gang måtte transkriberingene sorteres og kategoriseres. Dette var for å få en klarere oversikt over hva de ulike lærerne ytret om det samme tema, samt velge ut teksten som var relevant for oppgaven. I følge Bailey m.fl. (2011, s. 216) er kategorier/temaer, som de omtaler som *Developing Codes*, det essensielle av det som blir diskutert av informantene i intervjuet. Dette kan identifiseres gjennom nøye lesing av datamaterialet. De hevder videre (2011, s. 217) at når man skal lage kategorier kan man se på hva som blir tatt opp av informantene i intervjuet, men også hva forskeren spør om. Meningen med å kategorisere er å identifisere og rangere ulike problemstillinger som blir drøftet, og så videre forstå meningen bak det. Videre hjelper kategorisering å sortere og lokalisere problemet som blir tatt opp. Det ligger en stor jobb bak kategorisering påstår Bailey m. fl. (2011, s. 217). Mesteparten av intervjuet kommer ikke til å brukes, gjerne bare en tredjedel. Det er derfor viktig å holde et fokus gjennom lesingen av intervjuene for å få med seg det essensielle som vil hjelpe videre i analysen. Bailey m. fl. (2011, s. 218) skiller mellom induktive og deduktive koder. Dersom man er deduktiv når kategoriene velges blir de tatt fra intervjuguide og ikke basert på informantenes utsagn. Ved en induktiv tilnærming blir kategoriene laget etter å ha lest datamaterialet. Å lete etter induktive koder gir materialet lov til å « snakke for seg selv » hevder Bailey m.fl. (2011, s. 218).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det Bailey m. fl (2011, s. 118) påstår om induktive koder. Kategoriene er laget med utgangspunkt i temaer som går igjen hos informantene i intervjuene sammen med hovedtema i intervjuguide. Videre er det laget fire hovedkategorier med underkategorier. Slik blir det mulig å selektivt lese intervjuene, samt finne ut hva de ulike lærerne sier om temaet for å danne et sammenlikningsgrunnlag til analysen.

De fire hovedkategoriene er *Hjelp/støtte*, *Miljø*, *Relasjoner* og *Organisering*. Man kan se at hovedkategoriene er store temaer som kan bety mye, og derfor blitt inspirert av hva Kvale (1997, s. 129) sier om meningskategorisering, hvor han deler det opp i hoveddimensjoner og underkategorier. Underkategorier er temaer som kommer under den enkelte hoveddimensjonen, og som presiserer temaet enda mer. Jeg har valgt å sette opp hoveddimensjonene og underkategoriene i en skjematisk oversikt. De ulike temaene vil bli mer forklart når funnene presenteres i analysedelen av oppgaven.

Hoveddimensjoner	Underkategorier
Hjelp/Støtte	<ul style="list-style-type: none"> - Fra kommunen - Fra ledelsen - Fra kollegaer
Miljø	<ul style="list-style-type: none"> - Inkludering - Motivasjon - Psykososialt miljø - Hvordan elevenes bakgrunn påvirker skolehverdagen
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikasjon med elever - Kommunikasjon med foreldre - Åpenhet/innesluttet - Trygghet
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> - Tilpasset opplæring - Inndeling/plassering av elever - Bruk av læreverk

3.6.2 Fremgangsmåte for datanalyse

Etter at intervjuene/transkriberingene ble delt inn i kategorier har jeg valgt å starte analysearbeidet med å lage *Meningsfortetting*. Metoden er hentet fra og inspirert av det Steinar Kvale (1997, s. 126-129) skriver, at det er et av flere steg i den fenomenologiske analysen. I kategoriseringen ble fire transkriberinger samlet under flere temaer, og i meningsfortettingen jobber man videre med å samle sammen utsagnene ytterligere. Metoden er et redskap for å analysere og korte ned komplekse intervjuetekster hevder Kvale (1997, s. 128). Målet er å finne naturlige meningsenheter. Når jeg arbeider med meningsfortettingen prøver jeg å samle sammen alle utsagnene under en kategori til et «sammendrag» av hva som er hoved-essensen fra de fire informantene.

Etter at meningsfortettingen er brukt skal datamaterialet videre analyseres for å få en overgang til drøftingsdelen. Til analysen har jeg valgt å bruke Capability Approach (Kapabilitetsperspektivet) som analysemetode, eller en måte å se på datamaterialet på for å svare på problemstillingen. Grunnen til at kapabilitetsperspektivet blir brukt som analyseperspektiv er fordi det samsvarer godt med det problemstillingen og forskningsspørsmålene spør om. En ønsker å finne ut handlingsrommet til lærerne i arbeidet med elever som har vært på flukt med traumer. Deres opplevelser og erfaringer er igjen påvirket av mulighetene for å handle i den gitte situasjonen, og følelse av tilfredsstillelse eller søken om mer hjelp samt kunnskap.

3.7 Reliabilitet og validitet

Før datamaterialet skal analyseres og drøftes vil jeg kort definere reliabilitet og validitet til datamaterialet, samt en liten refleksjon om hvordan begrepene blir anvendt i denne undersøkelsen.

Pålitelig betegnes som *reliabilitet* på forskningsspråket, og vil si nøyaktigheten av datamaterialet sier Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23). Kvale forbinder reliabilitet med forskningsfunnets konsistens (1997, s. 164). I forbindelse med intervju som metode mener han hvordan ledende spørsmål, som ikke er en del av intervjuteknikken påvirker svarene til informantene. Det vil si at ulike ordlyder i samme spørsmål kan føre til ulike svar, og dette er svakt reliabelt. Dette kan videre påvirke kategoriseringen av transkriberingene, der to uavhengige forskere kan plassere svarene under ulike kategorier. Han påstår likevel at et for sterkt fokus på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon (1997, s. 164). Jeg stiller meg selv kritisk til reliabiliteten i mine egne forskningsintervjuer. Jeg hadde ikke ferdigstilte spørsmål, men temaer i intervjuguiden, noe som fører til ulike spørsmål som igjen blir tilpasset de ulike informantene. Svarene fra informantene vil derifra være påvirket av mine formuleringer. Likevel støtter jeg meg under Kvale sitt utsagn om at et for sterkt fokus på reliabilitet kan hindre kreativitet og variasjon, for det er nettopp variasjon jeg ønsket i denne undersøkelsen. De fire informantene er ulike, og med støtte til teorien om kvalitative dybdeintervju skal man analysere og tolke deres svar, for så å følge opp med flere spørsmål.

Prosjektets relevans, eller validitet går ut på hvor godt data representerer fenomenet, og om det er gyldig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Kvale definerer det som sannhet og riktighet (1997, s. 165). Målet er å reflektere de fenomenene man ønsker å vite om, og validiteten bestemmes av om man måler det man skal måle. Man skal være tro mot sin egen arbeidsprosess, og tydelig gjennom hele løpet at metodene som er brukt er gjennomtenkt. Her ønsker jeg å vise til hva som er skrevet tidligere, hvor forløpet av prosjektet er presentert og forklart med begrunnelse av valg av problemstilling, planleggingsforløpet, intervjuprosessen, transkribering og rapportering. Kvale presenterer validitet i syv stadier (1997, s. 164-167). Basert på denne teorien har jeg valgt å tilnærme meg validitetsbegrepet i løpet av oppgaveskrivingen, og ikke i et eget avsnitt. Dette vil virke unaturlig siden validitet er noe jeg har valgt å bruke som kvalitetskontroll gjennom presentasjon av alle punktene.

3.8 Kritisk blikk på egen forskning

I et slikt forskningsprosjekt er det alltid noe man kunne gjort annerledes, spesielt knyttet til metode hvor det er flere elementer som spiller inn på sluttresultatet.

I intervjurunden kunne jeg forberedt meg enda bedre ved å trene på formulering av spørsmål, og være mer forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål. Det er alltid mer man kan få ut av et slikt intervju. Jeg vil også nevne at det gikk lang tid mellom de tre første og det fjerde intervjuet. De tre første intervjuene gikk gradvis bedre ettersom læringskurven økte basert på tidligere erfaringer, men oppholdet til det fjerde intervjuet førte til regresjon. Det vil si at det ikke ble stilt like mange gode oppfølgingsspørsmål som det ble gjort i det tredje intervjuet. Mange spørsmål i det fjerde intervjuet ble ikke formulert tydelig nok, og kunne forvirre informanten. Det ble derfor brukt tid på å omformulere spørsmålene for at det skulle bli forstått.

I skriveprosessen, derav spesielt i analyse- og diskusjonsdelen var det en stor utfordring å forholde seg objektiv til datamaterialet. Dette er grunnet min personlige bakgrunn og motivasjon for å skrive oppgaven og gjennomføre undersøkelsen. Bakgrunnen er en styrke, men samtidig kan det være en svakhet. Svakheten er at en kan bli for følelsesmessig involvert selv. Likevel har jeg prøvd, og synes å ha klart å holde avstand til det personlige i arbeidet med datamaterialet, og prøvd å se de ulike lærernes synspunkter fra flere sider.

4.0 Dataanalyse

I dette kapittelet blir det presentert funn fra datainnsamling og analyse. Først kommer en beskrivelse av hva jeg legger i temaene/kategoriene, før det presenteres noen utvalgte utsagn fra kategoriseringsarbeidet. Utsagnene som er valgt ut er fra intervjuene, og representerer det essensielle av hva informantene har sagt. I avhandlingen er det viktig å presentere sitater der de skal representere lærernes tanker. Noen steder kan flere av utsagnene til en informant ha blitt flettet sammen dersom en ser at det passer. Påfølgende vil meningsfortettingen, som er en oppsummerende analyse av utsagnene bli presentert.

Wibeke Kuklys presenterer kapabilitet som en metode hvor man reflekterer over ulike funksjoner et menneske har mulighet til å oppnå, og tar med menneskets frihet til å velge selv over ulike veier å gå i livet (2005, s. 10). Når funnene fra undersøkelsen presenteres vil de bli sett på med kapabilitetsperspektivet som analyseverktøy, for å forstå lærerens handlingsrom i deres livsverden hvor de skal legge til rette undervisning for elever som har vært på flukt med traumer.

4.1 Hjelp/Støtte

I første del vil funn og analyse av hva lærerne har sagt om *Hjelp/Støtte* presenteres. Det vil omhandle i hvilken grad lærerne opplever og erfarer at de får hjelp og støtte i arbeidet med flyktninger som har opplevd traumer. Deretter vil det bli presentert utvalgte utsagn fra lærerne, og til slutt vil jeg prøve å forstå hva som fungerer og hva som kan være utfordrende i lærerens hverdag.

4.1.1 Fra kommunen

Denne kategorien handler om hvorvidt informantene føler at de får mulighet og støtte til kursing i ulike temaer hvor de får mulighet til å møte andre lærere i samme situasjon i kommunen, samt mulighet til å stille spørsmål og diskutere ulike problemstillinger med fagavdelingen og de andre lærerne. Det vil også omhandle annen hjelp som psykiatri, tolk og morsmåslærer dersom de trenger det.

Ida:

«Jeg skulle ønske at det fantes hjelpeapparat i kommunen og beredskapsplan. Vi vet at det kommer mange «dropouts». Det er viktig at vi setter inn støtet nå, jeg mener det er viktig å begynne så fort som mulig.»

Randi:

«Jeg tror ikke det finnes informasjon eller beredskapsplan. Det er veldig lite av det.»

Magnus:

«En gang i måneden er vi på noe som heter migrasjonspedagogisk team. Når jeg begynte i jobben hørte jeg at i de møtene kunne jeg dele erfaringer og vi kunne snakke sammen. Vi har hatt 15 møter og i 3 av dem har vi hatt mulighet til det.»

