



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	207
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30784
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Lærereens oppfølging av elever som har
traumatiske erfaringer fra krig og flukt

The teachers supplement of pupils who
have traumatic experiences from war and
fleeing

Malene Kristin Maurstig

Kandidatnummer: 207

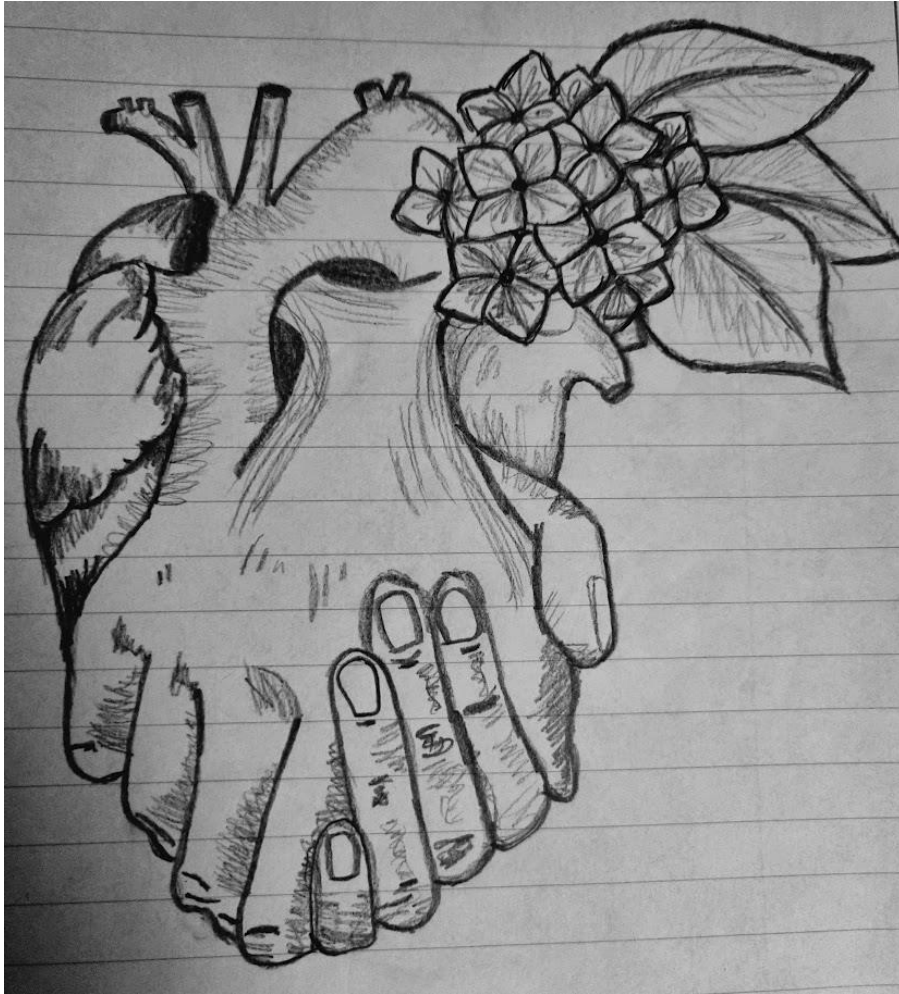
Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

MGBSP550 masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15. mai 2023



Illustrasjon 1: Tegnet av meg etter inspirasjon fra Pinterest. 19. april 2023.

EN LÆRER

En som bruker hjertet og viser omsorg og kjærlighet for elevene.

En som er handlingsdyktig, tar i et tak og får ting gjennomført.

En som holder hånden og støtter elevene i gleder og utfordringer.

En lærer ønsker å se elevene utvikle seg -

Lar elevene spire og blomstre til den personen de er ment til å være.

En lærer som dette ønsker jeg også å være.

Malene Kristin Maurstig

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tabuiserte traumer fra krig og flukt. Her tar jeg for meg erfaringer lærere har med å støtte og tilrettelegge for elever som har vært gjennom krig og flukt, samt hvordan tidligere elever har opplevd lærerens støtte etter selv å ha vært gjennom krig og flukt. Problemstillingen jeg tar for meg er *Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?* I tilknytning til dette har jeg også to forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen, de er *Hvordan har elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt erfart lærerens støtte?* og *Hvordan jobber lærere for å tilrettelegge og støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt?* Slik får jeg belyst to ulike perspektiv på tilretteleggingen i skolen for elever som har vært gjennom krig og flukt.

Teorien som benyttes er knyttet opp til temaene traumeteori, migrasjonsutfordringer og relasjonsperspektiv. Metoden som er benyttet er kvalitativt intervju. Det er gjennomført med to utvalg. Utvalg 1 er lærere som har erfaring med å jobbe med støtte for elever som har vært gjennom krig og flukt. Utvalg 2 er tidligere elever som har gått på skole i Norge etter å selv ha vært gjennom krig og flukt. Diskusjonen tar opp tre sentrale funn som handler om omsorg og de menneskelige møtene, kunnskap om traumer og støtte og tilrettelegging. Avslutningsvis i kapitlet med diskusjon og analyse kommer en oppsummerende diskusjon av tabuiserte traumer.

Konklusjonen viser at lærerens møte med elevene er avgjørende for hvordan elevene har det på skolen og omsorg er viktig i dette møtet og i relasjonsbyggingen. Det kommer også frem at det trengs mer generell kunnskap om traumer og hvilke konsekvenser det kan ha for et barn i forhold til utvikling og læring slik at lærere kan ivareta mangfoldet i skolen på en god måte. Ulike tiltak som benyttes for å tilrettelegge i skolen er blant annet aktivisering, tilpasset opplæring, samarbeid med andre instanser, struktur, rammer og trygghet. Hvorfor noen temaer er tabuiserte diskuteres også.

Nøkkelord: traumer, tabuiserte traumer, krig og flukt, støtte og tilrettelegging, relasjon, læring, migrasjonsutfordringer, traumebevisst omsorg, behov og læring

Abstract

The topic of this master's thesis is taboo traumas from war and fleeing. Here I consider experiences teachers have in supporting and facilitating for pupils who have been through war and fleeing, as well as how former pupils have experienced the teacher's support after having been through war and fleeing themselves. The research question is *How can teachers facilitate the school day in a good way for pupils who have been through war and fleeing?* In connection with this, I also have two subquestions they are *How have students who have undergone traumatic experiences from war and fleeing experienced the teacher's support?* and *How do teachers work to facilitate and support students who have undergone traumatic experiences from war and fleeing?* Through my research, I show two different perspectives on the supplements in school for pupils who have experienced war and fleeing.

The theory used is linked to the themes of trauma theory, migration challenges and relational perspective. The method used is a qualitative interview. It has been carried out with two selections. Selection 1 are teachers who have experience of working with support for pupils who have been through war and flight. Sample 2 are former pupils who have gone to school in Norway after having been through war and flight themselves. The discussion takes up three key findings which are about care and the human encounters, knowledge about trauma and support and facilitation. Finally, in the chapter with discussion and analysis comes a summary discussion of taboo traumas.

The conclusion shows that the teacher's meeting with the pupils is important for their development in school. To care and build relationships is key in forming good pupil-teacher relations. It also emerges that more general knowledge is needed about trauma and what consequences it can have for a child in relation to development and learning. Furthermore, teachers can take care of the diversity in the school in a better way. Various measures that are used to facilitate the school include activation, adapted training, collaboration with other agencies, structure, frameworks and security. Why some topics are taboo are discussed.

Keywords: trauma, taboo trauma, war and flight, support and facilitation, relationship, learning, migration challenges, trauma-informed care, needs and learning

Forord

Studiet har gått så mye fortere enn forventet. De siste fem årene har flydd av gårde, og jeg er så glad for at jeg har blitt kjent med mange gode og snille mennesker.

Nå er et nytt kapittel avsluttet, og jeg ser virkelig frem til å begynne å jobbe som lærer og komme ordentlig inn i arbeidslivet. Masteren har vært en lærerik og interessant prosess hvor jeg har fått utfordret meg selv og fått muligheten til å tilegne meg mer kunnskap fra andre. Det å lære av hverandre ser jeg på som svært positivt, og jeg vil takke alle deltakerne som deltok i intervju og delte av sine erfaringer og kunnskap. Uten deres deltakelse hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne forskningen – så tusen, tusen takk!

I tillegg til deltakerne er det en rekke andre som har hjulpet meg gjennom tiden på studiet og spesielt under masterskrivingen. Veilederne mine, Ane Malene Sæverot og Anita Solberg Torsvik, dere har vært hjelpsomme og støttende i forskningen. Tusen takk for at dere har vært med på å tro på det jeg ønsket å undersøke og for gode tilbakemeldinger og støtte gjennom arbeidet med prosjektet. Familien min og gode venner har vært uvurderlige i denne prosessen og gjennom god motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger på det jeg har gjort. Tusen takk til mamma og pappa som har støttet og kommet med nyttige kommentarer og tilbakemeldinger som har ført meg videre i prosessen. Takk til studievenner som har bidratt med egne erfaringer fra forskning og skrijving, og som gode samtalepartnere om tematikken.

Malene Kristin Maurstig

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
2.0 Tidligere forskning.....	6
3.0 Teori.....	9
3.1 Begrepsavklaringer	9
3.2 Traumeteori	9
3.2.1 Traumer	9
3.2.2 Tabuiserte traumer.....	10
3.2.3 Traumebevisst omsorg	11
3.2.4 Resiliens	12
3.2.5 Toleransevinduet.....	12
3.2.7 Pedagogisk krisehåndtering.....	14
3.3. Migrasjonsutfordringer	14
3.3.1 Psykiske utfordringer og postmigrasjonsvansker.....	14
3.3.2 Den kulturelle porten	15
3.3.3 Psykososiale utfordringer knyttet til migrasjon	15
3.4 Relasjonsperspektiv	16
3.4.1 Relasjon mellom lærer og elev	16
3.4.2 Den pedagogiske atmosfæren.....	16
3.4.3 Behov og læring.....	17

3.4.4 Tilpasset opplæring	18
3.4.5 Skolen som tiltak.....	18
3.4.6 Relasjoner og aktivisering.....	21
4.0 Metode	21
4.1 Forskningsdesign.....	22
4.2 Metodologi.....	23
4.2.1 Fenomenologisk tilnærming.....	23
4.2.2 Hermeneutisk tilnærming.....	23
4.2.3 Hermeneutisk spiral.....	24
4.3 Datainnsamling	24
4.3.1 Innsamlingsmetode	24
4.3.2 Intervju.....	25
4.3.3 Intervjuguide.....	26
4.3.4 Prøveintervju	27
4.3.5 Utvalget og kriterium.....	27
4.3.6 Refleksjoner rundt forskerrollen	29
4.3.7 Styrker og svakheter	31
4.3.8 Gjennomføring av intervju og transkribering.....	33
4.3.9 Analytisk tilnærming.....	34
4.4 Analysemetode	35
4.5 Forskningsetiske overveielser	38

4.5.1 Pålitelighet	39
4.5.2 Gyldighet	40
4.5.3 Etske refleksjoner og utfordringer	40
5.0 Analyse, funn og diskusjon	42
5.1 Funn 1: Omsorg og de menneskelige møtene	43
5.1.1 Trygghet	44
5.1.2 Å bry seg	46
5.1.3 Manglende omsorg	50
5.1.4 Trygghet og omsorg	51
5.2 Funn 2: Kunnskap om traumer og oppfølging	52
5.2.1 Kunnskap om kulturelle forskjeller	53
5.2.2 Kunnskap om traumer og hjernen	54
5.2.3 Fare med manglende kunnskap	56
5.2.4 Tilrettelegging i skolen	57
5.2.6 Informasjonsdeling og samarbeid	65
5.2.7 Det å oppdage traumer	66
5.3 Funn 3: Tabuiserte traumer. Snakke eller tie?	67
5.3.1 Å bli stemplet	68
5.3.2 Hvorfor er noe tabubelagt?	69
6.0 Avslutning	72
6.1 Videre forskning	74

6.2 Implikasjoner.....	75
Referanseliste.....	76
Figurliste	81
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	82
Vedlegg 2: Intervjuguide utvalg 1	85
Vedlegg 3: Intervjuguide utvalg 2	87
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD (nå: Sikt).....	89

1.0 Innledning

I dette prosjektet skal jeg undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge på en god måte for elever som har vært gjennom krig og flukt. Derfor ser jeg på hvordan lærere tilrettelegger og støtter elever som har vært gjennom krig og flukt, og hvordan tidligere elever som har vært gjennom krig og flukt har opplevd lærerens støtte i skolehverdagen.

Da vi fikk velge tema for masteroppgaven var det mye å tenke gjennom i forhold til hvilket tema man ville ende opp på. For meg har traumer blitt en veldig viktig og sentral del av lærerutdanningen da jeg gjennom praksis har møtt på mange elever med traumer fra ulike situasjoner – og her har jeg fått innblikk i hvordan det påvirker eleven selv og dens skolegang. Dette er noe jeg har fått veldig interesse av og ønske om å lære mer om, slik at jeg kan tilrettelegge for og støtte disse elevene på en best mulig måte. I tillegg er det aktuell kunnskap som kommer til å bli nyttig som fremtidig lærer. Traumer kan komme fra mye forskjellig og påvirker også mennesker i forskjellig grad og på ulike måter. I skolen kommer vi til å møte et mangfold av elever og de kommer til å ha opplevd mye forskjellig som kan få en påvirkning på dem og deres skolehverdag. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å gå nærmere inn på et spesifikt område som potensielt kan føre til utvikling av traumer, nemlig det å ha gjennomgått krig og flukt.

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en problemstilling som omfavner hvordan traumer kan påvirke elevers skolehverdag. Problemstillingene for masterprosjektet mitt er *Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?* For å kunne svare på problemstillingen er det viktig å få frem hvordan elever som selv har vært gjennom krig og flukt har erfart lærerens støtte og tilrettelegging, samt hvordan lærere faktisk jobber for å tilrettelegge og støtte denne elevgruppen. Derfor har jeg også to forskningsspørsmål for å støtte oppunder problemstillingen, og de er *Hvordan har elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt erfart lærerens støtte?* og *Hvordan jobber lærere for å tilrettelegge og støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt?* På denne måten kan jeg få frem to perspektiv på tilretteleggingen som skjer i skolen.

For å avgrense problemstillingen har jeg valgt to utvalg som kan si noe om hvordan elever som har gjennomgått krig og flukt har det i skolen. Utvalg 1 er lærere som jobber i grunnskolen og som har erfaring med å tilrettelegge og støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt. Ved å ha med læreres erfaringer med denne elevgruppen kan en få innsikt i hvordan de arbeider, hvilken kunnskap de har og hvordan elevene fungerer i skolehverdagen. Utvalg 2 er tidligere elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt i tillegg til å ha gått hele eller deler av grunnskolen i Norge. Med tidligere elever menes det her barn som har kommet til Norge som flyktninger på grunn av krig og flukt og deretter gått hele eller deler av grunnskolen i Norge. På denne måten kan en få et innblikk i læreres og elevers erfaringer fra skolehverdagen og hvordan traumatiske opplevelser kan påvirke elevene.

De som over omtales som tidligere elever er i dag voksne. Grunnen til at jeg valgte å ha med voksne har sammenheng med etiske refleksjoner rundt det å intervju barn i sårbare og vanskelige situasjoner, samt at jeg har tenkt at en voksen vil kunne reflektere rundt egen skolegang og hvordan den kan ha hatt påvirkning på egen utvikling på en annen måte enn et barn. I tillegg kan en få et mer kritisk og analytisk blikk på skolegangen siden man har fått den litt på avstand, og en kan reflektere mer rundt hva som har vært bra og mindre bra i skolen, og også hva man skulle ønske var til stede i skolehverdagen.

Lærerne vil kunne si noe om sitt eget arbeid og kunne dele sine erfaringer med hvordan de arbeider for å tilrettelegge for og støtte elever som har gjennomgått krig og flukt, og som på grunn av disse opplevelsene potensielt kan utvikle traumer. Det er ikke gitt at alle som har opplevelser fra krig og flukt utvikler traumer, men det er likevel slik at opplevelser fra krig og flukt øker sjansene for å utvikle traumer (Dyregrov, 2010, s. 13). I tillegg er det viktig å huske på at alle mennesker opplever ting ulikt og har sine helt egne beskyttelsesfaktorer i livet som vil kunne få innvirkning på hvordan man håndterer vanskelige og utfordrende erfaringer (Borge, 2018, s. 47, 60-61). Beskyttelsesfaktorer er med på å redusere påkjenningene og fremmer resiliens og posttraumatisk vekst (Borge, 2018, s. 157) og handler om hva i ditt liv som kan hjelpe deg gjennom vanskelige ting. Det kan være venner, familie, skole, miljø, nabolag med mer (Borge, 2018, s. 24-25).

I dette masterprosjektet skal jeg gjennom den kvalitative forskningsmetoden intervju besvare problemstillingen jeg stiller meg. Problemstillingen søker svar på erfaringer og opplevelser som lærere og tidligere elever har gjort seg, altså personlige erfaringer. Derfor er det viktig å kunne komme i dybden av hvilke erfaringer de har gjort seg, og gjennom intervjuer kan en få frem nettopp disse personlige erfaringene. Ved å ha et intervju kan man skape en dialog hvor man kan samtale om et viktig tema og samtidig skape en atmosfære som gir rom for å åpne opp for å dele erfaringer og tanker og det er nettopp disse erfaringene og tankene til informantene jeg ønsker å formidle videre inn i forskningsfeltet.

Dessverre er det slik at dette er en høyst dagsaktuell utfordring som verden og skolen står overfor da det er krig og flukt flere steder i verden. Barn og unge blir tvunget på flukt bort fra hjemlassen sin og er nødt til å finne sin plass et annet sted, som for eksempel i Norge. Flyktninger som har erfaringer fra krig og flukt kan potensielt utvikle traumer, og dersom en ikke får nok støtte og hjelp til å bearbeide det man har gått gjennom kan det få store konsekvenser for deres videre liv gjennom ulike utfordringer og vansker både fysisk og psykisk. Påkjennningene flyktningene utsettes for i mottakslandet de kommer til viser at dette bidrar omtrent like mye til utviklingen av psykiske vansker som erfaringene fra krig og flukt (Popovac, 2020). Per juni 2022 er det over 100 millioner mennesker på flukt i verden enten som flyktninger, utenfor sitt eget land, eller internt fordrevne, på flukt i eget land. Dette er det høyeste antallet registrerte flyktninger noensinne (Elvestuen, 2022). Derfor er det ekstremt viktig at skolen, som for mange unge blir deres første møte med Norge, har kunnskap om traumer og hvordan man kan arbeide på en hensiktsmessig måte for å unngå forverring av helsen. Temaet blir da for meg veldig meningsfullt da det er kunnskap som kan komme godt med i møter med elever med erfaringer fra krig og flukt, men også i møte med elever med traumer generelt. Målet med oppgaven er å bevisstgjøre og påvirke skolens betydning og muligheter for godt handlingsrom som støtter et mangfold av elever med ulik bagasje. På denne måten kan forhåpentligvis flere se nytten av denne kunnskapen ved at det undersøkes hva læreres erfaringer fra dette er og tidligere elevers erfaringer fra sin skolegang etter å ha gjennomgått potensielt traumatiserende hendelser og situasjoner fra krig og flukt. I tillegg til at man som lærer skal møte alle elever der de er og tilrettelegge for læring og utvikling hos den enkelte elev, og ikke minst gjøre dette uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15). For å kunne klare dette, er vi som lærere avhengig

av kunnskap om hvordan vi kan tilrettelegge og støtte på en god og hensiktsmessig måte for alle og enhver.