Silje:

«Jeg har hatt en del kursing. Ganske mye kursing når det gjelder denne gruppen ... Det er ulikt om jeg har funnet det selv eller om skolen har gjort det.»

Her viser utsagnene at tre av lærerne synes det er for lite informasjon, hjelp og kursing i kommunen. De ønsker at det skal skje mer slik at de kan dele erfaringer og for at elevene skal kunne få rask hjelp. Magnus er misfornøyd med tilbudet om migrasjonspedagogisk team der han ikke føler at møtene dekker de behovene han har, som er deling av erfaring og tilegning av mer kunnskap. Det manglende støtteapparatet virker å være som et hindre i de tre informantenes hverdag. I intervjuene virket det som at de brukte mye tid og ressurser på å være frustrert over situasjonen, og mye tid gikk uten at de fikk særlig hjelp til å komme videre noe som kan gjøre at handlingene stopper opp. Silje savner ikke kurs, men med hennes stilling høyere oppe i kommunen har Silje større handlingsrom enn de andre lærerne der hun kan ha bedre tilgang. I noen tilfeller sender kommunen tilbud om kurs til henne, mens andre ganger finner hun dem selv.

4.1.2 Fra ledelsen

I hvilken grad ledelsen på skolen engasjerer seg i arbeidet, har kunnskap, er en samtalepartner og kan komme med råd og hjelp dersom det oppstår utfordringer.

Ida:

«Her har det ikke vært et eneste møte, og lærebøkene er jo fraværende. Jeg har til og med etterlyst det, tipset om at de kan få inn en fra fagavdelingen her for å se hva de trenger. Jeg håper jo at oppfølgingen blir mye bedre.»

Randi:

«Jeg hadde et nært samarbeid med en som var min overordnede tidligere, og det synes jeg fungerte bra. Vi hadde ofte møter. Hvis ikke hadde du følt deg veldig ensom.»

Magnus:

«Det er ikke mange på skolen som har kunnskap om traumer ... Jeg savner det å kunne rådføre seg med noen ... Jeg føler at når jeg jobber tematikken føler jeg at jeg blir kastet ut i det. Du må finne ut av ganske mange ting selv.»

Silje:

«Jeg har jobbet veldig lenge i dette feltet. Økonomisk vet jeg at jeg hadde fått støtte til alt. Akkurat innen dette fagfeltet har de ikke hjulpet meg så mye, men det ville de gjort hvis jeg trengte det. De er helt supre, helt topp.»

Funn viser at det er delte meninger om hvorvidt ledelsen er til stede i deres arbeid. Ida og Magnus uttrykker at de står alene i arbeidet. Ledelsen mangler kunnskap om traumer, holder lite møter og det virker ikke som at de kan rådføre seg med ledelsen dersom de lurer på noe. Randi har hatt et tett samarbeid med ledelsen, men sier at hun hadde følt seg ensom hvis ikke.

Silje sier at hun hadde fått hjelp dersom hun hadde spurt om det. Her viser funnene at Ida og Magnus har et mindre handlingsrom enn Randi og Silje. Uten å kunne rådføre seg med ledelsen står de igjen med mange ubesvarte spørsmål, og progresjonen i arbeidet stopper opp. Ved å kunne rådføre seg med noen vil de kunne utvikle sin kompetanse som igjen kan føre til bedre læringssituasjon for elevene der lærerne blir i stand til å adressere et problem. Silje skiller seg ut også her. Hun viser ikke behov for hjelp innen fagfeltet. Dette viser at hennes tilgang til kurs har økt hennes kompetanseområde som gjør henne tryggere i arbeidet.

4.1.3 Fra kollegaer

Problemstillingen tar opp i hvilken grad kollegaene kan være en samtalepartner og til hjelp dersom læreren trenger det. Hvor godt er det kollegiale samholdet og hvor viktig er det for læreren?

Ida:

«Det å kunne ha kollegaer å snakke med, og som forstår og vet hvordan vi kan henvende oss for å få hjelp. Men det er ikke alltid vi kan få hjelp. Du jobber med barn som har hatt det tøft, men så har du ikke noen kollegaer tilstede.»

Magnus:

«Hvis du skal spørre noen må du spørre en annen innføringslærer. Det er ikke noen andre du kan gå til ... Noen lærere sier med en gang skoleåret starter at jeg kan sende inn elevene til dem. Likevel har du mange lærere hvor du merker det er motstand.»

Silje:

«Hvis du spør lærerne er det ulikt. Noen er mer interessert i vårt felt. Noen er opptatt av det sosialpedagogiske i større grad. Vi har hele tiden hatt fokus på å jobbe flere gode. Interessen er der absolutt, men tiden er et helt annet spørsmål.»

Datamaterialet viser at det er viktig med kollegial støtte i arbeidet. De jobber med barn som har hatt det tøft, og da kan det være godt med en samtalepartner. Lærerne har ikke noen andre å rådføre seg til enn de andre lærerne som også jobber med elevene som har vært på flukt. Grunnlaget for at de andre lærerne ikke er tilstede kan være tidsbegrensning og mangel på interesse. Generelt på skolene til informantene virker det å være få lærere å snakke med. Silje og Magnus har en eller flere kollegaer i innføringstilbudet de kan rådføre seg med, men likevel uttrykker Magnus at det er lite, og det virker som at han skulle ønske det var kompetanse alle lærerne hadde.

4.2 Miljø

Neste kategori handler om hvordan miljøet er i de ulike klassene, om det er innføringsklasse eller ordinær undervisning hvor en har minoritetsspråklige og elever som har vært på flukt. Det er flere faktorer som spiller inn på et godt miljø i klassen og på skolen, deriblant inkludering, motivasjonen til elevene, det psykososiale miljøet og i hvilken grad bakgrunnen til elevene påvirker skolehverdagen.

4.2.1 Inkludering

Det som er interessant å se er i hvilken grad elevene sosialiserer seg med etnisk norske elever når de går på en felles skole, og om det er lagt opp til at elevene er en del av skolehverdagen.

Magnus:

«Vi vil jo gjerne at de skal være med etnisk norske elever, men de er veldig knyttet til sine egne.»

Silje:

«... Stort sett er det den orienteringen vi driver med som vi ikke gjorde på skolen i Bergen for minoritetsspråklige, at de har sosial integrering.»

Lærerne ønsker at elevene skal sosialisere seg med mangfoldet på skolen. Siden elevene går på en skole med etnisk norske elever legger dette opp til at de i praksis har friminutt og annen fellestid med resten av skolen. Likevel blir noen av dem knyttet til sine egne. Det er kun Silje og Magnus som uttaler seg om elevenes sosialisering med resten av mangfoldet på skolen. I innføringstilbudet er det større grupper av elever med samme bakgrunn som fører til at det i større grad blir et tema hos lærerne. I intervjuene virker Magnus å være mer bekymret enn Silje om at elevene er knyttet til sine «egne». Dette kan indikere på at Silje er tryggere i lærerrollen grunnet kompetanse fra erfaring og kurs der hun stoler på at elevene likevel inkluderes i skolens fellesskap.

4.2.2 Motivasjon

Elevenes motivasjon er en viktig faktor for et godt miljø i klasserommet og for læringsutbytte til elevene. Hvordan opplever/erfarer lærerne at motivasjonen til elevene er i skolehverdagen med tanke på eventuelle traumer og språkhindringer?

Magnus:

«Du har de som er på skolen fordi de vil lære norsk. De vet at etter innføringsklassen skal de inn i ordinær undervisning. Men så har du dem som mangler tidsperspektiv.»

Silje:

«De har høy motivasjon. Stort sett har de høy mestringfølelse.»

Funnene viser at mange elever har høy motivasjon, for de vet hvorfor de er på skolen og hva målet med undervisningen er. De føler igjen på mestringfølelse i ulik grad. Andre elever tenker ikke lenger enn til neste friminutt og mangler tidsperspektiv, noe som er et tegn på PTSD. Silje sier at for at elevene skal være motiverte må eleven vite hva målet er, og være klar over hvor en ligger språklig sett. Magnus uttaler at sammen med kollegaer har det blitt diskutert at flere elever er mer positive og motiverte enn de hadde trodd i utgangspunktet. Likevel uttrykker han frustrasjon over elevene som ikke forstår meningen med å gå på skole.

4.2.3 Psykososialt miljø

Et godt psykososialt miljø er viktig for at elevene skal trives på skolen. I dette tilfellet kan elevenes bakgrunn og traumer føre til psykiske plager som kan gjøre skolehverdagen vanskeligere. I tillegg kommer elevene fra en annen kultur med andre normer og regler for sosialisering. Hvordan opplever lærerne at elevene takler læringssituasjonen med tanke på at de kan ha opplevd traumer? Viser elevene tegn til for eksempel konsentrasjonsvansker eller annen form for distraksjoner som kan gjøre skolehverdagen utfordrende, eller takler de skolehverdagen på en positiv måte?

Ida:

«Jeg opplevde barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep ... Jeg har sett en del frustrasjon, og da forstår ikke alltid lærerne hva som skjer. Det er barn som har opplevd, og som har posttraumatisk stress. Det kan slå seg ut i en form som gjør at det ser ut som at de har ADHD eller konsentrasjonsvansker ... Jeg savner at disse barnas traumer blir tatt på alvor. At de får den hjelpen de har behov for, at vi ser de.»

Randi:

«Han vi har nå virker veldig harmonisk. Her er jo et barn og som vi ikke kan vite hvor traumatisert han er, for vi regner jo med at han har sett ett eller annet eller har hørt i vertfall.»

Magnus:

«De mangler sosiale antenner. De har vanskelig for å lese koder som vi tar som en selvfølge. De har vanskelig for å holde seg i ro. Jeg har lest om ADHD og traumer ... Det er viktig å spørre litt om bakgrunnen. Hvor de kommer fra, hvem de er i Norge med, om det er sykdomshistorie. Hva vi tenker er viktig for at barnet skal ha det bra.»

Silje:

«Vi underviser ikke om at de har vært på flukt. Jeg går ikke så mye rundt og tenker på det. Jeg er veldig bevisst på at elevene har traumatiske opplevelser. Det er noe jeg er vant til å forholde meg til, og det gjennomsyrrer selvfølgelig min undervisning ... Det å flytte hit er et stort tap av identitet. Vi må gå grundigere til verks for å finne ut som de som har traumatiske opplevelser er traumatisert ... Hver morgen starter vi med samtalesirkel der all undervisning foregår.»

Lærerne opplever at barna kommer med bagasje og har opplevd traumatiske hendelser. Likevel sier Silje at en må gå grundigere til verks for å finne ut hvem som er traumatisert. Det er viktig å vite om bakgrunnen til elevene for å vite hvorfor de kan reagere som de gjør. Elevene kan ha opplevd eller observert vold og/eller seksuelle overgrep. De erfarer at noen elever har hatt fysiske reaksjoner som at de for eksempel har gjort på seg i buksen eller er urolig. For en lærer som ikke har kunnskap om traumer kan dette forveksles med ADHD eller konsentrasjonsvansker, mens barnet kan lide av posttraumatisk stress. Magnus sier at noen av elevene har vanskelig for å lese sosiale koder og for å holde seg i ro. Randi opplever igjen at en av elevene er veldig harmonisk, men sier samtidig at en ikke har kjennskap til elevens bakgrunn eller om han er traumatisert. De fleste lærerne blir følelsesmessig involvert når de snakker om elevenes opplevelser, mens Silje virker å ha en større avstand til det. Hun sier at hun ikke tenker så mye over elevene sine traumer, men er likevel bevisst på det i arbeidet med elevene og jobber systematisk for at de skal takle hverdagen. Dette kan være grunnet trygghet i lærerrollen på grunn av høy kompetanse. Silje har en systematisk kartlegging for å finne ut om eleven kan være traumatisert. Det gjør de ved å høre om elevenes grunnleggende behov hver dag. Igjen viser lærernes uttalelser at kompetanse er viktig for å vite hvordan en skal håndtere situasjonen i skolehverdagen, men de søker mer kompetanse innen feltet.

4.2.4 Hvordan elevenes bakgrunn påvirker skolehverdagen

Elevene kommer fra et annet land, annen kultur, snakker et annet språk og har opplevd traumatiske opplevelser i hjemlandet. Under denne kategorien ønsker jeg å se på i hvilken grad lærerne erfarer at undervisningen og det sosiale i skolehverdagen påvirkes av hvor eleven kommer fra med tanke på språk og traumer.

Ida:

«Det er vanskelig å snakke om følelser på norsk for norske barn, men det er enda verre for disse barna å snakke om det. De er utrygge og trenger lengre tid på å åpne seg. Det kan det ofte bli aggresjon og frustrasjon ut av.»

Randi:

«Vi bruker mye google oversetter for å forstå hverandre ... Hvis han trykker på andre knapper kommer det plutselig opp andre ting fra krig.»

Magnus:

«Vi har to søskenpar som er forskjellige i forhold til hvordan de klarer seg på skolen, i forhold til hva de har opplevd ... Noen har aldri gått på skole før, og har ingen læringsstrategier. De forstår ikke hvorfor vi skal skrive eller lese ... Noen har gått på skole i flyktningleiren. Du vet at der har de lært for å ikke bli straffet.»

Lærerne opplever at elevenes traumer påvirker skolehverdagen. Elevene har vanskelig for å åpne seg og fortelle hvordan de har det før de er helt trygge i skolen. Når de sitter på datamaskinen må en lærer passe på hva eleven trykker inn på for at han ikke skal komme inn på noe som kan være traumatisk. Mye foregår oppe i hodene på elevene, og fører dermed til konsentrasjonsvansker. Magnus forteller at de har to søskenpar som er svært forskjellige og klarer seg ulikt på skolen, hvor det ene søskenparet klarer seg fint, mens det andre sliter. Dette er i forhold til hva de har opplevd. I tillegg nevner han at enten har de aldri gått på skole før, eller så kommer de fra en helt annen skolekultur. De som aldri har gått på skole før mangler læringsstrategier, og forstår ikke hvorfor de skal lære å lese og skrive. Noen kommer fra skole

i flyktningleir hvor de måtte lære for å ikke bli straffet. Når de så kommer til Norge tror elevene at de har frie tøylar, for her bruker man ikke fysisk straff. Både traumer og kulturell forskjell spiller inn på elevenes integrering i skolehverdagen. Det er viktig å merke seg Silje ikke hadde så mye å si under denne kategorien. Det virker ikke som at deres bakgrunn påvirker hennes skolehverdag i like stor grad som de tre andre lærerne. De tre andre lærerne var gjennom hele intervjuet opptatt av elevenes bakgrunn, mens Silje var mest opptatt av den faglige progresjonen og at språket kom på plass.

4.3 Relasjoner

Å knytte gode relasjoner med både elever og foreldre er viktig for å ha et godt psykososialt miljø, og å skape et godt læringsmiljø. For å skape gode relasjoner kreves god kommunikasjon, åpenhet og trygghet hos elevene. I hvilken grad erfarer lærerne at relasjonene påvirkes av elevenes flyktning bakgrunn?

4.3.1 Kommunikasjon med elever

Hvordan relasjonene er og påvirkes av kommunikasjonen med elevene, hvor eventuelle språkhindringer kan spille en stor del.

Ida:

«De var utrolig villige til å lære norsk. De var i den situasjonen at de ville lære norsk.»

Randi:

«... Vi bruker google som oversetter, for han er jo vant til å skrive med de arabiske tegnene som jeg ikke kan noen ting om ... Hun fra Eritrea var analfabet og det var en helt annen jobb å lære henne å si noe som helst, for å ikke si skrive.»

Magnus:

«Jeg har en jente fra Afghanistan som ikke har gått på skolen. Hun har aldri gått på skole før, men forstår utrolig mye ... Når du har den jobben jeg har lærer du deg å snakke innvandrernorsk, hvor du snakker i eget tempo og grammatisk ukorrekt.»

Lærerne erfarer at noen elever er svært villige til å lære norsk, og det går fort. Funn viser at de tilpasser språket sitt og finner alternative løsninger for å kommunisere med elevene. Magnus tilpasser språket ned på deres nivå, noe som vil skape gode relasjoner og forståelse mellom elevene og læreren. Han erfarer at andre lærere ikke forstår hva elevene prøver å uttrykke, mens han har en annen tilnærming til elevene igjen ved bruk av tilpasning i språket. Hans måte å tilpasse språket på utvider hans handlingsrom i kommunikasjon med elevene. Randi bruker google oversetter sammen med eleven i timen for å forstå mer av hva eleven sier. Hun har hatt en voksen elev som var analfabet, hvor hun i tillegg beskriver en traumatisk flukt damen har vært gjennom, noe hun opplever som utfordrende i kommunikasjonen.

4.3.2 Kommunikasjon med foreldre

Hvordan lærerne opplever og erfarer å ha relasjoner til foreldre, å kommunisere med dem, og i hvilken grad tolk er innblandet i kommunikasjonen.

Ida:

«Det har vært veldig kjekt å bli kjent med foreldrene. Noen av foreldrene har fått lov å ha meg som kontaktperson i Norge dersom det skulle skje de noe, for det er jeg veldig redd for.»

Randi:

«Jeg har snakket med de (foreldrene) en gang på telefon, og da ble jeg raskt satt over til de engelsktalende søstrene.»

Magnus:

«Foreldrene er veldig sånn at nei, nei, alt er fint. De er i Norge, alt er bra. De vil liksom ikke si noe.»

Silje:

«Jeg opplever at foreldrene stoler i aller høyeste grad på oss. Jeg tror de vet at vi vil deres barn det aller beste. Hvis det er noe informasjon vi etterspør er det ikke vanskelig å få ... Ofte sier jeg at på grunn av at dere har opplevd krig i Syria så har barnet ditt en veldig dårlig konsentrasjonsdag, og da er de veldig ofte enige.»

Informantene opplever at foreldrene er positive til skolen, og kommunikasjon med foreldre er viktig for å få større forståelse ovenfor eleven og at eleven skal ha det bra. En lærer blir satt over til en engelsktalende søster, mens en annen bruker tolk. Å kommunisere gjennom søsken kan være for nært og ikke nøytralt nok. Silje sier at foreldrene vet at lærerne vil elevenes beste og deler mye informasjon. Hun sier at de er opptatt av elevenes sosiale fungering på skolen, og det virker å være viktig med god kommunikasjon med foreldre for å oppnå best mulig resultat. Der er ikke vanskelig å få informasjon fra foreldre dersom det er noe de har behov for å forstå, og Silje viser at så lenge man spør foreldrene på rett måte får man svar. Silje viser en profesjonell avstand, mens Ida viser følelsesmessig tilknytting til foreldrene og flyktningfamiliene.

4.3.3 Åpenhet/innesluttet

I hvilken grad lærerne opplever at elevene åpner seg til læreren og om læreren legger opp til åpenhet. Ulike faktorer kan spille inn her, som elevens bakgrunn og erfaring.

Randi:

«Det virker som at gutten har fått venner. Han har fått en venn der familien forstår godt alt som har med flyktninger å gjøre.»

Magnus:

«De liker ikke å snakke om det tror jeg (traumatiske opplevelser), så jeg spør heller ikke så mye. Jeg føler at jeg har lyst å spørre, men samtidig vil de på en måte ikke svare, og da vil jeg ikke presse dem.»

Silje:

«Selvfølgelig snakker vi om det hele tiden. Hvis eleven har en annen bakgrunn og ikke har gått på skole er det veldig naturlig at vi snakker om det ... Det er viktig for andre i klassen å få en form for forståelse for hvorfor elevene kan ha reaksjoner.»

Det er delte utsagn fra lærerne om hvor åpne de er med elevene sine. Magnus forteller at han har lyst å spørre eleven om bakgrunnen men ønsker ikke presse eleven heller med tanke på at læreren føler at eleven ikke har lyst til å svare. Silje snakker om at det er viktig for dem å være åpne med elevene hele tiden om hvordan de har det. De snakker mye felles i klassen om elevenes bakgrunn slik at de skal ha forståelse om eventuelle reaksjoner og deres kulturelle bakgrunn. Dette viser to forskjellige synspunkter der Silje er mer åpen med elevene enn Magnus. Hun har strategier for hvordan hun skal nå frem til elevene, mens Magnus trekker seg tilbake. Strategiene til Silje virker å fungere som verktøy for å komme inn på elevene slik at elevene åpner seg, og med en profesjonell tilnærming virker hun å lykkes. Uten verktøyet blir det vanskeligere å handle der en ikke har en konkret vei for å komme til målet.

4.3.4 Trygghet

Med trygghet legger jeg i hvordan lærerne opplever og erfarer at elevene er trygge i relasjon med læreren og i klasserommet, og hvor viktig det er i sosialiseringprosessen.

Ida:

«Hva hvis det var mine barn, og vi hadde flyttet til et arabisk-talende land uten at de kunne norsk ... Det behøver ikke være så dramatiske ting. Det kan være å ikke vite hvor mor eller far er.»

Randi:

«Ja. Jeg synes det virker som at han klarer seg i klassen.»

Magnus:

«De har ikke noen hemninger ... Første dagen spør jeg «Er du her med mamma, er du her med pappa?», Så sier de «Nei mamma og pappa (Lager skurrelyd med halsen og viser finger over strupen) er død» ... De trenger omsorg, og de blir veldig knyttet til deg. De kaller meg for pappa. De har jo ikke noe farsfigur sånn sett i det hele tatt.»

Silje:

«Alle elever har behov for noe. Alle elever har behov for trygghet, strukturert og god undervisning, for vi har et mål. De skal bli utdannet i det norske samfunnet og få en jobb her.»

Alle lærerne er enige om at det er viktig at elevene er trygge i skolen, og de har et stort behov for trygghet, og det er igjen viktig for læring og et godt miljø. Elevene kan ha opplevd traumatiske opplevelser som gjør dem enda mer sårbare. Lærerne viser at det skal ikke mye til for at et barn skal føle seg utrygg. Ida og Silje snakker om at det fra før kan være traumatisk i seg selv å flytte til en ny skole uten venner. Dette er for å vise til traumene de nyankomne elevene fra flukt bærer på i tillegg. Magnus forteller at en elev ser på han som farsfigur, for eleven har ikke noen andre i livet sitt, noe som viser tydelig hvor viktig lærerens trygghet blir når eleven kommer til skolen. Silje tenker mer langsiktig enn de andre lærerne når hun nevner elevenes fremtidige jobb i stedet for å gå i detalj når hun skal redegjøre for elevenes behov. Der viser hun heller til et større bilde av elevenes livsløp, og hvor viktig trygghet fra starten av er for fremtiden.

4.4 Organisering

Hvordan organisering av undervisning fungerer på de ulike skolene. Er det tjenlig at elevene på småtrinnet har ordinær undervisning, eller skulle de også vært i innføringsklasser?

Hvordan lærerne opplever å tilpasse opplæringen og bruke læreverkene som er tilgjengelig er noe jeg ønsker å finne mer ut av.

4.4.1 Tilpasset opplæring

Hvordan lærerne opplever å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen, og i hvilken grad de reflekterer over å tilpasse undervisningen med tanke på eventuelle traumer.

Ida:

«Det er ikke slik at når jeg er ute i friminutt eller i klasserommene så ser jeg hvilke barn som ikke forstår norsk.»