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan noen lærere i dag jobber med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som har vært gjennom krig og flukt, og hvordan denne elevgruppen selv har opplevd sin skolegang i Norge. I masteroppgavens retningslinjer står det at masteroppgaven skal være orientert mot arbeid i klasserommet, læring og undervisning (HVL, 2022, s. 2). Ved å undersøke hvordan lærerne jobber med å tilrettelegge og støtte elevene i skolehverdagen etter å ha gjennomgått hendelser og situasjoner fra krig og flukt som kan ha stor påvirkning på den enkelte, kan en få innsikt i hva som gjøres for å fremme læring og utvikling i klasserommet og på skolen generelt. I skolen har en læring i fag og sosiallæring som på mange måter henger sammen, og elevene i skolen får bedre utbytte av læring dersom rammene for det, klasserommet og klassemiljøet, er gode og trygge. I tillegg påvirker lærerens relasjon til elevene hvordan og om læringen skjer. For at man skal kunne nå gjennom til en elev som er sterkt preget av hendelser fra krig og flukt kreves det at man bygger relasjon med eleven og lærer å kjenne den enkelte. Det hjelper ikke da å for eksempel skyve en norsk bok med mye tekst opp i ansiktet på en elev og mase på dem «les dette, skriv dette, si dette ...» dersom det er traumer som sperrer for læring, trenger eleven tid og støtte for å kunne komme til det punktet hvor eleven er mottakelig for læring. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å bevisstgjøre dette faktumet, at for at læring skal kunne skje er man avhengig av trygge og gode rammer og relasjoner, særlig hvis det er elever med traumer. Kunnskap om traumer og læring er relevant for alle lærere ettersom at det er svært mye som kan lede til traumer hos den enkelte og de reaksjonene barn og unge får på hendelser som fører til traumer er også veldig varierte, derfor trenger man å lære om hvordan traumer kan hindre læring og hvordan det kan ha påvirkning på den enkelte eleven i skolen slik at du som lærer kan tilrettelegge og støtte for å fremme læring og utvikling. Elevene i skolen har rett på å få den hjelpen de har behov for og i noen tilfeller kreves det da at læreren har kompetanse innenfor områder som ikke direkte berører det faglige i skolen, men som har noe å si for eleven og dens muligheter for læring i skolen. Det er også en av grunnene til at jeg ønsket å få med elevperspektivet fra skolegangen, for å vise til hvordan lærerens arbeid får og har betydning for eleven både i selve skolegangen, men også i det lange livsløp.

I Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 42) står det blant annet at barn og unge har ulike

forutsetninger og lærer på ulik måte, og at noen av dem trenger mer tilrettelegging enn andre. Dette synes jeg er med på å vise behovet for at lærere har kunnskap om hva disse ulike forutsetningene kan være. Det er også skrevet i overordnet del av læreplanen at alle elever i skolen har rett på tilpasset opplæring – altså skal undervisning tilpasses den enkelte slik at de på bakgrunn av sine forutsetninger skal ha mest mulig muligheter for å lykkes i livet og ikke minst at menneskeverdets ukrenkelighet som viser til at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av hva som skiller oss (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4, 14-15). I tillegg trekker FNs-barnekonvensjon artikkel 28 frem blant annet at barn har rett på utdanning, like muligheter og at barnets menneskeverd blir ivaretatt. I artikkel 29 kommer det frem at en gjennom utdanningen skal utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig og utvikle respekt for barnets foreldre, dets kulturelle identitet, språk og verdier (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28, art. 29). Stortingsmeldingen, overordnet del av læreplanen og FNs-barnekonvensjon er alle aktuelle å ha med seg inn i dette prosjektet fordi det jeg undersøker er hvordan elevene som har vært gjennom krig og flukt blir støttet og ivaretatt i skolen av lærerne, samt hvordan elever selv har opplevd lærerens støtte og tilrettelegging i egen skolegang etter å ha vært gjennom krig og flukt. For meg handler alt dette om at mennesker har sentral verdi og at dette skal anerkjennes i skolen, ved at lærerne ser eleven for den de er og at en evner å tilpasse undervisning og opplæring slik at den enkelte får best mulig opplæring.

I et sitat fra boken *Spesialpedagogikk* står det følgende:

«Spesialpedagogikk er et yrkesrettet fag med fokus på det spesielle og individuelle. Spesialpedagoger skal ikke bare forstå, men også forholde seg til mennesker og legge til rette for læring, mestring og inkludering. Kunnskap om kultur, migrasjon og språk er relevant i den grad den kan brukes til å forebygge utvikling av spesialpedagogiske behov og legge til rette for spesialpedagogiske tiltak for mennesker som har utviklet slike behov» (Morken & Karlsen, 2019, s. 565).

Dette sitatet synes jeg så fint får frem det viktigste med hvorfor man gjør den jobben man gjør som lærer og hva som ligger i fagfeltet spesialpedagogikk. Det å skulle forstå menneskene for den de er og i tillegg legge til rette for at de skal oppleve læring og mestring, i et fellesskap

hvor alle er inkludert. Dette krever kunnskap innenfor en rekke ulike felt slik at man på best mulig måte kan lage opplegg og undervisning som treffer den enkelte i klassen. Sitatet får frem viktigheten og nødvendigheten av relasjoner, da det er viktig å se et menneske for den de er og ikke bare ha fokus på hva som er forskjellig, men heller trekke frem det eleven kan og det som er positivt med hver og en av oss. Oppgaven min tar for seg hvordan elever som har vært gjennom krig og flukt har det på skolen i Norge og hvordan lærere arbeider for å sikre at elevene skal ha det best mulig i skolen og her kommer særlig kunnskap om kultur, migrasjon og språk inn som relevante emner. Så hvorfor skal jeg undersøke akkurat dette? Jo, fordi konsekvensene som kan komme fra dette kan være at elever får det bedre i skolen – og det er noe alle lærere bør jobbe for hver eneste dag i skolen. Selv om jeg i denne oppgaven kun kan få frem noen få individers erfaringer og opplevelser, er de likevel relevante å få med seg for å kunne få innsikt i hvordan noen lærere jobber og hvordan noen elever har hatt det i den norske skolen etter krig og flukt.

2.0 Tidligere forskning

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i et tema som ligger innenfor et psykologisk ståsted. Dette er ikke fokuset for min oppgave da jeg undersøker tematikken ut ifra et pedagogisk ståsted, altså hvordan traumer er knyttet opp mot skolen, læring og elever. Forskingen som følger, er valgt ut fordi de alle tar opp relevante sider ved skolehverdagen til elever som har vært gjennom potensielt traumatiserende situasjoner.

Litteratursøket ble gjennomført som databasesøk, kjedesøk og tips fra veiledere. Etter å ha sett gjennom de ulike databasene som var tilgjengelige gjennom Høgskulen på Vestlandet innenfor pedagogikk og psykologi landet jeg til slutt på databasen ERIC. ERIC er en pedagogikkdatabase, og ved å velge denne kunne jeg få frem hvordan traumatiske hendelser får påvirkning i skolehverdagen til elever, noe som øker relevansen av treffene som kom frem med tanke på forskningen jeg skulle gjennomføre. Søket ble gjennomført på engelsk, og slik fikk jeg frem internasjonal forskning på feltet. «supporting children OR students with trauma OR traumatic experience» var søkeordene som ble brukt. Kriteriet for at forskningen skulle bli tatt med var at det handlet om elever med traumer i barneskolen og lærers eller andre

skoleansattes erfaringer. Gjennom å lese overskrifter og abstract ble tekster inkludert eller ekskludert på bakgrunn av kriteriene. Tekstene måtte også være fagfellevurdert for å sikre kvalitet på studiene.

Strandbu og Schultz (2015) har undersøkt problemstillingen *Hvilke pedagogiske mulighetsrom eksisterer for undervisning og danning når elevene er eksponert for kriser som gis massiv mediedekning?* med bruk av fokusintervjuer av 30 lærere på mellomtrinnet i skoleåret 2011/2012. De tok for seg hvordan lærere markerte 22. juli og oppdaget at det var store variasjoner mellom lærere og skoler. Grunnene til dette ble pekt på som manglende eller utydelig skoleledelse, lærernes egne sterke reaksjoner på terrorangrepet og massakren, manglende kunnskap om elevenes sårbarhet og avklaring om lærernes pedagogiske rolle i situasjonen (s. 41). Gjennom skriv fra skolemyndighetene kom det frem at lærerne skal inneha et terapeutisk- og pedagogiskperspektiv for å både gi elevene trygghet i tillegg til informasjon og kunnskap om det som har hendt. Dette er to perspektiver som er avhengige av hverandre fordi uten trygghet er det vanskelig å legge til rette for læring og motsatt (s. 42). Noe som kom frem i intervjuene med lærerne var sårmetafor. Det handler om man frykter at det å snakke om terroren og massedrapene ville gjøre det vanskelig å få såret til å gro (s. 45). Dette er noe som er interessant å ta med seg videre, og står i motsetning til det å snakke om ting for å komme seg videre. I tillegg etterlyser forskerne her tydeligere rammer fra skoleledelse, både sentral og lokal, samt at didaktikk om håndtering av krisenyheter bør integreres i lærerutdanningen og synliggjøres for lærere (s. 52). Ettersom dette er forskning knyttet direkte til Norge valgte jeg å bruke litt mer plass på det for å få frem at det er betydelige konsekvenser av å oppleve terror eller krig.

Det er gjennomført flere forskningsprosjekt som omhandler læreres erfaringer med arbeid med elever som har traumer eller er traumeutsatte. Blant annet har Barret og Bergers (2020) kommet frem til at det er syv sentrale punkter i dette arbeidet som er oppførsel, relasjoner, lærerens støtte, relevant informasjon, ytre faktorer, skolemiljø og støtte og tilrettelegging for lærere. Dette er veldig relevant for min oppgave da jeg også undersøker lærerens støtte og relasjoner som har påvirkning på elever og deres skolehverdag. Hunter-Dehn (2021) trekker som Barret og Bergers (2020) også frem gode relasjoner som vesentlige for et godt arbeid med denne elevgruppen, samt at det er viktig å være bevisst hvordan tidligere erfaringer og opplevelser kan påvirke elevenes reaksjoner i forskjellige situasjoner som kan oppstå. For å

skape gode rammer for elevene trekker Hunter-Dehn (2021) frem at rutiner, struktur og forutsigbarhet er sentrale, og at en gjennom dette kan skape et godt miljø både faglig og sosialt – noe som det er viktig å ha med seg inn i arbeidet med støtte og tilrettelegging. Jacobsen (2021) tar opp viktigheten av å vurdere og evaluere systemet og ser på det tradisjonelle skolesystemet som en mulig barriere for traumeutsatte elever. I arbeidet er det viktig med relasjonsbygging og trygghet, noe samtlige fremhever som viktig. I tillegg er det viktig å være bevisst at hjernen kan endres eller påvirkes dersom mennesker utsettes for traumatiserende hendelser, og at faktorer utenfor skolen også kan påvirke skolehverdagen til elevene. Utover det som er kommet frem over viser Parker og Hodgson (2020) også til viktige faktorer i arbeidet som ressurser, tid, dyktighet og forståelse noe som lærere og skoler må kunne arbeide med å få til på en god måte. Utover det en lærer kan gjøre når det kommer til å vise støtte og omsorg, kreves det god disponering av ansatte i skolen også.

Litteraturreview om tematikken er også gjennomført. Davilia et al. (2020) har undersøkt hvordan traumer i barndomsårene får påvirkning for fysisk og emosjonell utvikling og sosialisering. Her kom det frem at traumer kan knyttes til før, under og etter migrasjonen, noe som gjør at lærere trenger kunnskap om hvordan skolen og tiden etter krig og flukt kan spille inn på elevens utvikling og behov. Som Davalia et al. (2020) viser også Tempkin et al. (2020) til at traumer i barndomsårene får påvirkning på det senere livet, og kan gi plager eller vansker i voksenlivet. Derfor trengs det et trygt miljø både fysisk og mentalt for å unngå retraumatisering, noe som kan sees i sammenheng med Jacobsens (2021) funn om skolen som mulig barriere for traumeutsatte elever. Tempkin et al. (2020) ser derfor at det er nødvendig og fordelaktig å ha en helhetlig traumeinformert tilnærming i skolene – hvor alle ansatte er med på å gjøre en innsats for å bedre og trygge skolehverdagen for elevene. Rahimi et al. (2021) kom gjennom litteraturreview og undersøkelser av blant annet lærere og skolepersonell frem til at det på et generelt grunnlag er behov for mer kunnskap om traumer blant lærerne, og mer kunnskap om traumeinformert praksis for å kunne møte elevene på en god måte og ikke minst for å sørge for at elevene faktisk får den støtten og hjelpen de har behov for.

3.0 Teori

Problemstillingen jeg stilte meg til dette prosjektet var som nevnt i innledningen *Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?* På grunnlag av problemstillingen har jeg valgt relevante begreper og teori for oppgaven slik at det blir tydeliggjort hvilken forståelse jeg har med meg i den videre oppgaven.

I forhold til problemstillingen er det noen begreper jeg gjør kort rede for her, og som ikke blir gjennomgått i videre forklaringer. Med støtte og tilrettelegging menes det hvordan læreren møter eleven og dens behov, og at læreren viser interesse og engasjerer seg i eleven og dens utvikling.

3.1 Begrepsavklaringer

For å forstå oppgaven og dens innhold er det vesentlig å forklare en del begreper som er benyttet i forskningen. Ved å ha en begrepsavklaring kan jeg vise til hvilken forståelse av begrepene som ligger til grunn i den videre forskningen, og slik unngå misforståelser og feiltolkninger. Grunnen til at dette er relevant er fordi mange begreper og ord kan oppfattes og forstås på ulike måter – og dermed også bety forskjellige ting. Videre følger begrepsavklaringer innenfor temaene traumeteori, migrasjonsutfordringer og relasjonsteori.

3.2 Traumeteori

3.2.1 Traumer

Bestemte hendelser som man går gjennom i livet kan få store og langvarige konsekvenser for et menneske, og særlig gjelder dette barn i vekst og utvikling. Dersom hendelser får slike konsekvenser kan en si at det er på grunn av traumer. I noen tilfeller kan traumer gi redusert livskvalitet for resten av livet (Raundalen & Schultz, 2006, s. 13). Dyregrov (2010, s. 13) forklarer traumer som et resultat av gjentakende eller ekstreme hendelser. Dette står i motsetning til kriser som ofte er plutselige og kortvarige. Kriser er noe de alle fleste mennesker opplever til ulike tider, som for eksempel et dødsfall i familien, dette er en utfordrende

situasjon å stå i, men i motsetning til traumer bearbeides de som oftest fortere. Dette er relevant å ta med seg videre fordi utvalget jeg ser nærmere på har enten erfaring med å jobbe med mennesker som har vært gjennom potensielt traumatiserende hendelser eller selv vært gjennom det. Traumer kan også forklares som psykiske sår hos mennesker (Haugen, 2019, s. 160), og disse kan være med på å påvirke mennesker på ulike måter, noe som jeg kommer nærmere innpå senere i oppgaven. Mennesker som har opplevd traumatiske hendelser befinner seg ifølge Nordhaug (2018, s. 51-66) seg i en stress/respons fase. Dette kan forklares som en tilstand hvor mennesket er i konstant beredskap og på vakt for hva som vil skje, noe som kan oppleves som svært stressende for et menneske. Ved å befinne seg mye i alarmberedskap kan det få innvirkninger på hjernen og dens utvikling, noe som kan gi store konsekvenser for barns læring og utvikling fordi man ikke klarer å slappe av eller kjenner seg utrygg, og dermed klarer en ikke å ta til seg læring. Alt som teller i det øyeblikket, er å overleve. Dette samsvarer også med Schultz, Raundalen og Idsøe (2021, s. 309) sin forklaring av at elevenes opplevelser får pedagogiske konsekvenser for læring, og at deres læringsforutsetninger i perioder endres, noe som gjør at elevene har behov for tilpasset opplæring.

3.2.2 Tabuiserte traumer

Tabuiserte traumer handler om at traumene til et menneske blir enda sterkere på grunn av tabuet som samfunnet eller kulturen har skapt ved at en ikke snakker om alt mulig. Dermed kan en som har opplevd traumatiserende hendelser og ikke får snakket om hva en har gjennomgått få sterkere traumer samt tilleggs utfordringer og vansker senere i livet. Uten å få mulighet til å snakke om det får en verken bearbeidet traumene eller kommet seg videre (Leira, 1988, s. 12-16). Videre i oppgaven vil jeg bruke forklaringen til Leira (1988) som utgangspunkt når jeg skriver om tabuiserte traumer. Begrepets relevans kommer av inngangen til oppgaven, samt i forhold til om traumer er noe lærerne bruker tid på å snakke om, og om elevene føler de kan snakke fritt om det de har vært gjennom.

For noen er skam en hindring i å fortelle om hva som har skjedd og hva de har opplevd. Enkelte ønsker ikke å fortelle flere enn nødvendig hva som har rammet dem, noe som kan henge sammen med et behov for å beskytte seg selv i situasjonen eller at det er noe som anses som

skammelig (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 310). Det belyses også at det er viktig at læreren tør å snakke om ting og ta opp saker, hvis ikke sendes det ut signaler om at dette er noe vi ikke skal snakke om og at det er utrygt. Elever er svært dyktige på å fange opp slike signaler, så derfor er det så viktig at man tør å snakke sammen og ikke gjør tematikker tabuiserte (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 331-332). Som lærer må en være bevisst på den makten man har i møtet med elever og samtaleemner.

3.2.3 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg kan forstås på ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Howard Baths (2015) forklaring av traumebevisst omsorg. Den handler om tre kriterier som må oppfylles og er relevant for blant annet lærere som har med traumeutsatte barn og gjøre. De tre pilarene som det kalles er trygghet, relasjoner og regulering (s. 6). Trygghet handler om at det er viktig at et barn føler seg trygg i omgivelsene sine og dette er nødvendig å ha oppfylt før en kan utvikle seg videre (s. 6-7). Relasjoner er viktig for å føle seg trygg, det å ha trygge voksenpersoner og for eksempel medelever på skolen eller lagkamerater på en idrett er viktig for å kjenne på tilhørighet (s. 7-9). Den tredje pilaren, regulering, handler om det å kunne regulere seg selv i situasjoner som oppstår som kan oppleves som utfordrende i forhold til følelser eller impulser som følge av traumatisk stress. Ved å klare dette skaper det mestring og selvstendighet, som gjør at en blir mer resiliert eller motstandsdyktig i møte med andre situasjoner og utfordringer (s. 9-10). Disse tre pilarene er det viktig å se i sammenheng med hverandre, da alle har gjensidig påvirkningskraft (s. 10).

Det er også noen som stiller seg kritiske til traumebevisst omsorg som blant annet Per Lorentzen (2020). Bakgrunnen for traumebevisst omsorg som er tilknytningsteori ser Lorentzen på som for snevert. Det er viktig å kunne reflektere rundt omsorgens betydning, og hvordan de tidligere grensesettingene og atferdskorreksjonene har vist seg u hensiktsmessig overfor barn og unge med komplekse traumer, noe som viser oss at vi må tenke nytt. I møtet med barnet trekkes det frem at det er viktig med vennlighet, omsorg og forståelse, i tillegg til å være bevisst egne reaksjoner og følelser, personlige verdier og fordommer og hvordan dette påvirker deg i arbeidet med barn og unge. En annen ting som er viktig er kunnskap om hjernens fungering og oppbygging og hvordan traumer kan påvirke hjernen til barn og unge.

Traumebevisst omsorg er relevant fordi det er en innfallsvinkel til hvordan man kan møte elever som har traumer av ulike grunner og fordi deltakerne tok det opp i intervjuene.

3.2.4 Resiliens

Resiliens kan forklares på mange ulike måter og brukes ulikt i forskjellige kulturer (Borge, 2018, s. 165-166). I denne teksten velger jeg å ta utgangspunkt i Borges (2018, s. 11) forklaring av resiliens som motstandskraft, robusthet, utholdenhet, god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko (som for eksempel krig og flukt), normal fungering under unormale forhold og mestring. Med bakgrunn i disse begrepene vil jeg videre i teksten bruke forståelsen av resiliens som det som gjør at et menneske klarer å fungere på en hensiktsmessig og god måte til tross for de vanskelige påkjenningene og de krevende forholdene de har vært igjennom. Dette er vesentlig å se nærmere på i forståelsen av elever og deres fungering i skolen og hverdagen fordi alt rundt et menneske har påvirkning for hvordan vi takler forskjellige utfordringer eller problemer. Det systemet eller de ressursene et menneske er omgitt av har mye å si for hvordan man takler det man står overfor. Noe av dette systemet kan være foreldre, lærere, skolemiljø, venner, med mer som kan fungere som støttende faktorer i livets utfordringer.