Magnus:

«Jeg må tilrettelegge og tilpasse mye selv, ja.»

Silje:

«Det å ha stengsler for opplæring for eksempel fordi du har traumer, generelle lærevansker, eller om du er motivert, det behandles på lik måte gjennom undervisning. Det er litt ulikt hvilke oppgaver de får, det må tilpasses elevene som kommer.»

Lærerne må tilpasse undervisningen. De tilpasser utfra elevenes språkkompetanse. Det er ulikt hvilke oppgaver de får, og det må tilpasses elevene. Elevene behandles også utfra til en viss grad hvilken bakgrunn og opplevelser de har. Ida forteller at det er tidkrevende å tilrettelegge undervisningen siden hun er alene. Det er vanskelig å se med en gang hvem som forstår norsk i klasserommet, og bruker tid på å finne ut av det. Hun må tilrettelegge og tilpasse mye på

egenhånd. Ellers bruker hun mye konkretiseringsmateriale i undervisningen. Silje virker å være mest opptatt av språket og ikke bakgrunnen, og at elevene skal behandles på lik linje.

4.4.2 Inndeling/plassering av elever

Lærernes opplevelser og erfaringer med hvordan elevene er plassert på skolen og i klasserommet, om det er ordinær undervisning eller innføringsklasse.

Ida:

«Her sitter det en elev i hver klasse ... I den gruppen med elever jeg har nå, har ledelsen funnet ut at norskborn med atferdsproblemer kan plasseres inn her med de som skal lære norsk, for jeg hadde kapasitet til det ... 1. og 2. trinn skal språkbades. Det er ikke en organisert eller strukturert måte å undervise elevene på.»

Magnus:

«I vår klasse er det delt inn i nivå 1 og 2, hvor nivå 1 trenger litt mer assistanse. Jeg synes synd på de barna som går i 1. og 2. klasse, som kommer inn og blir språkdusjet.»

Silje:

«Jeg liker best denne ordningen vi har i dag. Vi underviser alle, så ser vi hvordan de responderer på undervisningen. Alle er med i sine klasser og har friminutt, skidager, skoleball.»

Noen av lærerne ser ut til å være enige om at elevene som går i ordinær undervisning og skal bli «språkbadet» på 1. og 2. trinn ikke har det like godt på skolen hvor de ofte er alene. Her brukes ordet språkbades og språkdusjet om det samme, at elevene skal være rundt norsktalende elever og lærere for å lære språket. De mener at ordningen ikke er organisert eller strukturert på en god måte. Ida har tidligere arbeidserfaring der de samlet flyktningbarna i en klasse. Dette fungerte mye bedre sier hun. I hennes undervisning med minoritetsspråklige

på nåværende tidspunkt plasserer lærerne norske elever med atferdsproblemer inn i gruppen hennes. Dette vil minske handlingsrommet til Ida der fokuset flyttes over på de elevene som eventuelt kommer inn. Lærerne som jobber i innføringsklasser er fornøyde med at elevene er samlet på ett sted. Elevene er samlet i en klasse, men har likevel friminutt og skoleturer sammen med de etnisk norske elevene. Silje, Ida og Magnus har alle lang erfaring innen feltet, men likevel virker lærerne i innføringsklassene å ha større handlingsrom enn lærerne i ordinær undervisning. Her kan man se at måten elevene er plassert i grupper kan ha mer å si enn erfaring. Dette er fordi situasjoner og problemstillinger hele tiden er ulike, og i ordinær undervisning virker det å være flere forstyrrelselementer lærerne må ta høyde for i tillegg, samt mindre tid til elevene.

4.4.3 Bruk av læreverker

Hvordan lærerne erfarer å bruke eventuelle læreverker i grunnleggende norsk. Finnes det et stort og godt nok utvalg, og er det tilpasset den elevgruppen de underviser? Grunnen til at læreverker er tatt med i oppgaven der den omhandler elever som har vært på flukt, er fordi læreverkene er med på å forme arbeidsdagen til lærerne og læringen til elevene. Dersom læreverkene fungerer vil det gi lærerne mye rom for å handle med det psykososiale miljøet i gruppen, men om det ikke fungerer kan det ta opp mye tid og kapasitet til lærerne.

Randi:

«Opplæringen blir en løsrevet fra. Med den voksne damen var det ikke læreplan hun skulle forholde seg til ... Jeg må lage oppgaver han andre elevene kan gjøre selvstendig i ordinær undervisning.»

Magnus:

«Du har ingen bøker, du må lage alt selv. Det finnes arbeidsbok og lesebok. Har du elever som nettopp har lært å lese og skrive kan du ikke bruke boken. Oppgaveteksten eller oppgavelyden er kjempe vanskelig. Løsningen som jeg gjør er å lese oppgaven i boka, så lager jeg selv i Word for at det skal bli enklest mulig.»

Silje:

«Oppgavene vi bruker har vi skrevet selv. Læreverkene som allerede finnes passer ikke til innføringsklasser som vi tenker. Til nå finnes det forferdelig lite.»

Alle lærerne lager egne oppgaver til elevene i mangel på læreverk. Det som allerede finnes er det lite av, og lærerne synes ikke det passer til undervisningen ved at det er uforståelig og ufullstendig. Det tar lang tid for lærerne å lage alle oppgavene, og å få oversikt over hva som allerede finnes, noe som tar opp mye tid av arbeidstiden de kunne brukt til å fokusere på elevene. Randi må i tillegg lage oppgaver eleven kan gjøre inne i den ordinære klassen med andre lærere, for de lærerne har ikke kapasitet til å gjøre det. I tillegg uttrykker hun at det er vanskelig å arbeide uten læreverk når elevene ikke har grunnleggende lese- og skriveferdigheter samtidig som at de ikke kan språket, noe virker som det hemmer progresjon i undervisning.

5.0 Drøfting

Etter å ha presentert de essensielle funnene fra undersøkelsen vil det i dette kapittelet bli drøftet opp mot relevant teori. Lærernes valg i arbeidet påvirkes av flere faktorer, som for eksempel hvor mye kunnskap de har, hvorvidt de kan samarbeide med kollegaer og hvordan kommunen legger rammer for deres handlinger. Det er viktig å understreke igjen, at funnene som blir drøftet ikke vil representere alle lærerne i Bergen Kommune. Funnene representerer de fire lærerne som er med i denne undersøkelsen, og materialet skal kunne være gjenkjennt for andre lærere i samme situasjon. Strukturen i drøftingsdelen vil være tilnærmet lik resultatdelen, der det naturlig vil følge de fire kategori-gruppene: *Hjelp/støtte, Miljø, Relasjoner* og *Organisering*.

5.1 I hvilken grad opplever og erfarer lærerne at de får hjelp/støtte fra kommunen, ledelsen og kollegaer i arbeidet?

5.1.1 Kommunens synlighet og hjelp

Når det gjelder barn som har opplevd krig og vært på flukt har de ikke alltid fått umiddelbar hjelp i landet de kommer fra hevder Raundalen og Schultz (2006, s. 142). Det kan være vanskelig å definere lærerens oppgave i en situasjon hvor en har elever med etterreaksjoner som har vært på flukt. De sier at læreren ikke kan være en støttende person alene, men må samarbeide med tjenester som skolehelsetjenesten, PPT og BUP. En lærers ansvar og oppgave vil være udefinerbar, der skolesituasjonen og elevene er ulike med forskjellige behov. Det viktigste er at en lærer ikke skal være alene i arbeidet, og som Raundalen og Schultz påstår skal de kunne samarbeide med offentlige tjenester.

Ida og Randi ytrer et behov om at de skulle ønske at det fantes mer informasjon, et hjelpeapparat og en beredskapsplan i kommunen når det kommer inn barn som har vært på flukt. Om det finnes er vanskelig å si, der det ikke står på nettsidene/regelverket til Bergen kommune. I retningslinjene til Bergen Kommune (2015, s. 8) står det blant annet at hele skolen skal engasjeres, hvor det skal etableres et migrasjonspedagogisk team for å kvalitetssikre arbeidet med kartlegging og vurdering av elevenes språksituasjon.

Retningslinjene gir ingen indikator på at migrasjonspedagogisk team også skal være en gruppe der man kan ta opp traumer og kriser som et tema. Hvorvidt det

migrasjonspedagogiske teamet arbeider tett med lærerne er vanskelig å si, og det virker her som at kommunen legger ansvaret på skolene. Uttalelsene til Ida og Randi sier viser at kommunen er lite synlig i deres arbeid. Begge lærerne arbeider i ordinær undervisning på småtrinnet uten kollegaer innen samme feltet. Ida uttaler at det kommer mange «dropouts», og derfor er det viktig å sette inn støtet tidlig. Dersom de ikke får umiddelbar psykologisk hjelp kan de ende opp som kriminelle, og det kan være vanskelig å få dem til å forstå at det viktigste er å gå på skole (2001, s. 206). Med uttalelsen til Ida viser hun at hun har kunnskap om traumeforløpet, og at tidlig avdekking av situasjonen kan forhindre at barnet slutter på skolen i senere tid, men at de heller gradvis bygger opp tillit til skolesystemet, og får en utdanning. Uten retningslinjer, tett oppfølging og en beredskapsplan som sier hva lærerne skal gjøre blir det vanskelig for Ida og Randi å handle dersom det oppstår en sårbar situasjon. De kan ha mye kunnskap, men handlingsrommet blir heller snevret inn, for det er et stykke arbeid de ikke kan gjøre alene.

Magnus på en annen side deltar jevnlig i møter med migrasjonspedagogisk team på kommunenivå, der han sier at et av formålene er at de skal kunne dele erfaringer. I praksis opplever han det ikke på denne måten. Han synes det er lite mulighet til deling av erfaringer og til å stille spørsmål, og han uttrykker et behov for å dele, men behovene blir i liten grad dekket. Hvordan møtene er organisert finnes det lite eller ingen informasjon om på nettsidene til Bergen Kommune. På nettsidene virker det som at fokuset så å si kun ligger på språkopplæring. Det er selvfølgelig også svært viktig, men det skulle også gjerne vært mer om elevenes bakgrunn. Siden Magnus deltar, og ikke Ida og Randi virker det som et tiltak kun for innføringsskoler i Bergen Kommune, og ikke for lærerne som jobber på småtrinnet. Det eneste som skiller Magnus sine elever med Ida og Randi sine elever er alder. De har relativt samme bakgrunn, og like behov. For å sette det på spissen, hvorfor er Magnus sine elever viktigere enn Ida og Randi sine? Er det et økonomisk problem vi står ovenfor?

Utdanningsdirektoratet skriver i sitt regelverk (2012, s. 4) at målet for opplæringen i et innføringstilbud er at elevene er i stand til å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet. For å kunne nå det målet burde alle elevene få lik behandling, uansett årstrinn. Dersom elevene skal være i stand til å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet må forholdene ligge til rette for at dette skal gjennomføres. En traumatisk opplevelse kan blant annet føre til reaksjoner som påvirker skolegangen til elevene. Atle Dyregrov hevder at traumatiske situasjoner har innvirkning på sentrale hjernefunksjoner, som hukommelse og konsentrasjon, noe som står sentralt for å kunne lære (2008, s. 16). Dyregrov og Raundalen forklarer også at en kan sitte i

klasserommet og dagdrømme, og en kan ha vansker for å fokusere på det som skjer i klasserommet (1994, s. 22). For at elevene til Ida, Randi og Magnus skal kunne lære, må en ta tak i deres psykiske helse for at forholdene skal ligge til rette for å nå målene til utdanningsdirektoratet.