3.2.5 Toleransevinduet

Toleransevinduet er en modell som handler om det å kunne regulere seg selv og sine egne følelser når man blir over- eller underaktivisert, og dermed kunne hente seg inn igjen til toleransevinduet sitt. I toleransevinduet klarer man å håndtere ting som oppstår på en rasjonell og hensiktsmessig måte. Lærere kan i skolen arbeide med å skape trygge og forutsigbare rammer for elevene, og gjennom sitt eget kroppsspråk og stemmebruk unngå å trigge elevene unødvendig (Nordanger & Braarud, 2018, s. 180-181). Arbeid med dette kan en knytte til det å støtte og tilrettelegge for elever med traumer hvor en som i likhet med regulering i traumebevisst omsorg jobber med å lære elevene å bli selvstendige i sine reaksjoner noe som er aktuelt i arbeidet med elevgruppen.

3.2.6 Traumesymptomer

Å gjenkjenne symptomer eller kjennetegn på traumer kan være svært utfordrende, fordi mange av symptomene på traumer er sammenfallende med en rekke andre vansker og utfordringer. Symptomene kan vise seg gjennom vansker som kan være atferdsmessige, fysiske, emosjonelle og/eller mellommenneskelige. Dette får frem et stort spekter av ulike steder man kan oppdage tegn på at et menneske har traumer. Posttraumatisk stresslidelse (PTSD), angst, depresjon, atferdsvansker og rusmiddelproblemer er alle vansker og utfordringer som har store likhetstrekk med traumer (Cohen et al., 2018, s. 29-30; Engeland et al., 2019, s. 598-599). For lærere som jobber med barn med erfaringer fra krig og flukt er det derfor viktig å ha kjennskap til at det er mange likhetstrekk med symptomer eller tegn på andre utfordringer. Manglende forståelse til årsakene til symptomene som elevene viser kan føre til forsinket diagnostikk, feildiagnostisering eller at tegn ikke oppdages i det hele tatt (NOU 2017: 12). En må også være oppmerksom på ulike triggere som kan utløse reaksjoner hos elevene. Dette kan blant annet være ubehagelige tanker eller følelser fra det de har opplevd som oppstår. Årsakene til dette kan være mange, blant annet peker Schultz, Raundalen og Idsøe (2021, s. 325) på at manglende struktur og rammer eller nye grupper med nye mennesker kan være utløsende faktorer. For å hindre at triggerne får ta over er det viktig at lærere er observante på hva som utløser reaksjoner hos den enkelte eleven og at læreren er i forkant for å prøve å forhindre dem i størst mulig grad – et av de viktigste tiltakene her er å skape trygghet, samt forutsigbarhet og godt klassemiljø (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 325).

Vanlige reaksjoner på traumer er blant annet søvnproblemer, tilbakevendende minner om den traumatiske hendelsen, å føle seg hjelpeløs, å være engstelig for familien, depresjon eller å bli tilbaketrukket. Noen sentrale tiltak for å komme seg bort fra reaksjonene er blant annet å være sammen med venner og familie, fysisk aktivitet og at man er bevisst på at man får nok søvn og mat. I tillegg til at rutiner er viktig for å ta vare på seg selv og sine behov (Helsedirektoratet, 2021). Å roe seg ned gjennom fysisk aktivitet er en måte å regulere følelsene sine på, slik som når man spiser fordi man er sulten (van der Kolk, 2014, s. 88). Det å være i fysisk aktivitet er derfor et tiltak for å få en pause fra traumene.

3.2.7 Pedagogisk krisehåndtering

Krisepedagogikk handler om å ha fokus på åpenhet, trygghet, forståelse og læring. I nyere tid snakker vi mer åpent om ting som skjer i verden og i livet enn tidligere. Det som det før var taushet rundt, er nå blitt en samtale. Noen av temaene som trekkes frem som det er taushet rundt er blant annet krig, terror, selvmord, seksuelle overgrep og dødelige sykdommer (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 307). Gjennom åpenhet og kommunikasjon kan kriser og utfordringer bli mer begripelige og håndterlige for barn og unge. På denne måten kan en unngå at krisen hemmer læring (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 308). Pedagogisk krisehåndtering er relevant for hvordan skoler og lærere håndterer vanskelige situasjoner som rammer elever og ansatte.

Utover dette er det også relevant å vite hvor man skal henvende seg dersom det oppstår kriser eller utfordringer. Da kan man ta kontakt med ekstern støtte fra fagfolk innenfor blant annet Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) eller kommunehelsetjeneste (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 326). Kunnskap om hvor man kan henvende seg for hjelp og veiledning er relevant i arbeidet med elever som har vært gjennom krig og flukt.

3.3. Migrasjonsutfordringer

3.3.1 Psykiske utfordringer og postmigrasjonsvansker

Psykiske utfordringer handler om at opplevelser og situasjoner kan få en stor innvirkning på den psykiske helsen til et menneske (Popovac, 2020, s. 277). I denne oppgaven tar jeg for meg hvordan elever som har gjennomgått krig og flukt har det, derfor er det også relevant å trekke frem hvordan mottakelsen i mottakerlandet, her med fokus på skolen, kan påvirke den psykiske helsen ytterligere. De psykiske påkjenningene flyktninger og innvandrere kan oppleve i landet de kommer til kalles for postmigrasjonsvansker – altså er ikke alt godt bare fordi man har kommet seg bort fra krig og flukt. Barn som opplever krig og politisk vold har en alvorlig risiko for utvikling av psykiske forstyrrelser. Dette er blant annet fordi det er situasjoner som gjerne varer over lengre tid (Borge, 2018, s. 155 og 171). Denne kunnskapen er viktig å ta med seg inn i arbeidet med elever som har vært gjennom potensielt traumatiserende hendelser fra

krig og flukt, og ikke minst det at en ikke er ferdig med traumene når man kommer frem til mottakslandet og skolen.

3.3.2 Den kulturelle porten

Den kulturelle porten er et uttrykk som viser til møtet med et annet lands kultur når man flykter eller flytter til et annet land (Borge, 2018, s. 24). Altså handler det om at man kommer fra et sted med sine vante skikker og verdier fra egen kultur, til et nytt land hvor dette ikke alltid samsvarer med din primære kultur. Dette er noe som er viktig å huske på i forhold til flyktninger og minoritetsfamilier som ankommer europeiske land. De senere årene har Europa blitt mer klar over at en trenger mer kunnskap om påkjenningsene flyktninger og minoritetsfamilier utsettes for. For å kunne utvikle landene til gode mottaksland for mennesker som kommer hit, kreves det mer arbeid og forskning på hvordan man kan arbeide med disse utfordringene (Borge, 2018, s. 23). For oss kommende lærere og de som allerede jobber i skolen, kreves det kunnskap om denne tematikken. Slik at man kan være en god person å møte for elever som har vært gjennom flukt og ankommer et nytt land som kan oppleves som helt ukjent og skremmende for dem da det er mye nytt å forholde seg til.

3.3.3 Psykososiale utfordringer knyttet til migrasjon

Migrasjon kan utgjøre en psykososial utfordring. Det å være på flukt og gå gjennom ulike erfaringer som kan forfølge dem, utgjør en risiko for å kunne utvikle psykososiale vansker (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). Disse utfordringene eller vanskene handler om det å skulle tilpasse seg og finne seg til rette i et nytt land slik som beskrevet i 3.3.2 Den kulturelle porten. Mennesker som kommer til et nytt land er ofte preget av usikkerhet, uromomenter og mye nytt som for mange kan være en stressfaktor i livet da de fleste ønsker en mening med tilværelsen, oversiktighet og forutsigbarhet – noe som for mange er helt fraværende. Dette stresset kan påvirke både psykososial fungering og læringsevne. Stress kan også føre til psykiske vansker som igjen har konsekvenser for utvikling og læring hos mennesker (Morken & Karlsen, 2019, s. 562-563). Momentene fra dette angående særlig mening, oversiktighet og forutsigbarhet er relevant å ta med seg inn i møtet og arbeidet med elever som kommer til

skolen etter erfaringer fra krig og flukt.

3.4 Relasjonsperspektiv

3.4.1 Relasjon mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig i skolen. Det å føle seg sett, tatt på alvor og lyttet til skaper et godt miljø og er med på å styrke relasjonene mellom lærere og elever. Som lærer kan en gjennom denne relasjonen være med å bygge resiliens hos den enkelte elev gjennom å individualisere læringen og være sensitiv, altså lytte til elevens signaler, overfor hver enkelt elev. Dette innebærer at læreren tilpasser oppgavene til eleven sine forutsetninger. Et godt klassemiljø vil gagne alle elevene i en klasse, og derfor er det viktig at læreren involverer seg i elevene og blir kjent med dem. På denne måten kan undervisningen tilpasses, og elevene kan ha gode rammer i læringsmiljøet med en støttende og motiverende lærer. Det å kunne tilpasse undervisning til den enkelte elev krever at man kjenner elevene og deres utgangspunkt for læring. Ved å gi oppgaver hvor elevene kan klare mest mulig selv, vil det kunne være med på å styrke motivasjonen og troen på seg selv, men dersom elevene får for krevende oppgaver vil det kunne ha motsatt effekt og svekke motivasjonen og læringen (Borge, 2018, s. 138-139). Mennesker har et behov for å være tilknyttet og å oppleve relasjonelle bånd med andre (Bjørkelo et al., 2022, s. 11), derfor er det noe man som lærer konstant må jobbe med å etablere og opprettholde fordi det er ikke gitt at alle relasjoner er gode. Relasjonene til andre mennesker kan også være dårlige eller ikke eksisterende (Bjørkelo et al., 2022, s. 12). Mellom lærer og elev er det et asymmetrisk forhold og en må som lærer være bevisst makten en har i kraft av rolle og posisjon i forhold til elevene. I tillegg til at en må være bevisst behovet for trygghet og omsorg som elevene har krav på og som lærerne skal utføre etter Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012).

3.4.2 Den pedagogiske atmosfæren

Den pedagogiske atmosfæren er slik jeg forstår Bollnow (1989) en forklaring på hvordan relasjonen mellom en lærer og en elev er og hva den bør inneholde (s. 5-6). Denne atmosfæren, som er hele den pedagogiske situasjonen, er basert på alle de emosjonelle

forholdene og menneskelige egenskaper som eksisterer mellom barnet og pedagogen. Noen av de viktigste egenskapene som er nødvendig hos pedagogen er tillit, godvilje, tålmodighet, ansvarlighet og tilgjengelighet (s. 6). Barnet må også være klar for å bli tatt vare på av pedagogen (s. 6). Kort forklart kan en si at den pedagogiske atmosfæren krever trygghet, kjærlighet, takknemlighet og lydighet i relasjonene for at barnet skal kunne vokse og utvikle seg (s. 10). Relevansen av begrepet henger sammen med behovet for å skape trygge og gode relasjoner til elevene i skolen, og her kommer det frem viktige momenter i relasjonen mellom lærer og elev.

3.4.3 Behov og læring

Når det gjelder barns utvikling og læring er det viktig å tenke på menneskers behov. Dette omfatter blant annet omsorgs- og trygghetsbehov i tillegg til barns behov for læringsstimuli. Cronbach (sitert av Befring, 2019, s. 63) viser til fem grunnleggende behov i barne- og skolealder. Disse handler blant annet om kjærlig omsorg fra foreldre og andre nære voksne og anerkjennelse fra lærere og andre viktige voksne og selvrespekt og tillit til seg selv. Maslow (sitert av Befring, 2019, s. 63) trekker også frem behov som må oppfylles før en kan realisere seg selv. De handler om fysiologiske behov som mat, drikke og søvn, behov for trygghet og stabilitet, sosiale behov som vennskap, kjærlighet og fellesskap, behov for anerkjennelse og respekt og behov for selvrealisering hvor en kan virkeliggjøre egne målsetninger. I skolen er det sentralt å være bevisst behovene barn og mennesker har for å kunne tilpasse skolehverdagen best mulig for dem. For mange som kommer til Norge som flyktninger er tryggheten og stabiliteten borte, i tillegg til at mange kan ha utfordringer med det fysiologiske behovet søvn. Alle disse behovene får påvirkning på hvordan man klarer å fungere i hverdagen og om man er mottakelig for læring, og derfor er det sentralt at skolen og lærere har kunnskap om dette i møtet med elevene. Befring (2019, s. 64) trekker også frem nettopp dette, at behov har en direkte kobling med barns læring og motivasjon til å lære. Et annet behov Befring trekker frem angående behov og læring er at det er viktig å oppleve noe positivt ved opplæringen, at det kjennes meningsfullt og at læringen gir glede og engasjement hos elevene. For å muliggjøre dette, kreves det god og trygg relasjon mellom lærer og elev – noe vi som lærere alltid må jobbe for å oppnå.

3.4.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om at skolen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette er særlig viktig å ta med seg i arbeidet med elevgruppen som kan utvikle traumer. Det at en skole skal tilpasses eleven og ikke at eleven skal tilpasses skolen. I utdanningen skal det legges til rette for at elevene kan utvikle seg faglig og sosialt uavhengig av tidligere erfaringer de sitter på – dette er noe alle har rett på i loven, og det er derfor viktig at det overholdes.

Kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) tar opp at skolen skal legge til rette for læring blant alle elevene og slik stimulere motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Et annet sentralt punkt i dette kapittelet er «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov». For lærere er dette et sentralt og viktig punkt i møte med alle elever i skolen, spesielt viktig er dette i møte med elever som har gjennomgått krig og flukt. I lærerprofesjonens etiske plattform poengteres også at elevene har rett på faglig god tilrettelegging (Utdanningsforbundet, 2012).

3.4.5 Skolen som tiltak

Tiltak i Norge som skal fremme resiliens blant flyktninger er blant annet skole. På skolen kan barn og unge lære seg språket og få venner som går utenfor sin egen gruppe eller familie som de har rundt seg. Slik kan de bygge seg opp et nettverk og skape nye relasjoner med flere på sin alder (Popovac, 2020). Borge (2018, s. 181) trekker frem at i forhold til tiltakene i skolen trenger lærerne å tilføres mer kompetanse. Dette kan sees i sammenheng med min opplevelse av at vi i lærerutdanningen burde lære mer om det mangfoldet vi kommer til å møte på i skolen. Ettersom at det er så mange mennesker som over 100 millioner på flukt (Elvestuen, 2022) og at Norge er et land hvor flere av dem kommer til, er det viktig at lærere har kunnskaper om denne gruppen og hvordan de traumatiske hendelsene de gjennomgår kan få betydning for deres skolehverdag. Dersom en ikke føler seg trygg eller klarer å slappe av i et miljø som for eksempel på skolen, er det vanskelig, om ikke umulig, å være mottakelig for ny kunnskap eller læring i fagene. Så de vanskene flyktninger opplever i det nye landet de

kommer til har en stor betydning for deres psykiske helse i form av at psykiske vansker kan bli enda større grunnet mottakelsen i mottakslandet. Dette kalles postmigrasjonsvansker som kort forklart er de psykiske påkjenningene flyktninger eller innvandrere opplever i landet de kommer til (Borge, 2018, s. 181; Popovac, 2020, s. 277). For å forklare det med andre ord, kan man si at det flyktninger har gjennomgått av vonde, vanskelige og utfordrende situasjoner blir ikke borte bare man kommer frem til destinasjonen. Dette henger også sammen med at skolen kan utgjøre en risikofaktor dersom elevenes behov for omsorg, støtte, beskyttelse og oppmuntring ikke er til stede (Befring & Uthus, 2019, s. 504).

På skolen kan traumene påvirke elevenes læringsevne og deres forutsetninger for læring. Noen av måtene elevene kan rammes på er blant annet hukommelsestap, søvnvansker og manglende konsentrasjon (Sharma, 2013). I bakgrunn av dette er det viktig at skoler og lærere kan støtte og tilrettelegge for elevene slik at de skal få best mulig skolehverdag.

Sett i forhold til hjernen foregår det også strukturelle endringer i hjernen etter et menneske er utsatt for traumer, noe som påvirker utviklingen av hjernen (Raundalen & Schultz, 2006, s. 17). Dyregrov (2010, s. 216) trekker også frem påvirkningene traumer har på hjernen, utvikling og læring, og peker på at kumulative traumer, som kan forklares som en oppsamling av flere traumer, har mange negative konsekvenser for læringsevnen hos flyktninger i ung alder. Aarskog (2020) viser også til at skoleprestasjonene til barn og unge som har opplevd krig er dårligere grunnet at de ofte utvikler alvorlige følelsesmessige og kognitive problemer. Etter å ha mistet de naturlige sosiale støttesystemene som finnes i hjemmet og i skolen, kan det å starte på nytt på skolen i et nytt land føre til ytterligere negative konsekvenser for elevene, da skolesystemet i Norge ikke er tilpasset de traumatiske opplevelsene elevene går gjennom. For de aller fleste vil krig og flukts påvirkning for læring være midlertidig, men for enkelte, rundt 30%, vil læringen være nedsatt langvarig (Aarskog, 2020).

Traumer og stress kan påvirke læring i form av at konsentrasjon og hukommelse rammes, og dette kan i samspill med angst og utrygghet føre til at en får manglende tro på fremtiden. Noe som kan lede til svekket motivasjon for blant annet skolen og læring. Dette negative synet på fremtiden kan i tillegg virke inn på tanker om hendelser, søvnforstyrrelser, ønske om å være nær trygge voksne og irritasjon og sinne mot foreldre og venner (Borge, 2018, s. 160).

I skolen ser Alver (2022) på at det er viktig med en inkluderende praksis hvor elever møter

kunnskapsrike pedagoger og lærere. Dersom dette blir oppfylt har elevene bedre forutsetninger for å etablere vennskap og få et normalisert liv raskere. Gjennom gode relasjoner kan en skape gode forutsetninger for elevene i skolen, og samtidig er det viktig å skape relasjoner til foreldrene som kan gi en oversikt over hvordan de har det og være tilgjengelig for å skape gode rammer og støtte rundt elevene. Skolen har tre mål i forhold til elevene og det er at de skal trives på skolen, de skal være med venner og de skal lære. Noe som er viktig å huske på i den tidligste fasen i skolen med tanke på at det nødvendig å gi elever som kommer fra krig og flukt tid til å lande uten å sette for høye krav med en gang. Som lærer i møtet med elever med flyktningbakgrunn er det også svært viktig å ha kunnskap og kjennskap til hjelpeapparatet som er tilgjengelig dersom en eller flere elever har behov for en oppfølging som skolen ikke kan gi (Alver, 2022). Det er viktig å ha tidlige og riktige tiltak til nyankomne flyktninger, og jo mer en lærer forstår elevene sine fra ulike kulturer, jo bedre blir integreringen. Altså er lærere avhengig av en god del kunnskap om traumer generelt og hva det gjør med barn og unge, i tillegg til at en har behov for kunnskap om andre kulturer inkludert deres skolekultur. Slik kan en gjøre den norske skolen «flyktningkompetent» og gjennom dette kan en fremme både resiliens og tilpasning blant elevene (Borge, 2018, s. 178). Noe som viser til behovet for bedre kunnskap om dette i skolen og lærerutdanningen for å kunne møte elevene og deres mangfoldighet på en verdig måte. I forhold til skole er det sentralt og se på dette opp mot overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) som trekker frem at skolen skal lede til at elevene skal mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet gjennom å utvikle ferdigheter, kunnskap og holdninger i skolen. Dermed kan en se på det store ansvaret skolen har overfor elevene og deres fremtid. I møtet med elever fra krig og flukt må lærere og skoler tilpasse seg elevene slik at de får det best mulig og har gode forutsetninger for å lykkes i skolen og senere i livet. LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) tar opp ulike faktorer som er sentrale i forståelsen av skolens mål og læringsmiljø. I kapittel 3.1 Et inkluderende læringsmiljø står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Her trekkes det frem at skolene skal jobbe bevisst for å skape et godt miljø som har positiv effekt på elevenes helse – både den psykiske og fysiske, trivsel – ha det bra på skolen med et godt sosialmiljø og læring – tilrettelagt for alle elevers læring. I tillegg står det «Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» - dette sitatet er særlig viktig å ta med seg inn i arbeidet med elever som har erfaringer fra krig og flukt. Dersom de ikke har det bra på skolen, noe som en må jobbe for,

kan heller ikke læring finne sted.

3.4.6 Relasjoner og aktivisering

Lek kan styrke relasjonelle og kognitive evner hos barn. Ved å ta i bruk aktiviteter eller leker, her menes veiledet lek og ikke frilek, kan en styrke elevenes kompetanse og evner innen kommunikasjon, regulering, øving og mestring. For å få dette til er det viktig at man som lærer er bevisst på hvilken tilstand eleven er i med tanke på om eleven er klar for noe eller ikke. På denne måten kan en sette realistiske forventninger til eleven og leken kan være del av helbredelses prosessen for å komme gjennom vanskelige perioder eller potensielle traumer. Det å leke er en viktig del av utviklingen i forhold til en rekke sider av livet. Det angår det sosiale, emosjonelle, fysiske, intellektuelle og psykologiske (Gaskil & Perry, 2014). Derfor vil lek kunne være et tiltak for både relasjonsbygging mellom lærer og elev og medelever, og utvikling av en rekke ulike kompetanser og evner.

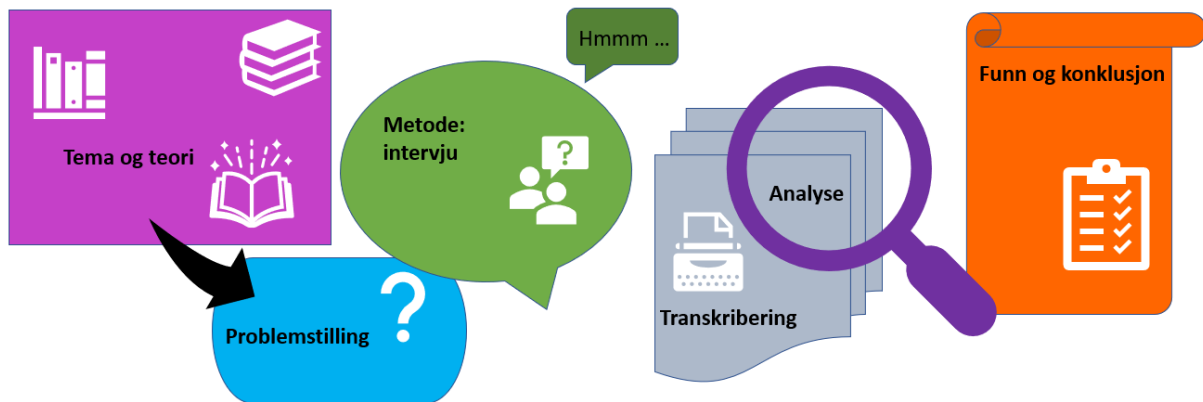
4.0 Metode

Før jeg bestemte meg for metoden undersøkte jeg hvilke muligheter man har i et masterprosjekt, og det er mange. Da jeg hadde bestemt meg for overordnet tema og kommet frem til en foreløpig problemstilling hvor jeg var interessert i å få frem hva lærere gjør i skolen for elever som har vært gjennom krig og flukt, og hvordan disse elevene selv har opplevd skolegangen sin i Norge, fant jeg ut at jeg var ute etter deres erfaringer. På grunn av dette så jeg da for meg å undersøke læreres erfaringer og elevers opplevelser. Dermed fant jeg at intervju ville kunne være en hensiktsmessig metode. Gjennom å bruke intervju for å skaffe innsikt i enkeltpersoners erfaringer kan jeg gå i dybden og forsøke å få frem hva som ligger bak erfaringene og få frem de aktuelle personenes tanker og beskrivelser av opplevde situasjoner. Ved å benytte meg av intervju faller det innenfor kvalitativ metode, som er en av de to hovedtyper datainnsamling, som viser til enkelt tilfeller eller sier noe om en gitt situasjon – dermed kan den ikke si noe om alt, og heller ikke fungere som en generalisering, men den kan si noe om det gitte tilfellet (Skogen, 2007, s. 18).

Videre har jeg valgt å dele dette kapittelet inn i tre deler som heter datainnsamling, analysemetode og forskningsetiske overveielser. Slik blir prosessen i forskningen også mer oversiktlig å følge.

4.1 Forskningsdesign

Det å planlegge et forskningsprosjekt er svært viktig for at man skal vite hva man skal gjøre og for å sikre at man tenker igjennom valgene sine slik at prosjektet både er mulig å gjennomføre og kan komme med svar på den valgte problemstillingen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Dette er også noe jeg har merket har vært viktig for å kunne ha en oversikt over hva som skal gjøres og hvordan jeg skal få det til, særlig på grunn av at det er første gang jeg gjennomfører et slikt prosjekt. Gjennom samtaler med veilederne og utforskning av metodelitteratur fikk jeg laget en overordnet plan for forskningsprosjektet. Tidlig i oppgaveprosessen laget jeg meg en problemstilling som jeg ønsker å finne svar på. For å kunne besvare problemstillingen er det nyttig å i tillegg stille seg noen forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål er mer konkrete og må kunne besvares med data (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 24). Planen som ble laget i forbindelse med denne oppgaven har jeg forsøkt å visualisere under, figur 1, her kan dere se hvordan prosjektet er planlagt fra start til slutt. Det første jeg tok utgangspunkt i var det tematiske området jeg ønsket å undersøke nærmere, i tillegg til at jeg så mye på teori som finnes om traumatematikken allerede. Videre laget jeg en problemstilling innenfor temaet som jeg ønsket å finne svar på. For å kunne svare på problemstillingen var det også nødvendig å velge en hensiktsmessig metode som ville kunne svare på problemstillingen. Da falt valget på intervju som henger tett sammen med prøveintervju og intervjuguide. Intervjuene må gjennomføres med deltakere som kan si noe om det jeg vil finne ut av, altså må det være deltakere som har erfaringer med det jeg lurer på. Etter intervjuene må dataen fra samtalene skrives ned før en kan se nærmere på hva som er kommet frem i de forskjellige intervjuene i en analyse, hvor en på en måte benytter seg av et forstørrelsesglass for å få frem så mange detaljer som mulig. Når dette er gjort kan en komme frem med det man har funnet ut av gjennom analysen som presenteres som funnene.



Figur 1: Forskningsdesignet for oppgaven.

4.2 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg vise til hvordan jeg har forstått ulike metoder og vise hvordan de er relevante for min oppgave.

4.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Tilnærmingen til de kvalitative intervjuene som er gjennomført i forbindelse med prosjektet er inspirert av fenomenologien. Slik jeg har forstått formålet med den fenomenologiske tilnærmingen er målet at jeg i intervjuene er ute etter å få frem deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser knyttet til temaet jeg undersøker. Gjennom intervjuene er målet derfor å få frem deltakernes egne erfaringer de har gjort seg, og slik få frem deres forståelser og perspektiv innenfor tematikken (Befring, 2020, s. 20-21). Den valgte tilnærmingen er tett knyttet til metode valget for prosjektet da det kvalitative intervjuet også søker deltakerens erfaringer og forståelser (Befring, 2020, s. 94), noe jeg går nærmere innpå i kapitlet om intervju.

4.2.2 Hermeneutisk tilnærming

I analysen benyttet jeg meg av den hermeneutiske tilnærmingen. Den handler om, slik jeg forstår det, at analyse er som en forskningsprosess der man som forsker undersøker forholdet mellom de ulike delene og helheten. Dette er en prosess hvor man kan jobbe med analysen

frem og tilbake, altså gå bakover og fremover i prosessen for å utarbeide gode kategorier og koder for innholdet man analyserer og forsker på. Dermed kan man se på delene både i sammenheng med hverandre og forskningslitteratur om tematikken (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Etter å ha jobbet seg gjennom denne prosessen må man så tilbake til problemstillingen for å se om analysen faktisk svarer på problemstillingen man forsker på. Dersom den ikke gjør det må man sjekke om problemstillingen eller analysen må endres på, slik at man kommer frem til et svar på det man lurer på i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 172). Grunnen til at jeg har valgt denne tilnærmingen i analysen er fordi den åpner for muligheter for å se sammenhenger mellom delene i seg selv og sammen med hverandre, samtidig som man kan undersøke helheten og delene sett opp mot annen forskningslitteratur på feltet.

4.2.3 Hermeneutisk spiral

Hermeneutisk spiral eller den hermeneutiske sirkel er en sirkulær prosess hvor man beveger seg mellom tolkning og dokument for å finne en mer helhetlig innsikt (Befring, 2020, s. 20). I prosjektet mitt vil dokumentene være transkripsjonene av intervjuene. Denne sirkulære prosessen har en viktig rolle i analyse av datamateriale som formidler noe, og dermed kan tolkes. I prosjektet mitt er dette relevant fordi jeg i analysen av transkripsjonene av intervjuene søker en helhetlig forståelse av det som blir formidlet av deltakerne. Dette krever at man som i den hermeneutiske spiralen aktivt forflytter seg mellom disse delene, tolkning og dokument.

4.3 Datainnsamling

I dette kapitlet tar jeg for meg prosessen med datainnsamling til forskningen. Dette har foregått gjennom flere ledd fra forberedelser til prosjektet, gjennomføring av intervju og transkribering av dem.

4.3.1 Innsamlingsmetode

Før jeg kunne starte med datainnsamling var jeg avhengig av godkjenning av prosjektet fra

Norsk senter for datainnsamling (NSD, nå Sikt). Derfor utarbeidet jeg et informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring (se vedlegg 1), og intervjuguider til de to utvalgene (se vedlegg 2 og 3). Etter godkjenningen fra NSD/Sikt (se vedlegg 4) startet jeg prosessen med å finne informanter.

Datainnsamlingen til mitt prosjekt har foregått via intervjuer av informanter. For å rekruttere informantene har jeg sendt e-poster, søkt gjennom lærergrupper på Facebook, brukt eget nettverk i forhold til medstudenter, venner og veiledere og fått kontakter som har gitt meg kontaktinformasjon til andre eller tipset videre til mulige informanter. Slik fikk jeg til slutt tak i alle informantene som har deltatt i dette prosjektet gjennom bruk av snøballeffekten (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38-43). Ved å få tak i informantene på denne måten har jeg gjennom aktiv bruk av eksisterende nettverk bygget videre for å nå ut til deltakere som både hadde den erfaringen jeg var på utkikk etter, i tillegg til at det var personer som da ønsket å være med.

4.3.2 Intervju

Det kvalitative intervjuet bygger på den kvalitative forskningstradisjonen som har som ønske å forstå verden fra informantenes side, noe som også er mitt ønske i prosjektet. Gjennom intervjuene, eksisterende forskning og litteratur om temaet kan jeg utarbeide kunnskapen på feltet (Johnsen, 2006, s. 122). Den andre hovedtypen av datainnsamling kalles kvantitativ metode og baserer seg på store mengder data som kan generalisere eller si noe om et fenomen (Skogen, 2007, s. 18). Dersom en hadde ønsket å få frem hvordan lærere generelt tilpasser og støtter elever kunne en anvendt kvantitativ datainnsamlingsmetode som for eksempel spørreskjema, hvor en har mulighet til å få innsikt og kunnskap fra en stor mengde lærere. Dette kan være bra for å få oversikt over hvordan lærere jobber, og en kan si noe som hvilke tiltak mange lærere benytter seg av. Noe av det som kan være en begrensende faktor her er at skjemaet krever en viss mengde spørsmål som trenger svaralternativer og gir ikke rom for det personlige innspillet som informanter i intervju kan komme med. I tillegg kreves det at spørsmålene har svaralternativer som er relevante og en må som publiserer av spørreskjemaet ha visse forventninger om mulige svar på forhånd. En kan ha åpne spørsmål som kan gi noe åpning for individuelle svar og mulighet for å tilføre noe i skjemaene som man

kanskje ikke har tenkt selv på forhånd. I forhold til intervju er spørsmål også noe som kan være utfordrende å formulere, da en ønsker å ha gode og åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å utdype, forklare og fortelle om situasjoner eller erfaringer som de finner relevante, uten at de er for ledende eller lukkede.

4.3.3 Intervjuguide

I forhold til mitt eget prosjekt her har jeg utarbeidet intervjuguider som skal fungere som en pekepinn for meg selv i intervjuene for å sikre at jeg får stilt noen sentrale spørsmål til alle og ikke minst sikre at jeg holder meg til temaet (Høgheim, 2020, s. 132-133). I intervjuene kan det hende at man kommer på andre oppfølgingsspørsmål underveis og det jeg så for meg med disse intervjuene er at intervjuguiden er en slags sikring av at informantene faktisk får spørsmål som er nyttige for dem og meg i forhold til å holde det innenfor temaet og ikke ende for langt ute på viddene og risikere å miste den røde tråden. Og med tanke på at det kan være et sensitivt tema å snakke om, særlig for de tidligere elevene, var det viktig å tenke godt gjennom spørsmålene og passe på at de knytter seg til tematikken og hensikten med prosjektet og at de ikke gikk utover andre områder som ikke var presentert for dem på forhånd i informasjonsskrivet. Gjennom å være godt forberedt med intervjuguiden kan en få mest mulig relevant erfaring og kunnskap ut av intervjuene og informantene (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 168-170).

Intervjuguiden er også laget for å kunne holde en oversikt over tematikker jeg i forkant av intervjuene tenkte kunne vise seg å være relevante basert på det jeg tidligere har lest og skrevet om når det kommer til traumer. I tillegg har jeg gjennom videre undersøkelser og utarbeidelse av projektskisse til masteren jobbet med ulike perspektiver og innsikter i emnet. Ettersom dette er min første gjennomføring og planlegging av intervjuer til et forskningsprosjekt synes det også å være klokt med en intervjuguide for å ikke risikere å være helt blank under intervjuene, altså glemme hva jeg har tenkt kan være interessant å spørre om, eller risikere å bruke hele intervjutiden til informantene til noe annet enn det som er hensikten med intervjuene. Noe som hadde vært negativt både i forhold til det at informantene gir av sin tid, og dermed ikke hadde fått brukt den på det som var tiltenkt, men også det faktum at jeg da ikke hadde fått ut det som var hensikten med intervjuene. Det at

informantene gir av sin tid og deler opplevelser og erfaringer de har fra yrket eller skolegangen sin, er noe som jeg synes det er viktig å huske på da de deltar frivillig og derfor er det viktig at jeg som intervjuer opptrer respektfullt overfor dem og tiden deres.

4.3.4 Prøveintervju

I forkant av intervjuene har jeg også gjennomført prøveintervju med en medstudent. Ved å gjøre dette fikk jeg både øve meg på å formulere spørsmålene og jeg fikk mulighet til å få tilbakemeldinger på spørsmålene jeg laget. Gjennom prøveintervjuet ble spørsmålene enda mer konkretisert og endret på slik at de skulle favne det som var tiltenkt og gi mest mulig mening for andre. I utarbeidelsen av spørsmålene brukte jeg tidligere erfaringer og teori og forskning på feltet for å kunne lage relevante og aktuelle spørsmål om temaet.

Prøveintervju er en viktig del av prosessen mot intervjuene med informantene. Her kan man både få testet ut intervjuguiden sin og seg selv i rollen som intervjuer. Dette er nyttig for å kunne utarbeide en best mulig intervjuguide slik at man kan endre på spørsmål der det trengs og få tilbakemeldinger på hvordan man er i rollen som intervjuer. Det er også en mulighet hvor en kan teste ut utstyret man skal bruke under intervjuene for å unngå unødvendig styr med dette underveis (Johnsen, 2006, s. 126). Dette er noe jeg gjennomførte for å få en annens blick på spørsmålene, i tillegg til at en blir oppmerksom på enkelte spørsmål som kan være vanskelig å forstå eller forstås på forskjellige måter. Ved å ha gått gjennom intervjuene med en medstudent har jeg fått viktige og relevante oppklaringsspørsmål som har gitt rom for endringer og samtaler rundt hva spørsmålene inneholder og hvorvidt de åpner for det jeg faktisk lurer på eller ikke.

4.3.5 Utvalget og kriterium

Ut ifra problemstillingen, *Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?*, utformet jeg kriterier til utvalget for oppgaven. Utvalget ble basert på kriterier som var av betydning for å inneha den spesifikke erfaringen og bakgrunnen jeg er ute etter å finne informasjon om og dermed knyttet direkte til forskningsspørsmålene. Det første utvalget ble basert på del en av forskningsspørsmålet

Hvordan jobber lærere for å tilrettelegge og støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt? Kriteriene for dette utvalget, utvalg 1, innebar å være utdannet lærer og ha erfaring med å jobbe med elever som har bakgrunn fra krig og flukt – i tillegg ønsket jeg at disse lærerne skulle ha jobbet en del år i skolen og har derfor valgt alderen 25-60 som også ble utgangspunkt for at det er en som ikke er helt nyutdannet. Utvalg 2 baserte jeg på det andre forskningsspørsmålet som var *Hvordan har elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt erfart lærerens støtte?* For kriteriene til denne gruppen ønsket jeg nå voksne personer som har erfaringer fra krig og flukt og som har vært elever i den norske grunnskolen. Bakgrunnen for at jeg ønsket voksne er at de er mer bevisst valget om å delta i et slikt prosjekt og kan forstå mer av hva det vil si å delta, og ikke minst at det skjer med frivillig deltakelse (Befring, 2020, s. 32). I tillegg til at voksne har hatt og kan ha reflektert eller tenkt tilbake på skoleårene sine i Norge og hvordan de har hatt det – dette er ikke en selvfølge at folk gjør, men det er også noe som jeg ser for meg kan være lettere å snakke om med en voksen som har fått skolegangen litt på avstand og kan reflektere rundt egne erfaringer og opplevelser. Et barn som har vært gjennom krig og flukt vil også nødvendigvis sitte på verdifull kunnskap – noe som kan være interessant å undersøke nærmere, bare at her var målet å få frem hvordan de har opplevd lærerens støtte og gjennom dette få frem erfaringer til noen elever som går innunder elevgruppen lærerne i utvalg 1 tilrettelegger for. På bakgrunn av dette ønsket jeg ikke å intervju barn som er skolelever i dag, da det for det første kan være elever som har det utfordrende i en ny situasjon nå med overgang fra det kjente til det ukjente, det kan være de ikke forstår hva det vil si å delta i en slik undersøkelse, en trenger også godkjenning av foresatte dersom det er snakk om barn opptil 15 år (Befring, 2020, s. 33) og hvis de foresatte da også er i den situasjonen at alt er nytt og man er i en overgangsfase hvor man ikke har fått språket inn eller slikt, ønsker ikke jeg å virke påtrengende eller få noen med på noe som de ikke ønsker. I tillegg til at utvalg 2 generelt er en gruppe av personer som det er spesielt viktig å reflektere rundt etiske overveielser fordi de er i en sårbar situasjon som kan medføre økt belastning ved deltakelse, noe jeg kommer mer innpå litt senere i kapittelet om etiske overveielser og utfordringer.

I dette forsøket kan jeg på ingen måte trekke konklusjoner om hvordan hver enkelt av lærerne i utvalg 1 tilpasser for elevene i utvalg 2 da det ikke er direkte kontakt eller relasjon mellom noen av informantene, ei heller er det målet her. Da måtte prosjektet vært lagt opp på en

annen måte og man ville fått et annet resultat og gjerne også hatt en annen vinkling eller problemstilling på vei inn i arbeidet med prosjektet. Hvert av utvalgene var tenkt å bestå av tre informanter. Noe som viste seg å bli en utfordring, men til slutt fikk jeg tak i fem informanter, hvorav tre er lærere og to er tidligere elever.

Videre i oppgaven vil alle informantene ha fiktive navn, se figur 2. På denne måten kan jeg opprettholde deltakernes anonymitet og forsikre meg om at andre ikke kan gjenkjenne deltakerne som har deltatt i intervjuene.

Navn	Yrke / elev
Monica	Utdannet lærer
Else	Utdannet lærer
Karoline	Utdannet lærer
Isac	Tidligere elev
Adam	Tidligere elev

Figur 2: Oversikt over informantene og de fiktive navnene.