Silje skiller seg ut fra de tre andre lærerne. Hun savner ikke kurs, og hun finner enten kursene selv eller så gjør skolen det. Sier dette noe om Silje eller skolen? Vi vet at hun har en stilling høyere oppe i systemet, så man kan lure på om hun har bedre tilgang til ressursene enn de andre lærerne. Silje har et større handlingsrom, uten at det sier noe negativt om henne som lærer, men kanskje mer om kommunen. Man må ta opp spørsmålet om kursene finnes, men også om de ikke er tilgjengelige eller synlige nok. Det kan hende det er lærernes ansvar å oppsøke det dersom de har behov, men for å støtte Ida, Randi og Magnus er det ikke lett å oppsøke noe man ikke vet om i utgangspunktet. Det er kommunen som legger rammene for lærerne sin undervisningspraksis, og hvordan kommunen prioriterer tid og ressurser på lærerne påvirker deres handlingsrom i møte med elevene. I Utdanningsdirektoratet og Bergen Kommune sine retningslinjer virker det som at fokuset kun ligger på tilegning av norskkunnskaper, men for å kunne tilegne seg norskkunnskaper er det viktig å ta tak i traumene til elevene, der de påvirker læringen.

5.1.2 Skoleledelsens og kollegaenes interesse og engasjement

I hvilken grad engasjerer ledelsen på skolen seg i arbeidet, hvor mye kunnskap om traumer og kriser har de? Er de en god samtalepartner, og kan lærerne komme for å få råd og hjelp dersom det oppstår utfordringer? Når det kommer nye elever fra krigsrammede land er det viktig å huske på at fokuset ikke kun skal ligge på deres eventuelle traumer. De kommer fra et annet land med en annen kultur der de hører på en annen musikk og spiser en annen mat.

Integreringen til elevene kommer an på hvordan skoleledelsen sine holdninger er. Ann Magritt Hauge skiller mellom ressursorientert og problemorientert skole. Dersom en skole er ressursorientert vil en se på elevenes og foreldrenes språk og kulturelle bakgrunn som en verdi for skolen. Det flerkulturelle blir integrert i hverdagen, og utnytter mangfoldet som en berikelse for fellesskapet. En ressursorientert tenkning kan bindes sammen med trivsel og følelse av tilhørighet (2014, s. 27-33. Sigrun Aamodt snakker om sosialisering som at opplevelsen av å høre til er viktig for alle menneskers trivsel (2017, s. 25). På en

ressursorientert skole skal man satse på *kompetanseutvikling* av lærere. Det motsatte av en ressursorientert skole er en problemorientert skole. På en problemorientert skole sees mangfold som en forstyrrelse i harmonien i de homogene klassene. Skolen står for en likhetsideologi. Man risikerer å ikke se elevenes individuelle verdi, og ser ikke elevenes individuelle behov (2014, s. 25-30). Elevene skal tilpasse seg skolens tilbud, og skolen kan ikke tilpasse seg det flerkulturelle mangfoldet. For en elev som nettopp har startet i en ny klasse der en har flyktet fra hjemlandet sitt kan eleven føle seg fremmed i møte med nye tradisjoner, koder og regler hevder Aamodt (2017, s. 26-27).

Aamodt påstår at hele personalet må involveres i kompetansen dersom man ønsker å få et godt og inkluderende læringsmiljø (2017, s. 34). Dersom læreren ikke har videreutdanning innen flerkulturell pedagogikk skal skolen tilby etterutdanningstilbud og kurs som gir læreren den kompetansen de trenger. Skolelederen har ansvar for lærerens kompetanseutvikling sier Hauge (2014, s. 35). Funnene viser at det er delte meninger om hvorvidt ledelsen er tilstede i informantenes arbeid. Skolene har ulik praksis, noe som igjen vil påvirke lærernes arbeidsprosess i ulik grad. Ida og Magnus uttrykker at de står alene i arbeidet, og de savner noen å rådføre seg med. På Ida sin skole har de ikke hatt noen møter, og når hun for eksempel skal spørre om flere lærebøker der de er fraværende, virker det som at hun ikke får hjelp. Ida er en lærer som forsøker, og ønsker å ha noen å snakke med. Magnus sier i tillegg at det ikke er mange på skolen som har kunnskap om traumer. Dersom skolene til Ida og Magnus var ressursorientert, ville ledelsen hatt et tettere samarbeid med lærerne, og gitt dem den kompetansehevingen de trenger. Om skolen har opprettet et migrasjonspedagogisk team, som står i retningslinjene til Bergen Kommune er vanskelig å vite, men teamet virker å være lite synlig i denne situasjonen.

Ida arbeider med en gruppe elever fra 1. og 2. trinn som opprinnelig går i ordinære klasser. Magnus har en innføringsklasse, der resten av skolen har ordinær undervisning. På skolene utgjør begge en liten gruppe elever, der Magnus har en litt større gruppe enn Ida. Det er viktig å huske på at en skole består av et stort mangfold elever, og den største delen av elevene er etnisk norske. De etnisk norske elevene kan igjen ha utallige problemer både fysisk og psykisk. Det vil muligens bli for mye å forvente at en hel skole skal tenke ressursorientert når de minoritetsspråklige utgjør en så liten gruppe. Likevel burde man forvente at skolen har opprettet et migrasjonspedagogisk team som tar vare på Ida og Magnus sine behov for at de skal kunne utvikle sin kompetanse, for å igjen bli tryggere i arbeidet sitt.

Randi og Silje opplever å ha et tett samarbeid med skoleledelsen. I undersøkelsen virker Randi å ha mindre kompetanse enn Silje, men Silje har mer erfaring med elevgruppen enn Randi. Likevel har Randi opplevd et tett samarbeid med kontinuerlige møter. Hun sier at uten dette samarbeidet ville hun følt seg veldig ensom. Randi har et tett samarbeid med ledelsen, noe som gjør henne trygg i undervisningssituasjonen. En trygg lærer gir trygge elever. Silje er den læreren som sitter inne med mest erfaring og kursing, og handler for det meste selv. Likevel sier hun at ledelsen hadde stilt opp både økonomisk og faglig dersom hun trengte det.

Aamodt hevder at kompetanse om andrespråksinnlæring er noe alle lærerne på en skole burde ha, men at nyere studier viser til et stort kompetansebehov i skolene (2017, s. 34). Hun sier videre at hele personalet må involveres dersom man ønsker å få et godt og inkluderende læringsmiljø. Ved god kompetanseutvikling følger god organiseringspraksis. Lærere med høy kompetanse har større forutsetninger for å organisere arbeidet på best mulig måte. Nøkkelen for organisering er godt samarbeid. Ledelsen er de overordnede lærerne skal forholde seg til, men på en stor skole med et bredt mangfold vil ikke ledelsen kunne være tilgjengelig hele tiden. Da kan det være godt med et kollegiale å støtte seg til. Datamaterialet viser at det er viktig med kollegial støtte i arbeidet. Lærerne har ikke noen andre å rådføre seg med enn de andre lærerne som eventuelt også jobber i innføringsklasse. Ida og Randi er alene i arbeidet, mens Magnus og Silje jobber allerede i team. Likevel uttrykker Magnus at han fortsatt skulle ønske at det var flere lærere han kunne gå til dersom det var noe. De andre lærerne på skolene er ikke til stede, men som Silje uttaler er det ingen som har dårlig interesse på hennes arbeidsplass, men tiden er et annet spørsmål.

5.2 Miljø: Inkludering, motivasjon og psykososialt miljø

Det er flere faktorer som spiller inn for miljøet i klassen blir best mulig. Inkludering, motivasjonen til elevene, det psykososiale miljøet og i hvilken grad bakgrunnen til elevene påvirker skolehverdagen er de faktorene det fokuseres på i denne oppgaven.

5.2.1 Inkludering og motivasjon i klasserommet og på skolen

Integrering handler om at individet skal bli en del av fellesskapet, mens inkludering vi være fellesskapets ansvar for at den enkelte skal kunne bidra til helheten. Å inkludere betyr å

innebefatte eller omslutte (Helleve, 2017, s. 18). I *prinsipper for opplæring* i læreplanen står det at det skal være et inkluderende fellesskap i skolen, og i læreplanen er det fokus på at hvert individ skal inkluderes i mangfoldet (2012, s. 3). Lærerne uttrykker et ønske om at elevene skal sosialisere seg med resten av mangfoldet på skolen. Silje sier at innføringstilbudet legger til rette for sosial integrering, noe som er synlig ved at elevene har friminutt sammen i tillegg til andre fellesarrangementer på skolen. Elevene har undervisning alene, men går samtidig på en skole med etnisk norske elever. Det er positivt med tanke på at elevene vil få en virkelighetsnær innføring i skolen i stedet for å ha to år med separat skolegang, for så å begynne i ordinær undervisning som var praksis for kun noen år tilbake.

Innføringstilbudet er likevel lagt opp til at elevene bruker meste parten av tiden sin på skolen sammen med elever i samme situasjon. En 100 % inkludering med resten av miljøet vil derfor ikke være mulig før de er ferdig med innføringstilbudet. På en ressursorientert skole vil de være opptatt av at elevene får beholde sin identitet, men at de samtidig skal tilpasses det norske samfunnet. For å unngå noen form for ekskludering i skolen er det derfor viktig å fokusere på bakgrunnen til elevene. Magnus sier at de gjerne skulle ønske at elevene skal være sammen med etnisk norske elever, men at de er veldig knyttet til sine egne. At elever grupperer seg er ikke uvanlig, heller ikke i klasserom med etnisk norske elever. En kan godt tenke seg at den felles bakgrunnen og at noen snakker det samme språket skaper en trygghetsfølelse. Elevene kan være traumatiserte, og har vært nødt til å flytte fra deres hjemland. En flytteprosess i seg selv kan være traumatisk for en elev. I en prosess der elevene enda ikke kan snakke eller forstå det norske språket, samtidig som at de føler seg redde og usikre, kan det være godt å ha noen å snakke med som har vært i samme situasjon, og som forstår språket. Innføringstilbudet er et fint sted for de nyankomne elevene til å bygge trygghet i den nye tilværelsen der de har en felles forståelse om bakgrunnen, noe etnisk norske elever ikke vil kunne ha i samme grad.

Motivasjon vil si å finne mening i tilværelsen sier Askeland og Sataøen (2013, s. 129). De skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er der trangen til å mestre påvirkes av at selve aktiviteten er mål i seg selv, uavhengig av ytre faktorer som for eksempel karakterer (2013, s. 130). Handlingene blir påvirket av hva som er til nytte og glede for andre, og ikke bare oss selv. Krav vi stiller til barn i skolen, som karakterer og «trusler» påvirker den ytre motivasjonen (2013, s. 132). Å motivere elever som har vært på flukt kan være en kompleks og vanskelig jobb med tanke på deres traumatiske bakgrunn. Elevenes reaksjoner er svært ulike, noe som igjen vil føre til ulik motivasjon i skolen. Magnus har elever som er på

skolen fordi de vil lære norsk, og de synes det er interessant. De forstår hva det innebærer, og lærer språket basert på den indre motivasjonen at de vil få et bedre liv. Samtidig har man de elevene som sliter med posttraumatisk stress. Posttraumatisk stress kan gi begrenset følelsesbredde, som at man for eksempel mister interesse for omverden sier Dyregrov og Raundalen (1994, s. 23). Magnus uttaler også at noen av elevene ikke har forståelse av hva fremtiden innebærer, og de mangler tidsperspektiv. Elever som har vært på flukt trenger mye indre motivasjon. Det gjelder selvfølgelig alle elever, men de skal i tillegg bearbeide traumene sine, der traumene i seg selv kan svekke motivasjonen, og en vanlig reaksjon er at tidsperspektivet svekkes i tillegg til konsentrasjonsvansker. Dette skal egentlig ikke være arbeid for en lærer, men for en psykolog. Likevel er læreren med eleven hver dag, og skal klare å bygge opp eller holde motivasjonen oppe i undervisningen. Som lærer må man da kjenne eleven godt for å vite hva som kan motivere eleven. Magnus for eksempel må finne en motivasjonsfaktor slik at denne eleven etter hvert ser lyst på fremtiden, og blir motivert til å lære.