4.3.6 Refleksjoner rundt forskerrollen

I forkant av intervjuene er det sentralt å reflektere rundt hvordan jeg som person kan ha påvirket informasjon som er kommet frem i intervjuene. På hvilke måter vil jeg som person påvirke hva informantene ønsker å dele med meg eller hvordan de har det i intervjusituasjonene (Høgheim, 2020, s. 86-87). Noe av det første jeg anså som viktig var å ha gode og relevante spørsmål som både kunne gi en myk start på intervjuene, men også passe på at det var spørsmål som ville være relevante for oppgaven og nyttig for hva jeg forsker på. I tillegg var det viktig for meg å reflektere rundt spørsmålene, særlig til utvalg 2, for å tenke gjennom hvilken informasjon jeg ser på som nødvendig, og hvilke spørsmål som potensielt kan være utfordrende å svare på. Informantene som deltok var ikke noen fra min direkte

omgangskrets, og derfor er det også vanskelig å vite hvilke spørsmål som kan være for utfordrende å svare på, hva informantene er komfortable med å dele og ikke for å unngå belastninger for deltakerne. Høgheim (2020, s. 90) trekker frem at retraumatisering er noe som kan skje for deltakere dersom man skal undersøke tidligere ubehagelige opplevelser som kan gjøre at man kjenner på ubehag eller gjenopplever tidligere traumatiske hendelser. Både i forkant av intervjuene og i etterkant presiserte jeg at dersom det var noe de ikke ønsket å snakke om kunne de bare si i fra slik at vi går videre til neste spørsmål, og dersom de skulle angre på noe som ble delt i intervjuet kunne de også ta kontakt med meg slik at jeg da kunne fjernet det. All deltakelse skal være frivillig (Høgheim, 2020, s. 88-89) og det som kommer frem i forskningen synes jeg også det er viktig at deltakerne er komfortabel med.

Alderen min kan ha påvirke hvordan språket mellom meg og informantene blir, og det at jeg studerer til å bli lærer gjør at jeg har opparbeidet meg en del kunnskap og erfaringer gjennom studiet, praksis og jobb som lærervikar som gjør at vi kan snakke sammen om ting på en annen måte enn om dette var noe som hadde vært helt ukjent for meg. Informantene fra utvalg 2 har vært nærere meg i alder enn utvalg 1, og dette kan også ha påvirket hvilken informasjon de ønsker å dele, personlig kan jeg finne det enklere å dele informasjon og snakke med noen på noenlunde samme alder fordi vi har gjerne relativt likt språk og så ting på en likere måte, til tross for at vi gjerne innesitter svært forskjellige erfaringer

Studiet jeg går på påvirker hvordan og på hvilken måte jeg kan snakke om tematikken på, hva jeg kan om temaet fra før spiller også inn, interessen min for temaet har jeg også opplevd som en åpner for gode samtaler i forkant, underveis og etter intervjuet med samtlige informanter. Dette synes for meg å ha virket som et godt utgangspunkt for gode samtaler, men også som en slags trygghet for informantene som får inntrykk av hvorfor jeg ønsker å forske på dette og hva som har ført til interessen min for temaet.

Før vi startet intervjuene hadde jeg en liten samtale med informantene, noe som gjorde det enklere å starte samtalene og få mer utdypning underveis i intervjuene. Hvor jeg møtte informantene lot jeg være opp til dem, siden de hjelper meg med å delta, tenkte jeg det minste jeg kunne gjøre var å møte opp et sted de synes var komfortabelt og trygt – særlig var dette viktig for meg i møtet med informantene fra utvalg 2.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon. Jeg skrev ned litt underveis i det første intervjuet. Etter

å ha hørt hvor god lyden på diktafonen var, fant jeg ut at det var mer hensiktsmessig å bare lytte og være ordentlig til stede i samtalen, fremfor å skrive ned notater underveis. Etter alle intervjuene skrev jeg tankekart. Jeg laget et tankekart for hvert utvalg som jeg fylte på etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene, slik at jeg hadde samtalene og intervjuene ferskt i minne og skrev ned tingene jeg husket og prøvde å koble opp ting jeg har lest om før i forhold til tematikken.

4.3.7 Styrker og svakheter

Styrker og svakheter i intervjuguidene som ble utarbeidet for dette prosjektet er også sentralt å anerkjenne. Begge intervjuguidene begynner med en takk og informasjon til deltakerne, dette var viktig for meg fordi jeg ønsket å anerkjenne at jeg er takknemlig for at de ønsket å delta med å dele fra sine opplevelser og erfaringer, i tillegg til at jeg gjentok informasjon om hva deltakelsen innebærer og ikke minst at det er frivillig og at de kun svarer på det de selv ønsker. Intervjuene tar også i første omgang sikte på å høre litt om bakgrunnen for lærerne, utvalg 1, om utdanning og andre relevante kurs eller lignende for traumetematikken. Ettersom at jeg på forhånd ikke visste hva lærerne ville vektlegge mest i intervjuene utarbeidet jeg spørsmål som går innpå flere tema som egne erfaringer, støtte og tilrettelegging i undervisning, samtaler, samarbeid med andre instanser, samarbeid med skoleledelsen og usikkerhetsmomenter. Dette var fordi jeg ønsket å få frem ulike sider av arbeidet til læreren, slik at oppgavens hovedretning ikke var for avgrenset på forhånd da deres erfaringer og meninger er det jeg så på som mest sentralt å få frem i denne oppgaven. En kunne selvfølgelig avgrenset til et av disse emnene, men da hadde oppgaven sett annerledes ut, og man måtte hatt flere spørsmål innenfor den bestemte avgrensningen. Det at jeg går innpå flere tema ser jeg på som en mulighet for informantene til å dele av bredden i sin kunnskap noe som kan være både positivt og negativt, og det er også et kjennetegn på semistrukturerte intervju (Høgheim, 2020, s. 130-131).

I forhold til intervjuguidene som ligger som vedlegg innså jeg at det er noen spørsmål som ikke er like relevante som jeg hadde tenkt i utgangspunktet i forhold til utvalg 2 med tidligere elever. Noen av spørsmålene jeg har skrevet ned tenkte jeg på som nødvendige fordi det sier noe om hvordan de har hatt det og opplevd livet etter krig og flukt, men som på papiret kan

virke gravende i forhold til deres personlige opplevelser. Noe som kan være utfordrende særlig fordi det er en sårbar gruppe, og at jeg ikke ønsker å påføre deltakerne noen form for belastninger gjennom deltakelse i prosjektet (Høgheim, 2020, s. 90). Dette er ikke det som var tiltenkt med dem, snarere det å spørre kort for å få frem om de tidligere elevene har vært plaget mye med traumer eller andre ting som har vært en hindring for dem i forhold til deres skolegang og utvikling. I intervjuene med de tidligere elevene påpekte jeg innledningsvis og også før intervjuene at jeg ikke er opptatt av å grave eller høre om krigen og flukten, men at fokuset er på selve skolegangen deres i Norge og hvordan de opplevde det å gå på skole her etter å ha vært igjennom hendelser som kan være traumatiserende. Etter å ha sendt inn intervjuguiden til godkjenning hos NSD/Sikt gikk det mer opp for meg at enkelte spørsmål kunne vært unngått.

Noe jeg ville gjort annerledes hvis jeg skulle gjort det igjen er å lage tydeligere kategorier som jeg ønsket å gå nærmere innpå i alle intervjuene. Dette kunne vært med på å skape en bedre oversikt for meg i forhold til hva jeg skal undersøke og i tillegg vært en ledene pil på hva som skal ha fokus videre i oppgaven i forhold til analysen slik som det trekkes frem om intervjuguide til semistrukturerte intervju (Høgheim, 2020, s. 131). På forhånd av intervjuene ønsket jeg opprinnelig ikke å ha for mye bestemt på forhånd, slik at intervjuene kunne utspille seg som dynamiske samtaler mellom oss. Dette er også en av hovedgrunnene til at jeg ikke har vært opptatt av å anta for mye av hva som kan komme frem i intervjuene, slik at svarene til informantene ikke skal være farget av mine antakelser verken i forkant av intervjuet, underveis eller etterpå. Akkurat dette kan også sees på som en utfordring med kvalitative intervju da jeg som forsker vil ha en direkte innflytelse på det som skjer der og da, i tillegg til at det kan skje subjektive feilfaktorer ved at jeg som analyserer dataen kan tolke svarene på en annen måte enn deltakerne har ment.

En styrke med intervjuguidene synes jeg er de siste spørsmålene under avslutning i begge intervjuguidene som er «Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?» og «Er det noe mer du vil si eller legge til?». Disse spørsmålene åpner for at deltakerne selvstendig kan peke på det de selv finner mest relevant og meningsfullt fra samtalene vi har hatt. Dermed kan jeg som forsker være mer bevisst på hva deltakerne vektlegger i forhold til traumer og skolegang. Noe som har vært svært viktig for meg, nemlig å få frem deres meninger og erfaringer etter inspirasjon fra fenomenologien

(Befring, 2020, s. 20-21).

4.3.8 Gjennomføring av intervju og transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon utlånt fra Læringslaben på HVL i Bergen og lydfilene ble deretter lagret på HVL sin skylagring slik at ingen andre enn jeg har tilgang til dataen. Så fort jeg hadde mulighet etter intervjuene skrev jeg ned tankekart. Dette var for å samle tankene rundt det som kom frem i intervjuene og for å kunne koble det til relevant teori eller forskning som jeg har kjennskap til fra andre oppgaver og fra undersøkelser som er blitt gjennomført før masterprosjektets start. Etter tankekartene var det neste steget å transkribere intervjuene og jeg har deretter hørt gjennom intervjuene en gang til for å sikre at teksten i transkriberingen samsvarer med lydfilene. Deretter slettet jeg lydfilene da dette er sensitive data som jeg ikke skal oppbevare lenger enn nødvendig. Underveis i transkriberingen har jeg fjernet steder og navn som kan gjøre at noen kan gjenkjenne deltakerne og for å sikre at ingen skal finne ut hvem som blir snakket om eller slikt da det er svært sensitive data og at deltakerne skal være anonyme. Transkribering er steget i prosessen som kommer før selve analysearbeidet. Ved å ha transkribert intervjuene og gjort dem om til skriftlige data kan en analysere dataene som tekst (Høgheim, 2020, s. 203).

Transkriberingen av intervjuene ble gjort ved at jeg skrev ned alt som ble sagt. Steder hvor fyllord som «mhmm» eller lignende ble brukt, tok jeg vekk dersom det ikke ga noe perspektiv eller endret meningsinnholdet i samtalene og svarene. Dersom det ble brukt som bekreftende svar fra enten informantens eller min side har jeg beholdt det. I tilfeller hvor informantene har omformulert setningene midt i eller det er gjentakelse har jeg også fjernet det så lenge det ikke har hatt påvirkning for innholdet. Dette er fordi at man i muntlig språk kan bruke andre formuleringer enn man ville gjort skriftlig. Derfor har jeg sett det mest hensiktsmessig å skrive ned intervjuene tilsvarende skriftlig språk, noe som for eksempel vil si at dialekt eller andre ting ikke kommer tydelig frem i transkripsjonene da det er blitt skrevet ned på bokmål. Slik kan også informantens anonymitet sikres mer ved at alle da representeres gjennom det samme «filteret» i transkripsjonen. Valgene som er tatt underveis i transkripsjonsprosessen har vært tatt med hensyn til informantene og formålet med forskningen. Steder, navn og annet gjenkjennbart ble derfor fjernet, både med tanke på anonymitet, men også fordi det

ikke har noen hensikt for min forskning å gå nærmere innpå de tingene.

4.3.9 Analytisk tilnærming

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å finne kunnskap som kan anvendes og være nyttig for meg og andre kommende lærere som skal arbeide i skolen med elever. Prosjektet baserer seg derfor på anvendt forskning som har som mål og få frem kunnskap som kan brukes i praksis i arbeidslivet. Dette skiller seg fra grunnforskning som har som mål og bringe frem ny kunnskap for kunnskapens skyld og ikke på grunn av en nytteverdi for det aktuelle temaet eller fokuset (Skogen, 2007, s. 14). Målet med masteroppgaven, slik jeg ser det, er å forske på noe som er nødvendig og praktisk kunnskap å ha som lærer i skolen. I tillegg til at det omfatter forskning på en, dessverre, svært dagsaktuell tematikk.

For å gjennomføre forskningen er det nødvendig å velge en hensiktsmessig metode for både datainnsamling og analysen av dem. I mitt masterprosjekt har jeg gjennomført intervjuer for å kunne svare på problemstillingen min. Intervjuene har vært fysiske intervju hvor jeg har hatt mulighet til å snakke med utvalget en og en på en måte som kan skape relasjon og dypere kontakt for utdypende svar på spørsmålene. Intervju en til en skiller seg fra gruppeintervju eller fokusgruppeintervju hvor man kan få frem meningene og erfaringene til flere mennesker på en gang og få med seg kroppsspråk til deltakerne i samhandling med hverandre. Dette kunne vært interessant fordi da kan en ha aktiv dialog mellom deltakerne i tillegg til deg selv som intervjuer. På denne måten kan en få frem likheter og forskjeller på en annen måte enn når en har samtaler en til en. Ved å gjennomføre intervjuene en til en fysisk får man en annen tilnærming til det enn om man gjør det over telefon eller pc ved at en kan se på personen man snakker med, lese kroppsspråk og på den måten skape en best mulig atmosfære rundt intervjuet (Høgheim, 2020, s. 132, 142; Johnsen, 2006, s. 119).

Til intervjuene er det utviklet en intervjuguide til semistrukturert intervju – som vil si at en gjennom bestemte spørsmål vil kunne innhente visse svar fra informantene, men en kan i tillegg stille oppfølgingsspørsmål som kan være med på å skape en dypere forståelse og samtidig gi informantene mulighet til å supplere eller utdype svarene sine (Høgheim, 2020, s. 132-133; Johnsen, 2006, s. 119-120). I et intervju skal intervjueren skape en relasjon til

informanten for god kontakt og intervjuet eller samtalen tar utgangspunkt i problemstillingen og intervjuguiden med forberedte spørsmål, noe som skiller seg fra spontane samtaler man har med venner og andre i hverdagen (Johnsen, 2006, s. 120). Ved å ha noen forberedte spørsmål vil en som intervjuer ha et klarere mål for hva som er viktige spørsmål å få svar på (Høgheim, 2020, s. 133), samt at en kan hente inn samtalen igjen dersom en kommer for langt ut på viddene ved at man på forhånd er bevisst hovedmålet med samtalen.

Innhenting av tillatelse er viktig for å sikre at informantene er klar over hva de blir med på, og for å sikre samtykke av fri vilje (Johnsen, 2006, s. 127). Dette er noe informantene får informasjon om og i tillegg får de vite at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det. Da vil all informasjonen de har gitt bli slettet. Det å trekke seg er noe informantene har rett på, da det skal være frivillig deltakelse og da det er de som gir informasjon om egne erfaringer, får de selv velge om de ønsker det eller ikke.

I intervjuene hadde jeg fokus på å få frem deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser inspirert av fenomenologien (Befring, 2020, s. 20-21, 94). Ved å ha intervju med deltakerne en og en kunne jeg fokusere på hver av dem etter tur og gjennom samtalen kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål eller lignende for å frem deres meninger og erfaringer. Inspirasjonen fra hermeneutikken har også vært viktig i prosessen både før og etter intervjuene da jeg har kunnet utarbeide en intervjuguide i forkant med viktige spørsmål og tema jeg ønsket å komme innpå i løpet av samtalen, og som kunne fungere som en pekepinn i det videre arbeidet med analysen av intervjuet slik at jeg kan då frem delene og helheten fra intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-172).

4.4 Analysemetode

Det er mange ulike metoder å analysere tekstdata, og det er ingen fast mal på hvordan det skal gjøres. Målet er likevel å få frem delene og helheten i et gjensidig forhold slik at man kan få frem meningen med det som er i tekstdataen (Høgheim, 2020, s. 199-200). I inngangen til analyseprosessen valgte jeg å gå gjennom slutten på hvert intervju først ettersom at jeg i intervjuene spurte alle informantene om de kunne trekke ut de tre tingene som de synes var det viktigste vi snakket om i intervjuet. På denne måten fikk jeg raskt en oversikt over hvilke

tema de selv ser på som det mest relevante å ta med videre fra intervjuene. Dette fant jeg meningsfullt sett sammen med hermeneutikken som også får frem at man kan utarbeide kodene gjennom tema for å se på de ulike delene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-172). Ved å spørre dem om dette har jeg hatt mulighet til å høre deres egne tanker og meninger om hva de ser på som det mest sentrale som kom frem, og slik kan jeg være sikrere på at jeg får frem deres meninger om det som er viktig uten at jeg bare har trukket ut litt her og litt der fra de ulike intervjuene. Slik ser jeg sammenheng med fenomenologien som vektlegger deltakernes egne erfaringer og opplevelser (Befring, 2020, s. 20-21, 94).

Analysemetoden som benyttes er en form for innholdsanalyse som går ut på at man koder og kategoriserer datamaterialet, som i denne oppgaven er transkripsjonene fra intervjuene, til ulike temaer eller mønstre (Høgheim, 2020, s. 201-202). Med utgangspunkt i dette, gikk jeg gjennom transkripsjonene og skrev ned forskjellige kategorier knyttet til det som ble tatt opp i intervjuene. Ved å skrive ned kategoriene her, tok jeg i første omgang og skrev ned kategoriene med informantenes egne ord, og deretter laget jeg kategorier som omfavnet de ulike tingene de trakk frem. I figur 3 har jeg illustrert hvordan kategoriene kom frem hos de forskjellige deltakerne. De gule kategoriene kom fra lærerne og de blå kategoriene kom fra de tidligere elevene. For eksempel kategori 2, se figur 3, som handler om kunnskap om traumer, viser hvordan lærerne brukte ulike formuleringer på noe som handler om det samme. Etter å ha laget denne oversikten som et førsteutkast videreutviklet jeg den for å lage en tabell eller oversikt hvor jeg trakk frem mer teoretiske begreper som kan være dekkende for de ulike kategoriene. Det finnes ingen bestemt mal for hvordan man skal gjennomføre tekstanalyse, noe som gir mange muligheter. I analysen deler man opp dataen i mindre deler, og slik kan en gå nærmere innpå de ulike delene hver for seg, i tillegg til at man kan se på delene i sammenheng med hverandre (Høgheim, 2020, s. 199).

Nr.	Kategori	Monica	Else	Karoline	Isac	Adam
1	Faglighet (skolefagene)	x				
2	Kunnskap om traumer/ traumebevisst/ hvordan traumer blir skapt	x	x	x		
3	Omsorg, forståelse, menneskelige møter	x		x		
4	Forutsigbarhet, rammer, rutiner		x			
5	Jobbe praktisk/ alternativt		x			
6	Gi tid, trygghet er viktig før læring			x		
7	Få snakket ut om hvordan man har opplevd krig				x	
8	Lærerens omsorg				x	
9	Kommunikasjon					x
10	Strengere lærere					x
11	Bruke tid på å lytte til elevene, støtte dem og vise interesse				x	x

Figur 3: Førsteutkast av tabell med de viktigste temaene.

Videre i kategoriseringsprosessen gikk jeg inn i hver av transkripsjonene og skrev ned tema og kategori ut ifra innholdet i det vi snakket om i intervjuene. På denne måten fikk jeg frem mange ulike kategorier som jeg kunne jobbe videre med. I den følgende prosessen så jeg nærmere på begrepenes innhold og knyttet sammen begreper som hører sammen til en mer dekkende kategori. Slik kan jeg få frem temaene som informantene trekker frem på en mer sammenhengende måte. Dette valgte jeg å gjøre for å skape en helhetlig oversikt med tydelig overkategori som kan ramme flere beskrivelser, som vist i figur 3 over. Ordlydene og

forklaringene som kommer frem er også ulik etter hvordan informantene tilpasser og bruker språket i intervjuet. Noen bruker mer fagspråk, mens andre holder det mer dagligdags – noe som gjør at det er viktig å kunne sortere og kategorisere basert på innhold og ikke kun ordlyd. Selv om kvalitativ forskning ikke er ment for å generalisere, kan en likevel se på visse likheter og forskjeller i utvalget som deltok ettersom at utvalget av dem er blitt gjort med bakgrunn i de samme kriteriene og at en gjennom å bruke en hermeneutisk tilnærming vil se på deler i sammenheng og hver for seg.

Kategoriseringen ble da gjennomført ved at jeg skrev ned kategoriene med utgangspunkt i hva informantene fortalte i intervjuene. På denne måten fikk jeg oversikt over alt som informantene trakk frem og som kunne være interessant å se nærmere på i analysen med tanke på problemstillingen. Etter å ha gjort dette, gikk jeg inn i hvert av intervjuene igjen for å se om det var flere av deltakerne som snakket om de samme tingene. Det viste det seg fort å være. I tillegg til at dette ga en oversikt over alle temaene informantene kom innpå i intervjuene, fikk jeg også lettere oversikt over hva som kan trekkes inn under de samme kategoriene, slik at en kan få frem flere nyanser innenfor et tema. Disse koblingene har jeg gjort for å få frem de ulike forståelsene og erfaringene som informantene delte for å kunne ha mest mulig åpne og transparente forskningsfunn i analysen og drøftingen av funnene som ble gjort ut ifra kodingen.

En svakhet ved kodingen kan være at jeg har gjort arbeidet på egenhånd, altså har jeg ikke hatt flere involvert i prosessen med å forstå eller kode svarene til informantene. En styrke med kodingen er at den har vokst frem gjennom temaene deltakerne selv så på som de viktigste. Dette kan også være en svakhet da det kan være interessante og viktige funn andre steder i intervjuene også, som ikke kommer frem, men dette kan også være tilfeller i annen forskning da en alltid må velge ut noe fordi man ikke har mulighet til å skrive om alt som kommer frem.

4.5 Forskningsetiske overveielser

I dette kapitlet tar jeg opp troverdighet, pålitelighet og etiske refleksjoner og utfordringer. Her viser jeg til hvilke tanker jeg har gjort meg underveis i planleggingen og gjennomføringen av forskningen, hvilke hensyn jeg har tatt og hvorfor.

4.5.1 Pålitelighet

Det at forskning er pålitelig kan også kalles reliabilitet. Pålitelige data handler om kvaliteten på forskningsprosessen, altså om det som kommer frem er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-204). Reliable data handler om at datamaterialet er tilstrekkelig nøyaktige og en ser på i hvilken grad de er forurenset av feilfaktorer (Befring, 2020, s. 37). Viktige faktorer å reflektere rundt her hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten den er samlet inn på, om andre forskere kan reprodusere de samme forskningsresultatene og hvordan en selv som person påvirker deltakerne gjennom tilstedeværelse og hvordan en stiller spørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203).

Dataene som presenteres i denne forskningen er hentet fra intervjuene med informantene hvor de deler fra sine egne erfaringer og opplevelser. I tilfeller hvor andre skulle gjennomført de samme intervjuene kan en ved å bruke intervjuguiden til en viss grad få de samme svarene dersom en har det samme utvalget og kriteriene. Spørsmålene i intervjuguiden har vært så åpne som mulig der det går an, men det er også mer konkrete spørsmål som kan bli svart med ja/nei. Dette kan sees på som mer ledende spørsmål fordi man da kan være ute etter bekreftelse av antakelser og tanker man har gjort seg på forhånd. I forhold til min intervjuguide har fokuset vært på å få frem ting gjennom åpne spørsmål hvor deltakerne kan fortelle med egne ord om opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen som lærere og elever. Derfor vil en ikke kunne få de nøyaktig samme svarene dersom man har andre informanter i en lik undersøkelse, og til og med hvis det hadde vært gjennomført intervjuer med de samme av en annen ville kanskje svarene blitt annerledes basert på hvordan man kommer overens i samtalen og hvilken atmosfære en har rundt dialogen som påvirker hva en ønsker å dele og ikke (Høgheim, 2020, s. 142).

I tillegg kreves det tillit til forskeren og gjennomføringen av datainnsamlingen. Dette er noe jeg ser på som veldig viktig, og derfor har jeg skrevet ned alt fra prosessen og gjennomføringen så godt som mulig. Oppgaven i seg selv er også relevant i den forstand at det er sentralt at det kommer frem svar på det som forskningen søker svar på og at det som kommer frem i datamaterialet er hentet inn på en ansvarlig måte.

4.5.2 Gyldighet

Gyldighet handler om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og konklusjon. Et annet ord som ofte benyttes for dette er validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å kunne si at data er valid må dataen gi gyldige og sannferdige uttrykk for det vi ønsker å måle (Befring, 2020, s. 37) noe som også kan forklares etter hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen for å kunne svare på problemstillingen med den metoden og det utvalget som er valgt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-207). Derfor er det vesentlig å gå gjennom intervjuguiden for å sikre at en stiller spørsmål om det man lurer på og skal forske på for å unngå mye unødvendig eller irrelevant. I tillegg er det sentralt at jeg som intervjuer har en klar forståelse av begreper i forkant og at gjennom samtale og intervjuene med deltakerne får frem min forståelse og deres forståelse slik at man kan være sikker på at man snakker om det samme med lik bakgrunnsforståelse (Befring, 2020, s. 39). Slik kan en gå i gang med å undersøke informantenes erfaringer og opplevelser. Her er det også viktig å tenke på om en har klart å samle inn tilstrekkelig data for å få et helhetlig bilde av informantenes meninger. Gjennom spørsmålene i intervjuene har jeg hatt mulighet til å få frem svar, men da er også et viktig spørsmål å stille seg selv om det er gode nok spørsmål for å få informantene til å åpne opp og dele meninger og erfaringer.

Intervju eller kvalitative undersøkelser i seg selv kan være begrensende i den forstand at det ikke gir et bilde for alle. Det vil kun komme frem hva akkurat disse informantene sier, noe som gjør at forskningen på den måten har mindre overføringsverdi enn kvantitativ forskning som kan si noe generelt om et fenomen eller tema (Befring, 2020, s. 103-111). Men dette betyr ikke at den kvalitative forskningen er ugyldig, det er bare ulikt hva som kan forklares ut av forskningen. Altså vil det i denne oppgaven komme frem hva de aktuelle informantene har erfart rundt skolegang og potensielle traumer fra krig og flukt.

4.5.3 Etske refleksjoner og utfordringer

Etske utfordringer er viktig å tenke gjennom på forhånd og i mitt tilfelle er det særlige utvalget av voksne fra krig og flukt som kan sitte på sensitiv og følsom informasjon som det ikke er

sikkert at de ønsker å dele eller som kan være vanskelig å fortelle om til en ukjent, men det kan også være lærere som sitter på tunge ting eller har erfaringer fra vanskelige situasjoner. I tillegg er det viktig at jeg som intervjuer avklarer min rolle som forsker overfor informantene før, under og etter intervjuet slik at de er klar over hvilken rolle jeg har. Noe som også er viktig å tenke gjennom er at det kan være tunge eller vanskelige situasjoner som kommer frem i samtalene, og at det derfor er viktig at jeg er forberedt på dette og på forhånd tenker gjennom noen scenarioer og hvilke reaksjonsmønstre jeg har. Dette er noe som kan komme godt med i prøveintervjuene, hvor en kan prøve seg litt frem og gjennom refleksjon og ettertanke kan stille enda bedre forberedt til de faktiske intervjuene med informantene (Johnsen, 2006, s. 121). I forkant av intervjuene var det en av informantene i utvalg 2 som ønsket å se spørsmålene i forkant av møtet. Dette var noe jeg sa ja til, da det både kunne få informanten til å se om det var spørsmål som den selv var komfortabel med å snakke om, og personen fikk mulighet til å gjøre litt refleksjoner i forkant. Det å levere ut spørsmål på forhånd kan nok endre svarene man får frem i intervjuet, men med tanke på at utvalget omfavnet personer som har gjennomgått potensielt traumatiserende hendelser, og siden jeg som utenforstående heller ikke fullt og helt kan sette meg inn i deres situasjon synes det viktig å dele dette. De resterende informantene la ikke frem noe ønske om det, og de ble alle informert om at de kun svarer på det de selv er komfortabel med. Ved å dele spørsmålene med informanter kan det gjøre at de kan forberede seg litt på forhånd, noe som kan være positivt og negativt. Det som kan være positivt er at personen får mulighet til å reflektere litt rundt temaet og også tid til å huske eller minnes ting som kanskje ligger litt gjemt i hukommelsen. I intervjuer kan det være utfordrende å komme på alt på en gang. Noe som kan være negativt derimot er at personene kan forberede seg for mye i forhold til at man mister litt av den dialogen som er ønskelig med intervju. Likevel besluttet jeg i dette tilfellet å dele spørsmålene med den ene informanten, da det er den personen som gjør noe for meg ved å gi av sin tid og deler av sine erfaringer. Derfor fant jeg det mest riktig for meg å kunne ta hensyn til deres ønske så godt det lot seg gjøre.

En annen faktor i forhold til det at forsøket hadde blitt et helt annet dersom det hadde vært direkte koblinger mellom lærerne og tidligere elever i prosjektet, ville det vært problematisk i forhold til personvern og anonymisering (Befring, 2020, s. 32-33). Da kunne deltakerne til en viss grad hatt mulighet til å identifisere noen av de andre deltakerne, noe som kunne vært med på å påvirke hvilke svar og erfaringer deltakerne ville vært komfortable med å dele hvis

de vet at andre de kjenner til kan klare å identifisere dem.

Informantene har gjennom intervjuene delt fra sine egne erfaringer og opplevde hendelser med å bruke sine egne formuleringer og ord. På denne måten er det en risiko for at andre kan gjenkjenne enkelte fraser eller hendelser ved publisering, noe en må være påpasselig med. Derfor må en være bevisst anonymiseringen og gjøre det slik at det ikke blir gjenkjennelig for andre (Befring, 2020, s. 35). Dette er noe jeg har hatt med meg gjennom utvelgelsen av sitater, og også i forhold til hva som er relevant og ikke å trekke frem i oppgaven da ønsket er å få frem informantenes meninger og erfaringer fremfor spesifikke hendelser som muligens kan være kjent for flere mennesker.

En annen vesentlig faktor er hvordan jeg som person kan påvirke informantene og deres svar. I tillegg til at mine holdninger og verdier kan påvirke hvordan jeg tenker rundt temaet og dette er det viktig å være bevisst både før, under og etter intervjuene og i analyseringen av datamaterialet. Grunnen til at det er viktig er det faktum at mine verdier og holdninger påvirker hvordan jeg tolker det som blir sagt og ettersom det kun er jeg som har intervjuet deltakerne og analysert datamaterialet, krever det at jeg konstant tar vurderinger og ser gjennom hvordan jeg tolker materialet. Tematikken jeg tar opp og undersøker er ikke noe jeg selv har opplevd. Krig og flukt er for meg kun noe jeg har sett på nyhetene og film, og jeg kan derfor kun se tematikken fra et utsideperspektiv. Med dette mener jeg at jeg gjennom å lese og undersøke tematikken, samt gjennom samtaler med deltakerne, kan få innblikk i deres erfaringer og opplevelser, men jeg vil ikke kunne sette meg helt inn i hvordan det er å oppleve krig og flukt på kroppen.

5.0 Analyse, funn og diskusjon

Innledningsvis stilte jeg følgende problemstilling *Hvordan kan lærer tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?* I dette kapitlet skal jeg presentere tre funn som kom frem under analysen av intervjuene i tillegg til at jeg her i analysen diskuterer funnene opp mot teori. Dette har jeg valgt å ta i ett for å unngå for mye gjentakelse og for å få en ryddigere struktur hvor hvert av funnene blir gjennomgått

hver for seg.

De tre funnene viser til hva lærerne og de tidligere elevene så på som viktig i forhold til hvordan en kan støtte og tilrettelegge for elever som har gjennomgått krig og flukt. Gjennom å bruke kategoriene og særlig ha fokus på det informantene selv trekker frem som viktig har jeg gjort tre funn som viser til ulike aspekter ved lærer-elev relasjonene i skolen, hva traumer er og hvordan man kan jobbe med å tilrettelegge og støtte elevene som har vært gjennom potensielt traumatiserende hendelser fra krig og flukt.

Videre her i kapittelet vil jeg kort gjøre rede for funnene og tatt diskusjonen tilhørende hvert funn fortløpende.

5.1 Funn 1: Omsorg og de menneskelige møtene

Det første funnet handler om omsorg og de menneskelige møtene. Med menneskelige møter menes hvordan læreren møter elevene, og særlig da med fokus på hvordan de møter elevene som har erfaringer fra krig og flukt. Samtlige lærere trakk frem at omsorg og kjærlighet er særdeles viktig i møtet med elevene for å kunne gi dem den tryggheten og varmen som kan hjelpe dem videre og til å finne seg selv igjen på en god måte. Innholdet i den pedagogiske atmosfæren rundt elevene etter Bollnow (1989, s. 10) inneholder også de samme faktorene om lærerne trekker frem. I Lærerprofesjonens etiske plattform kommer det også frem at behov for trygghet og omsorg fra læreren er viktig og nødvendig i relasjonene. De tidligere elevene forteller også om at det at læreren bryr seg om dem er viktig for deres trygghet og opplevelse av skolen. Dette kan en se i sammenheng med Bjørkelo et al. (2022, s. 11-12) som også poengterer viktigheten av behovet for tilknytning og menneskelige bånd som skapes mellom lærer og elev. Gode relasjoner er også med på å bygge opp resiliens hos elevene (Borge, 2018, s. 11, 138-139). Relasjonsbygging er noe lærere jobber med hele tiden og det å skape gode relasjoner er viktig.

Monica forklarer det å gjennomgå flukt som et tapsprosjekt. Med dette forklarte Monica at en mister alt man har og er, og at man på mange måter må begynne helt på nytt igjen i en ukjent og fremmed kultur. Morken & Karlsen (2019, s. 562-563) viser til at mye stress kan gå utover læring og utvikling, derfor er det viktig at du som lærer tar elevene imot på en god

måte og er bevisst på situasjonen elevene befinner seg i.

5.1.1 Trygghet

Som lærer er du en person som elevene forholder seg til mange timer i løpet av dagen, og som en imøtekommende og omsorgsfull person kan du skape gode og trygge rammer rundt elevene slik at de kan ha det best mulig på skolen (Bjørkelo et al., 2022, s. 11-12; Bollnow, 1989, s. 10; Borge, 2018, s. 11, 138-139; Utdanningsforbundet, 2012). Særlig for elever som har gjennomgått potensielt traumatiserende hendelser fra krig og flukt er det viktig å være en trygg og omsorgsfull voksen i møtet med elevene. De har gått gjennom mye før de kom til et helt nytt land, nytt språk og må starte på nytt med å bygge opp seg selv og sin identitet igjen (Borge, 2018, s. 23-24). Derfor er det ekstremt viktig å være bevisst de menneskelige møtene man har, og ikke minst hvordan man opptrer når man møter elevene og tenke gjennom hvordan måten man møter elevene på påvirker dem. Dette kan sees i sammenheng med Morken og Karlsen (2019, s. 562) forklaring av psykososiale utfordringer som kan oppstå etter å ha vært på flukt. Det skaper stor usikkerhet og uro for mange, og kan oppleves som stressende. Stress er i seg selv en risikofaktor for psykiske vansker og kan påvirke menneskers utvikling og læring (Morken & Karlsen, 2019, s. 562-563). Barn og unge kan potensielt bli særlig påvirket av traumer i forhold til utvikling og læring. Aarskog (2020), Dyregrov (2010, s. 216), Raundalen og Schultz (2006, s. 17) og Sharma (2013) viser alle til at læringsevnene og forutsetningene til læring påvirkes av traumer. Det vil si at skoleprestasjonene til elevene som har vært gjennom store påkjenninger fra krig og flukt vil kunne bli påvirket i ulik grad av for eksempel manglende konsentrasjon, søvnvansker og hukommelsestap, noe som igjen går utover deres evne til å ta til seg ny læring. I skolen er det derfor viktig å skape gode og trygge rammer for at elevene skal få lande før en starter med vanlig skole som Else trekker frem i sitt intervju.

Møtet ditt med et annet menneske har stor innvirkning på hvordan de opplever seg selv og deg ut ifra den måten du møter dem på. For å ha et godt møte med andre mennesker må man være bevisst sin egen makt og påvirkning på dem man møter, som i dette tilfellet er elever som har vært gjennom situasjoner som potensielt kan være traumatiserende noe også Lorentzen (2020) poengterer. Altså hvordan egne verdier, fordommer og reaksjoner påvirker

hvordan du møter andre og viktigheten av vennlighet, omsorg og forståelse. Karoline tar opp mye av dette i sitt intervju og snakker om viktigheten av trygghet, omsorg og respekt i møte med elevene. Og ikke minst trekker hun frem hvordan mottakelsen barn og unge får i det nye landet de kommer til. Fra sin utdannelse og kursing har Karoline trukket frem flere ting som sitter igjen som viktige for henne i arbeidet med denne elevgruppen, blant annet det at måten et menneske blir tatt imot av det nye landet har mye å si for om en utvikler traumer eller ikke. Da en i mottakelsen kan risikere en forverring av traumene. Hun trekker frem at traumene som en har fra krigen på mange måter blir bearbeidet i nettet fordi man lever i situasjonen, men at det er når man «stopper opp» at man kan bli fanget i dem.

Karoline: [...] de traumene som kommer etter hvert, de blir skapt av samfunnet som de er i, [...] de nye traumene de får i det nye landet som er det å bli isolert fra venner, familie, ikke kunne språket, føle seg utenfor samfunnet, føle seg ubrukelig på en måte, [...] de står veldig sånn naken igjen [...] det er det som på en måte forårsaker at de gjerne må ha psykologhjelp og så det er jo veldig mye egentlig landet de kommer til må gjøre for å hindre det da.

Til slutt i sitatet over kan en se at Karoline tar opp at landet de kommer til har mye ansvar for å ivareta menneskene som ankommer landet. Dette kan en se sammenhenger til blant annet Popovac (2020, s. 277) og Borge (2018, s. 24) som begge tar for seg hvordan utfordringene man gjennomgår i krig og flukt kan skape psykiske utfordringer senere i livet og at dette henger sammen med den psykiske helsen til et menneske. For eksempel på grunn av den kulturelle porten. Som Karoline tar opp er det å komme til et nytt land utfordrende fordi man blir isolert og kan føle seg utenfor storsamfunnet på grunn av språklige eller kulturelle forskjeller. Dette kan en også se i sammenheng med Monicas forklaring av flukt som et tapsprosjekt som ble nevnt tidligere kapitlet.

Isac forteller om sin opplevelse fra han begynte på skolen i Norge. Han forteller om at det var vanskelig å ikke kunne språket i det nye landet noe som gjorde han redd og han opplevde det også utfordrende å få seg venner på grunn av dette. Lærerne har også vist en oppfattelse av at dette er utfordringer mange av elevene som kommer fra krig og flukt kjenner på, noe som her blir vist med Isac sine erfaringer også. Opplevelsene Isac har fra flukten har preget han mye. Videre forteller han om hvordan det har gått utover flere sider av skolen både faglig og

sosialt.

Isac: Det preget ganske mye egentlig, siden etter alle de opplevelsene man har gått gjennom, så har det egentlig vært et veldig stort problem for meg gjennom skoleårene.

Behovet for trygghet og det å bli møtt på en god måte er som nevnt over veldig viktig (Bjørkelo et al., 2022, s. 11-12; Bollnow, 1989, s. 10; Borge, 2018, s. 11, 138-139; Utdanningsforbundet, 2012). I tilfeller hvor en kjenner seg redd kan det derfor være ekstra utfordrende å ta del i et nytt fellesskap hvor alt er annerledes enn det man er vokst opp med. Dette ser jeg i sammenheng med den kulturelle porten som tar for seg hvordan møtet med en ny kultur er når man har flyktet fra et land til et annet (Borge, 2018, s. 24). Alt er nytt, og det kan være vanskelig å forholde seg til det. Dette er noe Adam også tar opp når han forteller om hva han husker som nytt eller annerledes i Norge.

Adam: Alt var annerledes. Det var akkurat som en undergang av jorden fra der vi kommer fra. Det er stor forskjell, veldig stor forskjell. Hvordan vi møter fremmede, hvordan vi snakker, hvordan vi sitter, hvordan vi står, det er noe helt annet enn i hjemlandet, sant, men da vi kom til Norge så, så vi var mer som [personer fra der vi var oppvokst] enn norske. Sant, så jeg husker første gang jeg kom til Norge.

Fra sitatet til Adam kan en se at det å komme til et nytt land og skulle ta del i en ny kultur kan være utfordrende fordi det er mye som skiller seg fra kulturen og landet der han vokste opp i forhold til Norge. Dette kan henge sammen med utenforskap, noe som kommer i motsetning til poengene om viktigheten av omsorg og trygghet. Relasjonene her er essensielle for å skape inkludering og tilhørighet (Bjørkelo et al., 2022, s. 11-12). Et mulig utenforskap av å ikke føle seg som norsk eller at man tilhører den nye kulturen kan skape ubalanse i tilværelsen (Borge, 2018, s. 24). Som lærer må man være bevisst på den situasjonen elevene befinner seg i.