5.2.3 Psykososialt miljø og hvordan bakgrunnen til elevene påvirker skolehverdagen

I *opplæringsloven* §9a står det at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, god helse og læringsforutsetninger. Med dette menes det sosiale miljøet samt læringssituasjonen, og hvordan elever og personale opplever dette. Det er viktig å huske på at elevene kommer fra et annet land, der normene for sosialisering kan være annerledes i Norge, og kan derfor ha handlinger som nordmenn synes virker annerledes. Det kan ikke være lett for en lærer å si hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet, men eventuelle tegn på reaksjoner etter et traume kan gi en indikator, samt at fysiske reaksjoner også kan påvirke de andre elevene. Dersom en lærer ikke har kunnskap om de ulike reaksjonene kan det forveksles med ADHD. Hvordan takler læreren en situasjon der en elev eventuelt sliter med synlige reaksjoner fra traumet?

I datamaterialet er det to lærere som skiller seg ut som motpoler til hverandre. Ida blir følelsesmessig engasjert når hun snakker om elevenes traumer. Silje viser større avstand til situasjonen. Hva er det som gjør Ida og Silje så forskjellige? Raundalen sier at læreren først og fremst må få oversikt over bakgrunnen til eleven, som for eksempel krigen eleven kommer fra (2005, s. 10). Silje sier at det er viktig å vite om bakgrunnen til elevene for å ha forståelse over hvorfor de reagerer som de gjør. Her viser Silje at hun ikke kun fokuserer på det faglige i

undervisningen, men også hvordan elevene har det. Likevel tar hun avstand fra temaet. Hun sier at hun ikke tenker så mye over elevene sine traumer, men arbeider samtidig systematisk for at de skal takle hverdagen. Dette gjør hun ved å kartlegge elevenes grunnleggende behov hver dag i en samtalesirkel. Ida blir mer følelsesmessig involvert, og har et større fokus på reaksjonene til elevene. Hun viser kunnskapsbredde ved at hun for eksempel henviser til at posttraumatisk stress kan forveksles med ADHD. Hennes måte å involvere seg på er fint å se. Hun bryr seg veldig mye om elevene sine. Likevel kan man lure på hvordan hun takler å være så følelsesmessig involvert over lengre tid? Det virker utmattende å ikke kunne legge tankene og følelsene igjen på jobb. Silje viser like stor kunnskapsbredde, men hun har en annen profesjonalitet som også sier at det er viktig å fokusere på de andre faktorene i undervisningen. Som Silje sier «*Vi underviser ikke om at de har vært på flukt*». Silje viser her at for å få et godt miljø må man kunne sjonglere mellom undervisning og traumer. Dersom elevene har det godt, og deres traumer blir tatt på alvor vil det legge til rette for god undervisning. For en lærer som underviser elever der flere kan ha vært på flukt vil de være eksponert for flere rystende historier hver dag. Man kan tenke seg at med mye innføring og kursing innen området vil man ha mer kompetanse, og med mer kompetanse kan man få et bedre og profesjonelt forhold til elevene der også andre faktorer som læring og integrering også får like stor del av undervisningen. Ved å holde avstand til elevenes traumer vil ikke nødvendigvis si at man er en «kald» person, men at man kun tar tak i det når det er nødvendig, og at man har evne til å se når det er nødvendig.

Magnus uttaler noe som er viktig å huske på. Utenom at elevene kan ha opplevd traumatiske situasjoner, kommer de også fra en annen skolekultur, hvis de i det hele tatt har gått på skole før. De som aldri har gått på skole mangler læringsstrategier. Noen andre elever kommer fra skole i flyktningleir der de fikk fysisk straff. Å ha kunnskap om elevenes bakgrunn viser ikke bare forståelse og interesse ovenfor elever og foreldre, men det vil også være til hjelp i undervisningen når de skal legge opp undervisningen til elevene. Ved å vite om deres skolebakgrunn kan læreren vite hva de mangler av læringsstrategier, og hvordan elevene ser på skolen. Videre vil det bli enklere å skape et godt psykososialt miljø.

5.3 Lærerens relasjoner til elevene- kommunikasjon rundt elevenes traumer

Relasjonsprosessen læreren har til elevene omtales i denne oppgaven som trygg eller utrygg tilknytning. Askeland og Sataøen beskriver en trygg tilknytning der barnet har frihet til å utforske. En utrygg tilknytning vil si at barnet ikke tør å slippe taket på den voksne (2013, s. 63). I møte med foreldre kan det være lurt å ha bakgrunnskunnskap om krigen sier Raundalen (2005, s. 10-11). Det kan være til nytte å kjenne til krigens form, politisk aktivitet og hvor gamle barna var under krigen. Det viser interesse, og det er større mulighet for å bli møtt med respekt. For at elevene raskt skal tilegne seg språket og sosialisere seg på skolen er det viktig med gode relasjoner med læreren. Lærerne i undersøkelsen uttrykker at de opplever at de fleste elevene er villige til å lære språket, og det kan gå svært fort. De tilpasser språket og kommunikasjonsmetodene med elevene. Magnus tilpasser språket sitt på deres nivå, noe som skaper gode relasjoner og forståelse mellom elevene og læreren. At eleven blir hørt og forstått, og at eleven forstår læreren er viktig for å bygge gode relasjoner. Likevel kan det være uheldig å bruke et grammatisk ukorrekt språk med elevene der de ikke vil lære det rette, men for relasjonene sin del er det positivt. Med de gode relasjonene vil elevene kunne slippe taket, og lære det rette språket grunnet den trygge tilknytningen.

For å kunne knytte relasjoner til elevene er det viktig å ha god kontakt med foreldrene for at elevene skal få den beste opplæringen. De fire lærerne viser forskjellige syn på kontakt med foreldre, men alle mener at det er viktig med god skole-hjem-kommunikasjon. For å forstå barnets atferd er det viktig å ha kunnskap om deres bakgrunn, og dersom barnet har foreldre eller en annen voksenperson kan det være lurt å snakke med dem. Magnus synes det er vanskelig å snakke med foreldrene om traumene til elevene. Foreldrene uttrykker at alt er fint, for de er i Norge. De viser takknemmelighet, og krigen er over, men traumene fører til at det ikke er helt over likevel. Silje opplever at foreldrene stoler på dem, og får informasjon dersom de trenger det. Måten hun går frem til foreldrene er å ikke spørre «*Kan barnet ditt ha dårlig konsentrasjon pga. krig?*» men heller «*På grunn av at dere har opplevd krig har barnet ditt en dårlig konsentrasjonsdag*». Ved å si det på den måten viser hun at hun har satt seg inn i deres bakgrunn, og har samtidig kunnskap om de ulike etterreaksjonene elevene kan få. Da kan det være enklere for foreldrene å åpne seg til læreren. Læreren får en større forståelse ovenfor eleven der læreren vil vite hvorfor de eventuelt reagerer som de gjør. På den måten vil de lettere knytte relasjoner til hverandre.

I en situasjon der elevene har opplevd noe traumatisk, og traumet kommer fra en ukjent hendelse for læreren kan det være vanskelig å vite om man skal snakke om det eller ta avstand. Å være i en slik situasjon kan føre til dilemmaet om hva som er rett eller galt. Dersom eleven sliter med minnebilder, mareritt og/eller konsentrasjonsvansker på skolen, vil man som lærer ikke grave opp minnene enda mer enn nødvendig. Læreren ønsker gjerne også at eleven har det trygt og godt på skolen, der de ser på læreren som en trygg voksenperson. Men hvor går grensen? Magnus verger seg til å snakke med elevene om traumene og opplevelsene. Han føler at elevene ikke vil svare, og da vil han heller ikke presse dem med spørsmål. Silje uttrykker igjen at de snakker åpent om det hele tiden. Dyregrov og Raundalen (1994, s. 10) hevder at det er viktig å ha kunnskap om etterreaksjoner dersom det skulle oppstå. Å ha kunnskap vil hjelpe læreren til å møte elevene dersom det er behov. Likevel er det viktigste at de skaper et trygt og godt klima slik at elevene får mulighet til å bearbeide tankene påstår Dyregrov (2008, s. 9).

Det kan virke som at Silje har mer kunnskap om reaksjonene og hvordan man når frem til elevene enn Magnus der hun er mer bevisst i måten hun går frem til elevene. Det betyr likevel ikke at Magnus som lærer ikke skaper et trygt og godt miljø for elevene. Han uttrykker at de trenger omsorg, der noen av elevene ikke har farsfigur hjemme. Å skape et trygt og godt innemiljø er komplisert, og det handler om hvordan læreren står frem som voksenperson. Læreren bør bygge en atmosfære i klassen hvor det er rom for de vanskelige samtalehever Raundalen og Schultz (2006, s. 143). De sier at dersom læreren venter med å snakke med eleven, eller unngår det kan det bety mangel på kunnskap og usikkerhet på området (2006, s. 145). Magnus sier at han ikke tør å spørre, for han er redd elevene ikke vil snakke om det. Usikkerheten kan komme av at han er utrygg som lærer grunnet mangel på informasjon. Raundalen og Schultz sier at når barn ikke kommer til den voksne kan det være fordi de er usikre på den voksne, og ved å ikke ta opp temaet gir den voksne signaler om at man ikke skal snakke om det (2006, s. 145).

I tillegg til at Silje er mer åpen om temaet gjør hun noe annet som også er svært viktig. Hun involverer resten av klassen i samtalen, og sier at det er viktig for de andre i klassen å forstå hvorfor en elev reagerer som han/hun gjør. Raundalen og Schultz sier at i tillegg til at den voksne kan være en samtalepartner er det mye godt med et støtteapparat fra medelever (2006, s. 143). Som lærer kan en gi de andre elevene kunnskap om for eksempel ulike reaksjoner slik at også de har forståelse hvor hva medeleven som har vært på flukt går gjennom. Dyregrov

sier at krisesituasjoner gir også mulighet for menneskelig læring og utvikling for elevene (2008, s. 22).

Forskjellene mellom Silje og Magnus viser at de kan ha ulik kunnskapsbredde, både om traumer, reaksjoner og fremgangsmåte i kommunikasjon med elever. Silje har større mulighet for å handle og er tryggere i arbeidet, og dette kan være grunnet kursing om temaet. I tillegg jobber hun på en skole som er mer ressursorientert enn Magnus sin virker det som, og har derfor en arbeidsplass med rom for samtaler dersom hun skal trenge det.

5.4 Hvordan lærerne opplever å tilpasse undervisning i innføringstilbudet

I retningslinjene til Bergen Kommune står det at nyankomne elever på 1.-2. trinn skal starte på tilrettelagt tilbud i ordinære klasser, mens elever som går på 3.-10. trinn kan søke plass på innføringsskole. Innføringstilbudet til elevene på 3.-10. trinn varer inntil to år før de skal inn i ordinær undervisning (2015, s. 10). Hvordan fungerer organiseringen i praksis for lærerne? Ida sier at det er utfordrende å gi like mye oppmerksomhet til alle elevene på 1.-2. trinn, og hun uttrykker usikkerhet til om det er en strukturert måte å undervise på. I gruppen hun underviser blir det plassert etnisk norske elever med atferdsproblemer, for det mener skoleledelsen at hun har kapasitet til. Å tilpasse undervisningen til elevene er noe som står oppført i opplæringsloven. Der står det at alle elever har krav på tilpasset opplæring uansett evnenivå, økonomisk bakgrunn, geografisk tilhørighet og etnisitet (1998, §1-3). Ida er pliktet til å tilpasse undervisningen til alle elevene sine, men utfordringen kan komme der elevene er på så ulike stadier. En etnisk norsk elev med atferdsproblemer har ikke de samme utfordringene som en flyktning som lider av traumer. Utageringen på utsiden kan virke lik, men grunnlaget er helt forskjellig, og det krever virkelig at læreren har god kompetanse på begge områder. Det er klart at i en vanlig klasse kan det sitte 10 forskjellige atferdsproblemer og 5 ulike etnisiteter, og der skal læreren tilrettelegge undervisningen til alle 30 elevene.

Barne-Likestillings og inkluderingsdepartementet sier at for at elevene skal ha et godt læringsutbytte er det viktig at læreren har god kompetanse i norsk og andrespråksopplæring (2012-2013, s. 3). Å være en god lærer i grunnleggende norsk krever ikke bare kompetanse om reaksjonsmønstre, men også den komplekse og omfattende språkdidaktikken. Når Ida da for eksempel får inn en elev som har utagering i klassen, og sliter med et annet atferdsproblem vil dette også fjerne oppmerksomheten til de minoritetsspråklige elevene der

oppmerksomheten egentlig skal ligge. I dette tilfellet kan det virke som at skoleledelsen ikke har nok kunnskap om traumer og andrespråksopplæring siden de handler på den måten. Kommunikasjonen mellom lærer og skoleledelse virker også å være svekket. Silje på en annen side er veldig fornøyd med organiseringen av elevene. Her er det viktig å poengtere at hun arbeider i innføringsklasse, der alle de minoritetsspråklige elevene i innføringstilbudet går i en klasse. I tillegg er kommunikasjonen på skolen hennes vesentlig bedre. Kan det være tilfelle at innføringsskoler har bedre kommunikasjon enn skoler der elevene er integrert på 1.- 2. trinn? Det kan være mulig at det er et større fokus på flerkulturalitet og språkopplæring på en innføringsskole der de har hele innføringsklasser. Dette er bare antakelser, og mitt datamateriale vil ikke kunne bekrefte eller avkrefte den påstanden.

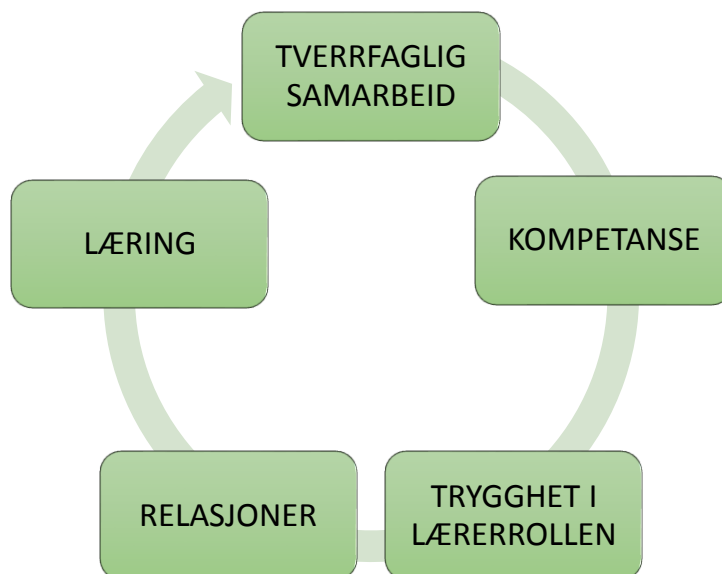
Jeg har tidligere i drøftingsdelen nevnt at nøkkelen for god organisering er et godt samarbeid.. Der kan lærerne bidra med sin kompetanse gjennom planleggingen. Når lærerne skal planlegge undervisningen og bruke ulike læreverker, hvilket handlingsrom har de da? Randi, Ida, Magnus og Silje må tilpasse oppgaver eller lage egne oppgaver til elevene i mangel på læreverker. Randi arbeider i ordinær undervisning, og må lage oppgaver eleven kan gjøre selvstendig i klassen for å avlaste kontaktlæreren. Magnus sier at de få oppgavene som allerede finnes er for vanskelige, så der må de også omskrive oppgaver selv. Silje sier at læreverkene som allerede finnes ikke passer inn i innføringsklasser, så der lager de også oppgaver selv. Ida har prøvd å uttrykke for ledelsen at læreverket er manglende, men får ikke støtte. Lærerne som uttaler dette jobber alle på helt ulike skoler spredt i kommunen, så dette kan være et funn som viser at det er et stort behov for nye læreverker i innføringstilbudet. Spørsmålet som er interessant i forhold til kapabilitetsperspektivet her er i hvilken grad lærerne har handlingsrom til å omskrive og lage egne oppgaver til elevene. Randi og Ida må tilrettelegge og tilpasse oppgavene på egenhånd der de er eneste lærere i grunnleggende norsk på hver sin skole. Magnus har en kollega, men de arbeider med elever på ulike nivåer. Silje er i samme situasjon, bare der er de flere lærere, i tillegg har andre funn vist at hennes skole er mer ressurssterk enn de andre. Magnus og Silje har kollegaer de kan samarbeide med der de får innputt av annen kompetanse, Silje i en større grad enn Magnus der hun har flere kollegaer samt at hennes måte å uttrykke på om flerkulturell pedagogikk viser at hun har større kunnskapsbredde. Randi og Ida arbeider helt alene. De har færre elever, men det kan likevel være mer tidkrevende der de må bruke tid på å finne ut av ting selv. Å lage undervisningsopplegg, og bruke tid på å nærmest lage alle oppgavene til elevene selv tar mye tid i arbeidet for lærerne. De mister dyrebar tid til å sette seg inn i deres bakgrunn, bygge en

trygg og god læringsarena, samt avdekke eventuelt posttraumatisk stress, og at elevene kan få mer hjelp.

5.5 Oppsummering av drøftingsdel

For å oppsummere diskusjonen rundt funnene fra undersøkelsen ender man opp med fem punkter som virker å gå igjen hos lærernes behov i arbeidet. Hovedmålet med opplæringen i skolen er at elevene skal lære. For å kunne lære er det flere andre områder som først må dekkes. Dette vil ikke bare gjelde elever med fluktbakgrunn, men alle elever. Punktene som oppsummerer prosjektet er Tverrfaglig samarbeid, Kompetanse, Trygghet i lærerrollen, Relasjoner og Læring. Man kan tenke seg at de henger sammen i en sirkulerende krets, der selv om alle behovene blir dekket og læreren føler mestringsfølelse må det hele tiden fungere kontinuerlig mellom alle punktene for at arbeidsdagen skal gå rundt. Kort forklart mener jeg at når en lærer får inn en elev med fluktbakgrunn kan eleven ha utfordringer knyttet til traume læreren ikke har kunnskap om. Når læreren har tilegnet seg kompetanse innenfor et problem kan det senere dukke opp nye utfordringer der læreren må tilegne seg ny kunnskap igjen. Derfor vil det hele tiden sirkulere fra tverrfaglig samarbeid til kompetanse som til slutt ender opp med læring før en igjen kan bli avhengig av tverrfaglig samarbeid igjen. Jeg har valgt å vise punktene i en kontinuerlig krets/modell for at det skal være enklere å se helheten. Under modellen vil jeg forklare mer detaljert det som ligger bak punktene.

Figur: Lærernes krets for god undervisning med elever som har vært på flukt



Funnene fra resultatene, analyse og tolkning viser at lærerne som jobber med elever som har vært på flukt med traumer er avhengig av godt samarbeid med andre instanser som psykiatriske skolehelsetjenester, fagavdelingen og migrasjonspedagogisk team i kommunen. Her vil også samarbeid med skoleledelsen og andre kollegaer spille inn i lærerens sirkel. Med godt tverrfaglig samarbeid menes det at kommunen er åpen for å høre på lærernes behov som er det neste punktet, kompetanse. Lærere som jobber med elever med fluktbakgrunn har stort behov for kompetanse innenfor flere områder. Det vil si kompetanse om traumer, reaksjonsmønstre, hvordan læreren kan se reaksjonene og hva de skal gjøre videre. Dette kan lærerne få ved at kommunen stiller med kurs, seminarer og samtalegrupper. God kompetanse fører til trygghet i lærerrollen. Når lærerne er trygge på kunnskap og deres pedagogiske oppgaver er det enklere å skape gode relasjoner med elevene, der de sannsynligvis vet bedre hvordan de skal nå frem til dem. Gode relasjoner er avgjørende for at elevene er trygge i skolen, der de tør å åpne seg opp for læreren, får frihet til å utforske og knytter relasjoner til andre elever. Når elevene er trygge i skolearenaen er det større sjanse for at det fører til læring. Læring er en prosess som hele tiden vil utvikle seg, og læreren kan etter hvert adressere et nytt problem der læringen stopper opp fordi eleven kan vise nye tegn til posttraumatisk stress, og læreren vil ha behov for ny kompetanse for å utvide horisonten.

6.0 Avslutning

Problemstillingen til prosjektet spør om hvilke erfaringer og opplevelser lærere i grunnskolen har med håndteringen av mindreårige flyktninger med traumer. Gjennom studiet har jeg fått innblikk i fire læreres hverdag, og hvordan de opplever og erfarer at det fungerer denne elevgruppen.

I en lærerhverdag, og her i deres hverdag er det viktig med god dialog med skoleledelse og kommunen. Fra kommunen skulle lærerne ønske at det fantes mer praktisk informasjon, et hjelpeapparat og en beredskapsplan slik at de var mer forberedt. De skulle ønske at det var flere kurs tilgjengelig slik at de kan øke kompetansen sin om traumer, noe studiet viser vil ha en betraktelig bedre læringseffekt for elevene. De har et behov for å dele erfaringer og kompetanse med andre skoler, slik at de også kan lære av deres. De skulle ønske det var flere plasser de kunne møtes for å dele den informasjon, og diskutere ulike problemstillinger. Det finnes migrasjonspedagogisk team på kommunenivå for lærerne i innføringsklasser, men der erfarer den ene læreren at kursene ikke er tilrettelagt for deres behov.

Noen av informantene har godt samarbeid med skoleledelsen, mens andre skulle ønske det var tettere og bedre dialog. Migrasjonspedagogisk team på skolenivå virker å være lite synlig. Funnene viser at de lærerne som har tett samarbeid med skoleledelse og kollegaer er tryggere i arbeidet, mens de lærerne som ikke har det føler seg alene og er usikker.

Innføringstilbudet i Bergen Kommune legger til rette for sosial inkludering, noe som er positivt for det psykososiale miljøet. Lærerne opplever at elevene fort grupperer seg med «sine egne», men det er ikke nødvendigvis negativt der de finner trygghet og forståelse hos hverandre. En av lærerne erfarer å ha elever som er lite motivert grunnet manglende tidsperspektiv, og ser ikke lyst på fremtiden. Dette er et eksempel på at det kan være posttraumatisk stress, og viser alvorligheten rundt noen elevers traumbakgrunn.

To informanter stiller seg ulikt i håndteringen av det psykososiale miljøet i klasserommet og med elevene. Den ene blir veldig følelsesmessig involvert, mens den andre tar mer avstand til traumene. Dette kan komme av grad av profesjonalitet, der læreren som tar avstand har mer kunnskap om lærerens pedagogiske ansvar, traumer og er tryggere i arbeidet med elevene. Ved å vite om elevenes skolebakgrunn kan læreren vite hvor ulikt/lik det er med det faglige og sosiale i Norge. De kan vite hva de mangler av læringsstrategier og sosial kompetanse, og med det kan det bli enklere å skape et bedre psykososialt miljø.