5.1.2 Å bry seg

Begge de tidligere elevene trekker frem viktigheten av at læreren må være en person som bryr seg om elevene og viser interesse i dem i sine intervjuer. Her kommer det frem at de to deltakerne har hatt forskjellige opplevelser rundt dette. En av dem, Adam, har hatt det fint og

opplevd læreren som støttende og trygg voksen:

Adam: Det var veldig lett å snakke med læreren, jeg hadde aldri problemer med å snakke med læreren, for jeg var veldig trygg, sant, og jeg kunne stole på læreren og at de liksom, de skal ikke se på meg som en idiot, sant.

Mens Isac har kjent på andre ting som ensomhet og det å være alene i skolen da han ikke har opplevd læreren som trøstende eller støttende, og trekker frem at han skulle ønske at læreren kunne vist mer interesse og omsorg for han og hans erfaringer. I sitatet som følger snakket vi om hva læreren kunne gjort annerledes for at Isac kunne hatt det bedre på skolen:

Isac: Ehh.. ja, egentlig. I hvert fall kunne læreren vist liksom på en måte, være litt mer sosial og vise at de bryr seg om hva det er som har skjedd. [...] Fordi jeg har egentlig ikke opplevd at de kom bort til meg og trøstet meg og sånt da og jeg har egentlig følt meg alene ganske lenge.

Disse to eksemplene viser til to sider av en sak, hvorav den første med Adam viser til gode erfaringer fra skolehverdagen i møtet med læreren, mens den andre med Isac viser til konsekvensene av at læreren ikke viser interesse og omsorg. I tilfeller som dette kan en se at det er ikke alltid alle elever får oppfylt det behovet de har for støtte og omsorg i skolen, dette kan det selvsagt være flere ulike årsaker til, men likevel viser dette funnet at det er forbedringspotensial i skolen og noen læreres arbeidsmåter. Barth (2015, s. 6-10), Lorentzen (2020), Cronbach (sitert i Befring, 2019, s. 63) og Maslow (sitert i Befring 2019, s. 63) trekker frem behovene barn og unge har i forhold til relasjoner med andre mennesker, det å få kjærlighet og omsorg, trygghet, vennskap og stabilitet noe som ikke blir oppfylt for Isac.

Årsakene til dette er det vanskelig å fastslå, og i dette prosjektet har jeg heller ikke Adam eller Isac sine lærere, men erfaringene deres viser at det er ulik praksis for hvordan elevgruppen som har vært gjennom krig og flukt opplever skolen og læreren. Likevel kan jeg kanskje tenke meg at en av årsakene kan være mangel på kunnskap om hva det å gå gjennomgå krig og flukt potensielt kan gjøre med et barn. Dette er noe jeg ser nærmere på i neste kapittel om funn 2 og funn 3.

Læreren må sette seg inn i de behovene eleven har for å kunne være der for dem på den

måten de trenger og har behov for. Det å alltid være bevisst den situasjonen elevene står i er sentralt for å kunne møte elevene der de er, slik som en lærer ifølge overordnet del av læreplanen alltid skal gjøre, uavhengig av elevens bakgrunn eller bagasje (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3, 14-15). Hvilke behov en elev har vil være individuelle, altså er det noe alle lærere må sette seg inn i for hver enkelt elev. Da er dette med gode relasjoner viktig, og det starter ofte med et godt møte hvor en ut ifra det kan bygge videre på en relasjon med elevene. I intervjuene med lærerne kom det frem ulike ting som deltakerne trekker frem som viktig i møtet med særlig denne elevgruppen.

Karoline deler av mange erfaringer og refleksjoner rundt hvordan man skal møte elevene og hva som er viktig. Blant annet trekker hun frem at menneskemøtet de elevene får med en annen er viktigere enn hvor mange ressurser skolen har eller at dersom elevene blir møtt på en negativ måte så kan det være med på å utvikle traumene enda mer enn hvis de blir tatt imot på en god måte. I sitatet som følger under kommer det frem eksempler på hva Karoline og Else gjør for å ta imot elevene på en god måte i skolehverdagen for å skape et omsorgsfullt og trygt miljø.

Karoline: [...] derfor tenker jo jeg at måten vi voksne møter de på med respekt, med omsorg og liksom at vi smiler til de [...] at du skal på en måte være «hei, ååhh, godt å se deg» liksom uttrykke det veldig (informanten viser stort smil og hvordan møte elevene på en god måte) med ansiktet, fordi at når de ikke kan språket ditt, sant så er jo kroppsspråket alt på en måte. Det må være folk som møter deg som smiler til deg, som er snill med deg og det å være vennlig.

Else: Han sa «dette er jo bare helt fantastisk, sånn har vi aldri sett skoler før at det er sånn vi driver og lærere smiler og tar imot oss og er hyggelig og viser omsorg og klemmer barna og sånn».

Sitatet fra Else viser også til hva en forelder har sagt om måten lærerne opptre på skolen, det at foresatte poengterer viktigheten av at lærerne smiler og viser omsorg på en så tydelig måte for barna, er veldig fint å ta med seg inn i det videre arbeidet. Dette kom jo også frem i sitatene fra Adam og Isac, hvor en av dem har opplevd lærerne på denne måten, mens den andre skulle ønske det var mer omsorg og interesse fra lærerens side. Og når man står i en situasjon hvor alt er nytt og ukjent kan en jo tenke på seg selv også at det er mye hyggeligere å bli møtt med

et smil enn et skrik, noe jeg vil gå nærmere innpå i funn 2 om kunnskap om traumer.

Det er også relevant å huske på at familien til elevene også står i en unntakstilstand og det at de alle står i en unntakstilstand er relevant å huske på – det at man skal møte dem også på en god måte. Unntakstilstanden som familiene står i forsvinner ikke når barna deres kommer hjem fra skolen, så selv om kanskje skolehverdagen etter hvert stabiliserer seg, og som Karoline trekker frem, at det er viktig å gi tid i begynnelsen slik at de får lande. Slik kan en tenke på at relasjonsbyggingen som lærerne gjør ikke stopper med elevene, men har utgreninger til foreldrene og familiene også som kan trekkes inn mot hvordan lærerne arbeider med skole-hjem-samarbeid og det faktum at de møter dem også (Bjørkelo et al., 2022, s. 11-12). Når lærerne tar imot elevene, trekker blant annet Else frem hvordan de smiler og hilser og har foreldresamtaler med informasjon om det norske skolesystemet og hvordan det fungerer. Her trekker også informantene frem at de selv bør ha noe kunnskap og kjennskap til hvordan skolesystemet fungerer i det landet elevene kommer fra slik at de kan gi nødvendig informasjon for å trygge foreldrene og elevene med hva den norske skole bygger på. Som sitatet under viser er det forskjeller på skolesystem rundt om i verden, og en av tingene Else trekker frem som særlig viktig å informere om er skolens organisering etter alder, noe som ikke er likt overalt – med å få frem dette viser hun også til prinsippet om tilpasset opplæring innenfor den klassen eleven går i.

Else: [...] det som er viktig da det er jo først og fremst å vite noe om det landet de kommer fra, skolekulturen, for det er veldig ulikt [...] når jeg vet noen ting om skolekulturen i det landet de kommer fra så kan jeg si noe om hva som er forskjellen og hva som er viktig å presisere her [...] og at i den norske skolen så er vi organisert etter alder, uansett. Det er for veldig mange helt nytt. Veldig mange ønsker å gå noen klasser høyere hvis de tenker at de er kjempeflinke. Eller at de har dumpet i hjemlandet sitt og gått om igjen klasser. Forklare at det gjør vi aldri her, at vi heller istedenfor har krav på ulik undervisning og tilpasset opplæring innenfor den klassen, alderstrinnet, sant. Så det er veldig viktig å få frem da.

Dette kan en knytte sammen med behovet og nødvendigheten for trygghet før læring (Befring, 2019, s. 64; Cronbach sitert i Befring, 2019, s. 63). Elevene kan oppleve et konstant tankekjør som ikke stopper og i de tilfellene er ikke elevene tilgjengelige for å ta til seg læring – dette

kommer jeg nærmere innpå i funn 2 hvor jeg ser mer på hvilken kunnskap som trekkes frem som relevant å ha i forhold til denne elevgruppen. Strandbu og Schultz (2015, s. 42) får frem er det det vanskelig å legge til rette for læring uten trygghet, noe som viser hvor viktig det er å skape gode relasjoner og et trygt miljø i skolen.

5.1.3 Manglende omsorg

Noen ganger kan elever og lærere oppleve at det er mangel på omsorg. I samtalen med Karoline kom det frem hvordan noen lærere behandler elever. Ut ifra hennes erfaringer var det kolleger som skrek elever opp i ansiktet fordi eleven ikke gjorde som den fikk beskjed om. Dette er helt motsatt av det som kommer frem av teorien og det de andre lærerne trekker frem som viktig i møte med denne elevgruppen. Elever skal bli behandlet med respekt, være omgitt av omsorg og ha det trygt rundt seg (Utdanningsforbundet, 2012), og derfor var dette et uventet funn i datamaterialet. Hvis en ser dette opp mot traumebevisst omsorg eller omsorg og de menneskelige møtene, er dette den rake motsetningen. Bath (2015) sine tre pilarer i traumebevisst omsorg; trygghet, relasjoner og regulering – blir ikke møtt her. En relasjon mellom lærer og elev skal ikke være preget av slike hendelser. Slik jeg forstår og tolker det Karoline delte, opplevdes dette skremmende for eleven som ble utsatt for det – noe som går utover tryggheten og relasjonen eleven har til lærerne. Å gå på skolen skal ikke være skremmende, det skal være et trygt miljø og en skal ikke trenge å bekymre seg for slike situasjoner. Dette står i kontrast til det å imøtekomme elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Karoline: [...] han ble jo på en måte av kolleger som jeg jobbet med skreket til fordi at han ikke gjorde det han skulle og ikke behandlet godt og da tenker jeg da hadde kanskje han hatt mye bedre utbytte av [...] møtt en lærer som var omsorgsfull, som behandlet han bra, det tror jeg er viktigere [...].

Karoline forteller at det er viktig at elevene møter en omsorgsfull lærer. Gjennom en god relasjon til læreren kan elevene oppleve at skolen er et trygt sted med voksne som bryr seg om dem. Dette er veldig viktig. I det jeg trakk frem om tidligere forskning var betydningen av relasjoner trukket særlig frem i funnene til en rekke av studiene (Barret & Bergers, 2020;

Hunter-Dehn, 2021; Jacobsen, 2021; Parker & Hodgson, 2020).

5.1.4 Trygghet og omsorg

Karoline: Så og den omsorgsdelen som jeg sa som jeg synes var for lite av, det å få for mye vanlig norsk skole altså og tenke litt mer at her må vi jobbe med både styrke holdte på te si selvtilliten deres og styrke selvbildet og styrke alt det som på en måte, selvfølgelig fag det å bli sterk i fag bygger deg jo opp, men og det på en måte den sosiale biten og jeg tror jo på at trygghet må til for å kunne lære og hvis en elev føler at det er ubehagelig eller at det er ubehagelige situasjoner så tror jeg at det blir vanskeligere og å lære. Ja, så jeg skulle gjerne likt at på en måte de ubehagelige situasjonene kunne vært fjernet. Og at det var kun trygghet og kjærlighet, omsorg og så kan du begynne å lære på en måte. Du må liksom ha den, den tryggheten før du klarer å lære noe.

Trygghet før læring kommer frem i intervjuene med alle lærerne og hos blant annet Befring (2019, s. 64) og Sharma (2013). Omsorg er en viktig del av det å skape trygghet – noe som kan skje gjennom relasjonsbygging (Borge, 2018, s. 138-139). Karoline forteller at omsorg burde hatt en mye større plass i arbeidet med elever som her traumatiske erfaringer fra krig og flukt. Det å bygge relasjoner trekker også Monica frem som viktig. For henne er det å bygge relasjoner og tillit viktig for at elevene skal kjenne at hun som lærer stoler på dem. Det å være en trygg voksenperson for elevene ser Monica på som svært viktig, og gjennom ulike strategier bygger hun stadig opp relasjoner og tillit med elevene.

De tidligere elevene har ulike erfaringer i forhold til trygghet og omsorg på skolen. Begge mener det er viktig med omsorg fra læreren, slik som lærerne også trekker frem. Dessverre har ikke begge opplevd omsorg på skolen. Adam har opplevd læreren som en trygg og god voksenperson som bryr seg om han. Adam har blitt sett og hatt god kommunikasjon med lærere – i tillegg til at han har erfart å ha elevmedvirkning i forhold til hvilken oppfølging han har fått. Det å kunne ha noe å si på hva han trenger i ulike situasjoner eller fag, har gjort at han kan få den tilretteleggingen han trenger på en annen måte enn dersom det bare hadde blitt tatt avgjørelser uten at han hadde noe å si på det. Utover dette ønsket Adam også at det

skulle vært mer informasjon for elevene om hva traumer er og hva det gjør med et menneske, noe jeg går nærmere inn på i neste funn. Isac sin erfaring fra skolen skiller seg fra Adams. I skolen har Isac manglet støtte og omsorg fra læreren, noe han beskriver som vanskelig. Det å lære et nytt språk, det sosiale og det faglige har vært utfordrende for Isac. Å erfare manglende trygghet på skolen står i kontrast til Bollnow (1989, s.10) og den pedagogiske atmosfæren som skal inneholde blant annet trygghet og kjærlighet eller omsorg – noe som manglet for Isac. Som lærere er det viktig å jobbe for at alle elever skal ha det godt og trygt på skolen.

5.2 Funn 2: Kunnskap om traumer og oppfølging

Det første jeg merket meg ut ifra tabellen var at alle lærerne som deltok i intervjuene er samstemte om at kunnskap om traumer er veldig viktig for å kunne følge opp elevene på en god måte. Gjennom å lære om hvordan traumer påvirker hjernen, hvor viktig mottakelsen i det nye landet er og hvordan traumer skapes og kommer til uttrykk kan lærerne utvide sitt kompetansefelt på området og de kan møte elevene som har gått gjennom potensielt traumatiserende hendelser på en bedre måte enn uten kunnskap og kompetanse. Alle lærerne hadde gjennom ulike kurs og i tillegg deres selvvalgte studieløp en sterk kompetanse både teoretisk og fra praktisk arbeid. Lærerne har alle vist til viktigheten av denne kompetansen og hvordan de selv erfarer at deres kompetanse er.

En del av kriteriene til utvalg 1, lærerne, var at de har erfaring fra å støtte og tilrettelegge for elever som har gjennomgått krig og flukt. Dermed er det også et utvalg som både har sett nytten av å ha kunnskap om temaet og som gjennom egen utdanning og kurs har peilet seg inn på dette. Barn og unge, og voksne, som kommer til et annet land som flyktninger gjør ikke det på gøy. Det er fordi de må vekk fra der de bor for å overleve. Disse menneskene som tvinges bort fra alt det kjente og kjære er avhengig av at lærere og samfunnet generelt har kunnskap og kompetanse som kan sikre at deres behov blir oppfylt. Monica trekker frem at kunnskap om traumer er noe som er viktig for en lærer uansett, for alle elever kan ha situasjoner eller hendelser i hjemmet eller ting de har gått gjennom som kan være potensielt traumatiserende. Derfor er det viktig at læreren har kunnskap om traumer og påvirkningene de kan ha for den enkelte elev.

Adam trakk også frem at han som elev skulle ønske han fikk mer kunnskap om traumer med tanke på hva det er og hvilke konsekvenser det kan få for et menneske. På denne måten forteller han at elevene kanskje kan kjenne seg igjen i ting i forhold til traumesymptomer blant annet, uten at man tror det er noe galt i det man kjenner på.

Adam: Og jeg tenker det [å snakke generelt om hva traumer er] burde være en ting.

Videre foreslår Adam muligheter man har i skolen til å snakke om tematikken ved å for eksempel sitte i en sirkel og la elever dele erfaringer de ønsker å snakke om, slik at en både kommer nærmere innpå hverandre og skape mer forståelse for klassekameratene. Det å snakke om vanskelige ting sammenfaller med Leira (1988) og Schultz, Raundalen og Idsøe (2021) som viser til at åpenhet er relevant for å både kunne komme seg videre fra erfaringer man har gjort seg, men også for å gjøre situasjoner mer begripelige og håndterlige for å unngå at det går utover andre sider av livet. Gjennom å få kunnskap om hvordan man kan reagere i etterkant av situasjoner som er traumatiserende, kan det også bli enklere å håndtere reaksjonene sine dersom man får kunnskap om at det er vanlig i slike settinger.

5.2.1 Kunnskap om kulturelle forskjeller

Kunnskap og kjennskap til den kulturelle porten (Borge, 2018, s. 24) er relevant fordi man som lærer er den profesjonelle i møtet med elevene. Monica viser til det ansvaret man har som lærer og hvordan man kan ha et bevisst forhold til hvordan man skal møte denne elevgruppen. Ved å inneha kunnskap om hva det vil si å måtte «gå gjennom» den kulturelle porten har man også en bedre mulighet for å kunne forstå elevene ut ifra der de står og er på det tidspunktet.

Monica: [...] jeg tror vi må hele tiden huske på at vi er de profesjonelle. Vi er de voksne og vi er de profesjonelle. Og barna, det er viktig, men det synes jeg er så selvfølgelig, de ungdommene eller barna, det er jo, det er jo veldig, veldig vanskelig å komme midt i ungdomstiden. [...] Det er jo tapsprosjekt på mange måter. [...] Altså tenk å være på ungdomsskolen og skal bygge opp et nettverk, du har ikke en eneste venn en gang kanskje, uten å kunne språk og uten å altså. Altså jeg mener det er jo nesten å bygge opp en ny identitet.

Det er ikke enkelt å måtte gi opp alt det kjente og komme til en ny kultur, nytt land og nytt språk – hele din identitet og det du kjenner til må du forlate for et håp om en bedre og lysere fremtid. Som jeg trakk frem i forklaringen av den kulturelle porten er det ikke alltid slik at de skikkene man er vant med fra sin egen primærkultur samsvarer med skikkene i den nye kulturen man kommer til (Borge, 2018, s. 24). Derfor er mottakelsen av elevene i det nye landet, som i dette tilfellet er Norge, svært viktig og avgjørende for hvordan elevene får det og om de utvikler traumer eller ikke og eventuelt om de forsterkes (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). I intervjuene med lærerne trekker alle lærerne frem hvordan dette er avgjørende og viktig for å kunne ta elevene imot på en god måte og for å skape gode og trygge rammer i skolen og landet slik at det ikke er for belastende å komme til Norge.

Kunnskap om kulturelle forskjeller vil jeg også trekke til sitatet vist til i 5.1.1 hvor Adam forteller om at alt var annerledes i Norge i forhold til det landet han selv kom fra. Det å være bevisst på at ting som man selv tar som en selvfølge ikke er det for andre er viktig. Dette kan man se i sammenheng med den kulturelle porten (Borge, 2018, s. 24) som handler om at det man tar som en selvfølge plutselig ikke er det lengre i det nye landet man kommer til.

5.2.2 Kunnskap om traumer og hjernen

Som lærer er det også relevant å ha kunnskap om hvordan traumer påvirker hjernen og læring. I skolen skal jo elever lære, men det kan ikke skje læring dersom traumene sperrer for det som vises til av Monica.

Monica: [...] men det kan være traumer som stenger all læring.

Og for at man da skal kunne være en god person i møte med dem, er det vesentlig at man har forståelse for hvordan traumer hemmer læring i perioder, og dette vil variere både i hvordan det påvirker elevene, hvor lenge de påvirkes, og i hvilken grad elevene vil hemmes av det. Hjernen til mennesker som gjennomgår traumatiserende hendelser kan påvirkes og har mye å si for hvordan man tar til seg andre inntrykk. Særlig er kunnskap knyttet til læring og traumer relevant for lærere. I skolen skal en ha læring både sosialt og faglig, men så er det slik at noen elever ikke er helt mottakelig for den læringen der og da når læreren skal formidle noe. For en lærer er det sentralt å kunne noe om hvordan læring blokkeres fra hjernen til barn og unge

som har vært gjennom vanskelige og traumatiserende hendelser. Fokuset til hjernen er da å overleve, ikke å slappe av å ta til seg noe nytt på kunnskapsfronten. Monica trekker frem at noen elever har svært kort konsentrasjonsspenn og også har behov for hyppigere pauser – noe som læreren kan legge til rette for slik at eleven får best mulig utbytte av skolen og det som skal gjennomføres i løpet av skoledagen.