Informantene virker å ha gode relasjoner til elevene sine. En av dem tilpasser språket til deres nivå, noe som fører til at eleven blir sett, hørt og forstått. Alle mener det er viktig med et tett skole-hjem-samarbeid, og god dialog med foreldre. Likevel synes noen av lærerne at det er vanskeligere enn andre. Funnene viser at dersom man har mer kunnskap om traumer og familiens bakgrunn er det lettere å ha en åpen dialog med både elever og foreldre. Dersom læreren er åpen, åpner også elevene og foreldrene seg.

Lærerne i innføringsklassene er mer fornøyd enn lærerne på 1.-2. trinn med organiseringen av innføringstilbudet, der det er bedre strukturert. Lærerne på småtrinnet er mer alene i arbeidet og har andre elever å forholde seg til som tar mye tid av undervisningen som skal være fokusert på grunnleggende norsk. Alle lærerne må lage og tilpasse oppgaver i undervisning der det er stor mangel på læreverk. Dette viser å ta mye tid av lærernes arbeid, og de mister tid i arbeidet med elevene, som her er en viktig faktor for trivsel og trygghet.

Funnene og resultatene fra studiet viser at det generelt er mangelfull kommunikasjon og kompetanse i arbeidet til lærerne. Samtidig er lærerne brennende opptatt av- bryr seg om elevene sine, og vil det beste for dem. Med mer kursing og kompetanseheving samt bedre organisering i hverdagen til lærerne vil elevene få en tryggere og bedre skolehverdag. Deres behov er å bli sett og forstått, som alle elever, og da må lærerne kunne sette seg inn i- og prøve å forstå deres bakgrunn fra krig og flukt.

Flyktninger utgjør omtrent 3,6 prosent av befolkningen. De har ikke flyktet frivillig, men grunnet krig og uro i landet de kommer fra har det vært en nødvendighet for å overleve. Det beste vi kan gjøre som lærere er å ta barna imot og gi dem en trygg overgang som kan gi et godt liv i Norge.

6.1 Veien videre

Under et slikt prosjekt begrenser man seg innenfor et snevert felt, og har ikke mulighet til å undersøke mer. Gjennom prosessen dukker det opp flere spørsmål enn det startet med, og det dannes en tanke over hva som kunne vært interessant å undersøke videre.

Noe jeg har tenkt på flere ganger er hvordan elevene har det i innføringsprosessen. De er ikke i en myndig alder der de får bestemme selv. De kan ha blitt adskilt fra omsorgspersoner, flyttet fra hjemlandet og kommet til et nytt land som er trygt og godt. Er flukten og ankomst til et nytt land en håpefull prosess, eller er den traumatisk? En kan lure på hvordan elevene opplever å bli tatt imot på skolen av både elever og lærere, om det er trygt eller skummelt. Det ville med dette vært veldig interessant å få elevenes perspektiv på hvordan det er å komme i en innføringsklasse, der alle snakker et annet språk, har andre sosiale normer og har ikke opplevd det samme som elevene. Et slikt prosjekt ville vært et etisk vanskelig prosjekt å gjennomføre der elevene ikke er i myndig alder, samtidig som de snakker et annet språk. De som må godkjenne et slikt prosjekt er foresatte eller verger.

Det ville vært interessant å studere lærerne som jobber i ordinær undervisning. Lærere som mottar elevene fra en innføringsklasse- og inn i ordinær undervisning etter at de har nådd kompetansemålene i læreplanen for språklige minoriteter. Hvordan er veien videre for elevene etter innføringstilbudet, og hvordan opplever og erfarer lærerne å tilrettelegge undervisning for elever som har en bakgrunn fra flukt samt en lang sosialisering- og integreringsprosess i grunnskolen. Elevene skal være i innføringsklasse i to år, mer eller mindre de ikke har nådd kompetansemålene og læreren ser det hensiktsmessig å søke om forlenget opplæring. De kan være faglig klar for å forlate innføringstilbudet, men er de psykisk klar? Sett at elevene fortsatt sliter med posttraumatisk stress, har lærerne kompetanse om reaksjonsmønstre og traumeaspektet? Posttraumatisk stress kan vare over lengre tid, og det er ingen garanti for at det forsvinner med det første.

Det er mye som kunne forskes videre på innen dette temaet. Det er fortsatt et ukjent terreng for mange, og for at elevene skal bli ivaretatt på en trygg og god måte vil videre forskning bidra til mer kunnskap til lærerne slik at de blir tryggere i måten å handle på.

Kildeliste

- Aamodt, S. & Lundre, M. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, L. & Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bailey, A., Hennink, M. & Hutter, I. (2011). *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk* (st. meld nr. 6, 2012-2013) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Bugge, G. R. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Byrådsavdeling for barnehage og skole, Bergen kommune. (2015, 9. Mars). Rundskriv- Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Hentet fra: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00228/S_rskilt_spr_koppl_228890a.pdf
- Børhaug, F.B. & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dyregrov, A., Lorentzen, G. & Raaheim, K. (2001). *Et liv for barn- Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat forlag
- Fagavdeling barnehage skole, Bergen kommune. (2015, 11.Desember). Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Hentet fra:

<https://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/individ-og-samfunn/sprak/sprakkurs-og-spraktest/sarskilt-sprakopplaring-for-minoritetspraktlige-elever-i-grunnskolen>

FN-sambandet, (2016), *Flyktningssituasjonen i verden*. Hentet fra

<http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Flyktningssituasjonen-i-verden>

FN-sambandet, (2016), *Hva er en flyktning?* Hentet fra

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

Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Husserl, E. (2005). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. (2004).

Oversatt av Jim Jakobsson. Stockholm: Stiftelsen Bokförlaget Thales.

Kuklys, W., (2005) *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications* Berlin: Springer-Verlag

Kunnskapsdepartementet. (2012). Prinsipper for opplæringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet. St. Meld nr. 28. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec8>

Kunnskapsdepartementet. Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.

Opplæringslova. 17 August 2016. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Kunnskapsdepartementet. (2017, 10.Mars). Overordnet del- verdier og prinsipper.

Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lorensen, M. (1998). *Spørsmålet bestemmer metoden- Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget

- Nederaas, K. (2016). *Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen: En studie av læreres erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume, med fokus på identifisering, tiltak og lærerens mestring av dette arbeidet i skolehverdagen*. (Masteravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Raundalen, M., Lorentzen, G. & Dyregrov, A. (2005). *Gruppearbeid i flyktningfamilier- Barnegrupper og foreldreveiledning*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stalsberg, T., (2016) Kristoffer Joner tar knallhardt oppgjør med Sylvi Listhaug. *Nettavisen*. Hentet fra: <http://www.nettavisen.no/nyheter/kristoffer-joner-tar-knallhardt-oppgjor-med-sylvi-listhaug/3423285236.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 1. Januar). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25?fane=om>
- Statistisk sentralbyrå. (2016, 3. Mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. Januar 2016. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2016-03-03>
- Tveitereid, K., Fandrem, H. & Sævik, S. (2017), *Flyktningkompetent skole*. Oslo: Pedlex
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Veileder- Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. August). Generell del av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Prinsipper for opplæring: Læringsplakaten. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Østby, L., (2015), *Flyktninger i Norge*, Statistisk Sentralbyrå, Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittring fra NSD



Vibeke Solbue
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 21.11.2016

Vår ref: 50666 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50666	<i>Lærere med elever som har vært på flukt</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vibeke Solbue</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Kvalheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å ha en elev som har vært på flukt”

Bakgrunn og formål

I undersøkelsen ønsker jeg å se hvilke erfaringer lærere har med elever som har opplevd ekstreme livssituasjoner som har vært på flukt. Jeg ønsker å høre hvordan de opplever undervisning og tilrettelegging for denne elevgruppen, samt om de merker at skolehverdagen blir annerledes. Formålet med studien er å se hvor mye informasjon, hjelp og veiledning lærerne får fra kommunen når de mottar denne elevgruppen.

Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Bergen avdeling for lærerutdanning. Masterstudiet heter *Master i Undervisningsvitenskap med Pedagogikk*. Det er ingen andre institusjoner som er innblandet i prosjektet, og det gjelder også ingen eksterne personer fra andre institusjoner.

Utvalget av personer blir plukket ut fra hvilken kommune de jobber i, og at de har elever på skolen/i klassen som har vært på flukt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studiet vil det gjennomføres et individuelt intervju på ca. 30 min. per person. Det kreves ikke noe forarbeid eller etterarbeid fra deltaker knyttet til intervjuet. Intervjuet vil være mer som en uformell samtale mellom forsker og deltaker. Spørsmålene er ikke ferdigstilte, men de er skrevet ned i stikkordsform slik at samtalen styres av svarene til deltakeren. Spørsmålene vil omhandle deltakerens opplevelser og erfaringer, og samtalen vil registreres i form av lydopptak.

Dersom det er ønsket kan deltakeren få se intervjuguiden på forhånd for å være forberedt på hvilken type spørsmål som vil komme.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forsker som har tilgang til eventuelle personopplysninger. I studiet ønsker jeg ikke å få vite personlige opplysninger om deltakerens arbeidsplass, kollegaer, elever m.m. Navnet til deltakeren vil bli endret til et fiktivt navn umiddelbart etter intervjuet. Lydopptaket vil bli skrevet ned hvor navnet endres og evt. personopplysninger som har kommet opp blir fjernet, for så at lydopptaket slettes umiddelbart. Deretter vil verken forsker eller veileder ha noe personlig informasjon.

I en evt. publikasjon av masteroppgaven vil eneste informasjon være hvilken kommune deltakeren jobber i. Deltakeren kan kjenne igjen sitt eget intervju ved at han/hun husker hva vi snakket om, men det vil ikke kunne kjennes igjen av noen utenforstående.

Prosjektet skal etter planen avsluttes og leveres inn 15.05.2017.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Kvalheim på 936 24 167, eller hilde.kvalheim@stud.hib.no. Om du ønsker å kontakte veileder Vibeke Solbue, kan du oppnå kontakt på 55 58 59 15, eller på vibeke.solbue@hib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere i innføringstilbudet i grunnskolen med håndteringen av mindreårige flyktninger med traumer i skolen?»

Intervjuet:

Intervjuene vil omhandle lærere som har eller har hatt elever i klassen som har vært på flukt, og hvordan de opplever og erfarer å ha denne elevgruppen i ordinær undervisning.

Tema og punkter er skrevet ned på forhånd, men det er ikke konkrete spørsmål og rekkefølgen er i dette tilfellet ikke viktig. Det som ønskes å få ut av intervjuet er en samtalepreget dialog, hvor jeg stiller spørsmål, og etter hvert oppfølgingsspørsmål basert på deltakerens svar.

Intervjuets forløp:

- 1) Presentere meg, informere om prosjektet, forklare problemstilling og at jeg kommer til å stille noen spørsmål rundt det.
- 2) Læreren presenterer seg
- 3) Forklare hvordan jeg vil dokumentere intervjuet
- 4) Si at intervjuet vil være anonymisert
- 5) Si at deltakeren har rett til å avslutte intervjuet når som helst
- 6) Si omtrent hvor lenge intervjuet vil vare (ca. 30 min)
- 7) Starte samtale- Introduksjon
- 8) Hoveddel av samtale (Snakke om temaene)
- 9) Avslutte samtale

Intervju (tema):

Planlegging/tid

- Tilpasset opplæring
- Foreldre- kommunikasjon
- Veiledning/ hjelp/ støtte fra kommunen

Eleven/elevene og læreren

- Lærers erfaring: Læreren- Egne opplevelser- Håndtering- Mulighetsrom
- Inkludering/ekskludering
- Miljø (inkludering/ekskludering)
- Fysisk/psykisk?
- Motivasjon

- Mestring
- Språk
- Skolemiljø
- Klassemiljø