Monica: Han hadde konsentrasjonsspenn på mellom fem og femten minutter og var veldig grei altså, men og skeptisk egentlig, han brukte lang tid på observasjon.

Ved å bygge relasjoner til elevene og få innsikt i hvor lenge de klarer å konsentrere seg om gangen kan en tilpasse oppgavene til det og gi pauser når det trengs. For enkelte elever kan for eksempel lyder, steder eller aktiviteter føre til en respons i form av utagering eller innagering, altså at elevene får ulike traumeuttrykk (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 325).

Monica: Vi går på tur opp på fjellet og så går vi i sti og så begynner han å prate om flukten da. Og så svarer nå jeg, og vi går nå der ved siden av hverandre og jeg svarer og sånt, og så etter hvert så skjønner jeg at han får ikke med seg, altså han snakker egentlig ikke til, altså han forteller meg ting, men han har gått inn i en sånn, han er ikke med.

Karoline: [...] mens hun ene der som hadde opplevd mye hun løp og gjømt seg da fordi at det var for høy lyd [...] så vi måtte jo hele tiden følge med «hvor er hun nå, hvor er hun, nå har hun gått og gjemt seg» sant.

Som eksemplene viser kan elever ha ulike triggerer som fører til en reaksjon hos den enkelte eleven. Hva disse triggerne er, vil variere og en er avhengig av å bli kjent med eleven for å kunne finne ut hvordan ulike stimuli kan ha en effekt på eleven. I tilfellene jeg viser til over ser vi fra sitatet med Monica at det å gå tur på en grussti kan ta en elev rett tilbake til fluktruten som vedkommende har vært på. Dette med å være bevisst hvordan triggerer kan påvirke hjernen kan vise til at læreren har kompetanse og kunnskap om hvordan fluktruter er og at det at man gjør noe som gir assosiasjoner til det kan gjøre at elevene får en reaksjon. Hvilke reaksjoner elevene får varierer, men flere av informantene viser til at elever til tider kommer inn i en slags monolog hvor det virker som at det som skjer rundt ikke er der, men at man faller inn i seg selv. En annen ting som blir trukket frem som reaksjon er en som reagerer på lyder.

Som Karoline trekker frem som et eksempel var det en elev som ble skremt av en høy lyd og løper vekk uten å registrere omgivelsene i øyeblikket og dermed løper bort fra situasjonen, og som i dette tilfellet var ganske skremmende for læreren fordi det var i nærheten av en trafikkert bilvei.

5.2.3 Fare med manglende kunnskap

For en lærer er det viktig å huske på at det ikke er vi som skal stille en diagnose for et barn, men det er likevel slik at vi skal kunne melde videre dersom det er mistanker om at det kan være noe – slik at elever kan få den hjelpen og tilretteleggingen de har behov for enten bare fra læreren eller gjennom andre instanser dersom det er nødvendig for å sikre at elevene får oppfylt de behovene de har for å kunne ta til seg læring. Som det trekkes frem av Else og Karoline er det en risiko for feildiagnostisering, særlig for elever med bakgrunn fra andre land. Dette kan det være flere grunner til – og det ble det også vist til i forhold til at dersom det er manglende forståelse av elevenes symptomer eller atferds uttrykk, kan det føre til at elever får andre diagnoser eller at elevene ikke får den hjelpen de har behov for etter å ha vært utsatt for traumer (NOU 2017: 12). En av grunnene som Else trekker frem er at testene ikke er gode nok for å fange opp de som egentlig trenger det. I noen tilfeller har man også behov for tolk under gjennomføringen av testene som brukes til utredning, altså har man da et ekstra ledd inni prosessen med utredningen som også Monica problematiserer. Noe som kan føre til at en ikke får de riktige resultatene, ikke nødvendigvis på grunn av tolken, men på grunn av språk eller nivå man tester elevene på. Else viser til at det er flere tilfeller hvor en ikke har tatt bakgrunnen til barnet i betraktning før utredningen, noe som fører til at elever nesten har fått diagnoser som er mye mer omfattende enn realiteten, og også tilfeller hvor elever har fått diagnoser som ikke er reelle i det hele tatt. Dette er utfordrende fordi da kan en ha elever som får hjelp for noe som de ikke trenger, men det kan også være det motsatte som skjer dersom elever som faktisk har behov for hjelp ikke får det. Symptomer på traumer har mange likhetstrekk med andre diagnoser og utfordringer (Cohen et al., 2018, s. 29-30; Engeland et al., 2019, s. 598-599), noe som i seg selv gjør at det kan være vanskelig for en lærer å fange opp tegn på traumer. Da er det i mange tilfeller andre utfordringer eller vansker som blir vurdert i første omgang.

Else: Det handler bare om traumer som ligger og sperrer og at fokuset ikke er der. Så der har vi hatt, jobbet med en del barn som har vært innenfor dette som ikke har fått til dette å kunne vise sin kompetanse [...] og så gir man noen diagnoser på bakgrunn av, tenker jeg, litt sånn feile opplysninger. Fordi at de har ikke språket til å kunne forklare seg eller det har ikke vært kartlagt godt nok miljøet rundt, sant.

Else problematiserer hvordan diagnostiseringen av en rekke barn foregår. I intervjuet tar hun opp at det er store uenigheter innenfor fagfeltet på dette området i forhold til hvordan og hvilke diagnoser som stilles. Både Else og Monica tar opp hvordan testene kan vise feil eller komme til feile konklusjoner blant annet på grunn av for dårlig kartlegging av miljøet rundt. Gjennom intervjuet forteller hun om hendelser hvor elever har fått svært alvorlige diagnoser ut ifra testene, fordi de ikke har hatt mulighet til å vise hva de faktisk kan. Dette er noe jeg ser på som svært problematisk fordi det kan hemme deres utvikling og læring enda mer, og at elevene da vil få «hjelp» til noe annet enn det de faktisk har behov for.

Monica forteller også om at testene som brukes i kartleggingen ikke er godt nok tilrettelagt språklig. Som nevnt er det i noen tilfeller da en tolk som er med som mellomledd. Monica anerkjenner at det er vanskelig å skulle kartlegge når det er utfordringer knyttet til blant annet språk, men poengterer også at det er viktig at vi ikke lar elevene lide på bakgrunn av de profesjonelles manglende kompetanse.

Monica: Men de må jo uansett, vi kan ikke la elevene våre lide og ikke få oppfølging fordi det er vanskelig for oss, sant. Da er det vi som mangler kompetanse og så er det elevene som må ta konsekvensene.

5.2.4 Tilrettelegging i skolen

Dette kan handle om tiltak for tilrettelegging både helt i oppstartsfasen hvor en gjerne har fokus på at elevene skal lande og finne seg til rette, samtidig som språklæring står sentralt i startsfasen.

En av tingene som skolen og lærere kan tilrettelegge for er å være i forkant av situasjoner, når lærerne har blitt kjent med elevene og lært noe om hvordan akkurat den eleven reagerer på

forskjellige ting, det være seg lyd, mennesker, blikk eller annet som skaper en reaksjon hos en elev – så kan lærerne unngå visse situasjoner og uheldige hendelser for elevenes del. Det å utagere er ikke noe greit for eleven selv eller klassen som helhet. Hvis eleven opplever deg som en god og trygg voksenperson som bryr deg og viser omsorg med tydelige rammer kan en også ha større spillerom i møte med eleven og hvordan man håndterer situasjoner da elevene vet at det er for deres eget beste og at du som lærer gjør alt for at eleven skal ha det best mulig. Ikke minst er det viktig at elevene selv øver seg på å håndtere sin egen reaksjon på ting også, men dette tar tid og kan ikke forventes at skal skje over natten. Derfor kreves det tålmodighet og aktivt arbeid fra lærernes side for å skape trygghet for elevene slik at de vet at lærerne vil elevenes beste og slik at elevene kan lære å regulere egen atferd også, noe som også kommer frem i Bath sin forklaring av traumebevisst omsorg hvor regulering er en av de tre pilarene (Bath, 2015, s. 9-10). Det å være i forkant kommer også frem i Hunter-Dehn (2021) og Barret og Bergers (2020) forskning som viser til at det er viktig å være bevisst på hvordan elevenes tidligere erfaringer kan påvirke elevenes reaksjoner i forskjellige situasjoner.

I skolen kan lærere jobbe med å utvikle elevers toleransevindu. Det handler om å kunne regulere seg selv og sine følelser når man blir over- eller under aktivisert og komme tilbake til toleransevinduet sitt. Lærere kan i skolen arbeide med å skape trygge og forutsigbare rammer for elevene, og gjennom sitt eget kroppsspråk og stemmebruk unngå å trigge elevene unødvendig (Nordanger & Braarud, 2018, s. 180-181). Som lærerne trekker frem i intervjuene er det viktig med forutsigbarhet og gode og trygge rammer slik at elevene kan føle seg trygge og ivaretatt på skolen. Skolen skal være et sted hvor elevene har det bra og gjennom rammene og ikke minst relasjonene som lærerne skaper med elevene kan en konstruere gode forhold på skolen.

Traumer kan komme av mye og det er derfor viktig at en lærer har kunnskap om dette. I en klasse kan det potensielt være flere elever som har traumer, men hva det kommer av og hvilke uttrykk elevene viser vil variere. I forhold til flyktninger jobber man for å få en «flyktningkompetent skole» som handler om at man skal skape en skole hvor flyktninger blir møtt av kompetente lærere og fagfolk i skolen (Borge, 2018, s. 178).

Som lærer skal man møte alle elevene der de er og hjelpe og støtte de videre i utvikling og

utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Altså må læreren kunne møte et mangfold av elever på måter som kan gjøre at de føler seg sett, verdsatt og at de får de tilretteleggingen de har behov for i skolehverdagen. Noen av måtene informantene møter særlig denne elevgruppen på kan vi se i sitatet fra Karoline og Else som kom frem i funn 1, det å møte elever med et smil, respekt, omsorg og vennlighet. Dette viser at kunnskapen om den omsorgen og kjærligheten som blir tatt opp av informantene i funn 1 er sentralt å ta med seg i fasen med relasjonsbygging og starten hvor de kommer til skolen og skal bli en del av et nytt fellesskap.

Dersom man ikke har denne kunnskapen eller man ikke benytter seg av den, kan det føre til negative konsekvenser for elevene. Dette så vi blant annet i sitatet fra Isac i forhold til at han har kjent seg alene og ensom på skolen og ikke opplevd at lærerne er interessert i ham eller å bygge relasjoner. Karoline tok opp en situasjon hvor en elev ble skreket opp i ansiktet og læreren som gjorde dette ønsket ikke å endre egen praksis. Som profesjonell lærer skal man etter Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) følge prinsippet om å handle for elevens beste. Hvis man da handler på en måte som kan gå utover elevene på en negativ måte eller man ikke innretter seg etter det som fungerer eller som elevene har behov for, bryter man dette. I en profesjon som læreryrket som er i stadig utvikling blant annet fordi den må innrette seg etter samfunnet og dets behov, er det vesentlig at de menneskene som jobber som lærere har både ønsket om å lære seg nye ting og utvikle egen praksis for elevenes beste og slik at de kan få mest mulig utbytte av skolen i form av det faglige og det sosiale.

Traumer kan som nevnt ha betydning for skoleprestasjonene ved at elever får kortere konsentrasjonsspenn, kan havne i tankekjør, utagering eller innagering, noe som fører til at eleven ikke er mottakelig for læring (Aarskog, 2020; Dyregrov, 2010, s. 216; Sharma, 2013). I skolen er det mye faglig læring som skal inn, og i undervisningssammenheng er det derfor viktig å være bevisst dette slik at man kan vite hvor mye man kan forventet og ikke av en elev. Dette er også noe som kan variere periodevis, slik at en elev kan være inne i perioder hvor det skjer mye læring i en periode, mens det i neste periode skjer lite læring. I undervisningen kan en lærer benytte seg av denne kunnskapen for å støtte og tilrettelegge for elevene.

Aktivisering

Et av tiltakene som flere av informantene trekker frem er aktivisering, det at elevene får være i aktivitet og gjøre mye praktiske oppgaver. Dette kan være med på å skape et pusterom for elevene slik at de får mulighet til å tenke på noe annet enn det de har vært igjennom. Dette er viktig både for å kunne koble det vekk, men også for å ikke bli sittende fast i en spiral hvor tankene spinner konstant til enhver tid av døgnet. Sett sammen med Gaskil og Perry (2014) sin forskning på lekens betydning for utvikling hos barn, kan en se at det er viktig at barn får muligheten og friheten til å leke og få en pause fra tanker om det de har vært gjennom. Else forteller om at de bruker mye tid på at elevene skal få «lande» og finne seg til rette i skolen og fellesskapet med de andre elevene og de ansatte på skolen. Slik kan de skape en trygghet i omgivelsene, slik som det ble diskutert viktigheten av i funn 1.

Else: [...] Så vi er veldig opptatt av at de rutinene og de rammene skal være like hele tiden sånn at de forstår det, og så bruker vi veldig mye oppdeling i ulike grupper av altså behov. Og da kan det være faglige behov eller det kan være behov for å få uttrykt, altså barn som har opplevd krig og flukt og så få uttrykt alt det de vil snakke om og vi har ikke et språk, sant, et fellesspråk for det, så det relasjonsarbeidet blir kjempevanskelig.

Videre i samtalen med Else kommer det frem forskjellige metoder de bruker i skolen for å tilrettelegge for elevene. Blant annet at de har inndeling i grupper som kan skje på grunnlag av ulike kriterier. Tre av eksemplene Else tar opp er inndeling av grupper basert på faglignivå, behov og konsentrasjonsspenn. Med behov mener hun blant annet behovet for å uttrykke seg og snakke om det som har skjedd. På denne skolen ble morsmåslærere derfor en svært viktig ressurs for elevene her da det var morsmåslærere som snakket det samme språket som en rekke av elevene i skolen. Dette ga gode muligheter for elevene å kommunisere, samt at relasjonen mellom elev og morsmåslærer kunne utvikles. For de øvrige lærerne som ikke snakket samme språk som elevene, opplevdes kommunikasjonen noe utfordrende. Som sitatet viser ble dermed også relasjonsarbeidet vanskeligere på grunn av språkbarrieren. Uavhengig er relasjonsarbeidet her uvurderlig og nødvendig – sett i sammenheng med funn 1 om omsorg og de menneskelige møtene, kan en her se at for å kunne støtte og tilrettelegge kreves kommunikasjon, men den skjer ikke bare verbalt, det er også mye som kommer frem

gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Karoline trekker i sitt intervju også frem at det er viktig med aktivisering av elevene.

Karoline: Særlig når de har opplevd sånt så tenker jeg at for å få tankene vekk, for jeg tenker når de sitter mye i ro og skal gjøre oppgaver, de skal gjøre ting som er veldig sånn stillesittende aktiviteter så tror jeg særlig gutter blir urolige og de klarer ikke fokusere.

Gjennom aktivisering kan en få tankene bort fra opplevelsene (Helsedirektoratet, 2021). Når elevene sitter mye i ro og må konsentrere seg for å få til noe, kan det skape tankeflukt, særlig hvis det er oppgaver hvor en ikke får til alt med en gang. Gjennom ulike fysiske aktiviteter kan elevene regulere følelsene sine og finne en slags ro fra det å være fanget i tankeflukt på grunn av traumer (van der Kolk, 2014, s. 88). For guttene har Karoline merket at det ofte fører til urolighet, og har sett at dette skiller seg fra jentene, som kan sitte i lengre perioder uten å bli urolige. Dette kan ikke generaliseres, men er en erfaring fra en lærer. Noen mulige årsaker til dette trekker Karoline frem som at jentene generelt sett trives mer med håndarbeid, og har kommet lenger i den finmotoriske utviklingen. Derfor benyttet hun og de andre lærerne seg av andre aktiviteter som fotball for å få guttene med og avkoblet fra tankekjøret også. Noe annet interessant som Karoline tok opp i forhold til dette var at aktivitetene som valgtes på skolen av lærerne ofte var de stillesittende, noe som hun sa kunne være preget av at det for det meste var kvinner som jobbet der.

Tilpasset undervisning

Det er også viktig å være oppmerksom på om elevene er mottakelig for læring (Aarskog, 2020; Dyregrov, 2010, s. 216; Sharma, 2013). Her forteller Else om at nettopp dette er viktig i skolen.

Else: Vi gir litt muligheten til å være fleksible når vi ser at en elev ikke er mottakelig for læring. Det er kanskje noe helt annet som surrer oppi hodet, sant. Og da kunne tilby noen alternative aktiviteter som det og på en måte få ut praten eller traumene eller følelsene gjennom aktivitet, sant, når ikke vi har et fellesspråk og det å gjøre praktiske ting. Kjempeviktig.

I skolen kan en tilrettelegge undervisningen og opplæringen for den enkelte elev, noe de også har rett på (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det kan skje etter konsentrasjonsmengde hvor en da kan tilpasse øktene til elevene på en måte slik at de får mest mulig ut av det, og ikke minst for å sørge for at de er mottakelig for læring og som Else trekker frem er det viktig å være fleksibel her. På den måten kan en tilpasse seg eleven og dens behov etter hvert som det endrer seg og ut ifra dagsform, for til tider kan det være andre ting som surrer i hodet enn det man skal lære i matematikkundervisningen. Dette kom også frem i samtalen med Monica som fortalte om elever med konsentrasjonsspenn på mellom fem og femten minutter noe som lærerne da kan tilpasse undervisningen og forskjellige økter til, slik at elevene får best mulig utbytte av undervisningen. Gjennom aktiviteter, rutiner og rammer kan en skape gode og trygge omgivelser for elevene som er med på å opprettholde trygghet og stabilitet som samsvarer med Borge (2018, s. 11, 138-139) som støtter oppunder nødvendigheten av tilrettelegging og støtte i skolehverdagen, samt tilpasset undervisning og rammer.

Tilpasninger kan også skje gjennom gruppeinndelinger som ble vist til i kapitlet med aktivisering. Slik kan en lærer differensiere undervisningen og tilrettelegger for den enkelte. Isac forteller i forbindelse med hva skolen kunne gjort for at han skulle hatt det bedre – at mestring og det å kjenne at man får noe til, var noe han gjerne skulle opplevd mer av i skoletiden. Det er viktig at man som lærer kjenner elevene sine og gjennom dette kan en legge til rette for mestring som igjen vil føre til mer motivasjon blant elevene (Borge, 2018, s. 138-139).

Traumebevisst omsorg

Else: Det med å jobbe forutsigbart. Helt faste rammer, regler og rutiner, sant, du kan gjøre mye variert, men det må være forutsigbare rammer sånn at de forstår systemet. Sant, konkrete dagsplaner med en fast oppstart og samlingsstund, alltid en fast avslutning sånn at de forstår hva som skal skje når ikke du kan forklare det. Så det med faste rammer og rutiner, superviktig. Så at lærerne har en kjempegod kompetanse på det med å være traumebevisst, at de vet hva alle disse symptomene er, at de vet hva de kan forvente av atferd, hva de skal være forberedt på, sant, og vet hvordan de skal håndtere det eller de vet hvor de skal få hjelp.

Det å være traumebevisst er viktig i arbeidet med elever som har traumatiske opplevelser fra krig og flukt. De tre pilarene til Bath (2015) om traumebevisst omsorg er også relevante her. Det skal være trygt og forutsigbart på skolen. Det å ha faste rammer og rutiner er med på å gjøre skolehverdagen mindre usikker – fordi elevene vet hva de kan forvente. Å skape et sted som er trygt og forutsigbart kommer også frem hos Morken og Karlsen (2019, s. 562-563) som en viktig faktor. Dersom skolen er det motsatte, kan de få negative konsekvenser for elevenes læring og psykososiale fungering. For at det skal kunne skje læring er det viktig at elevene er trygge og det er noe lærerne kan få til gjennom å bygge gode relasjoner til elevene (Bath, 2015, s. 7-9; Befring, 2019, s. 64). Else trekker frem at det er viktig at lærerne også vet hvordan de skal håndtere ulike situasjoner og at de må vite hvor de eventuelt skal få hjelp, noe som også kom frem som viktige punkter hos Schultz, Raundalen og Ildøe (2021, s. 362).

Skolen som resiliensfremmende

Skolen som system rundt elevene er relevant i forhold til deres resiliens og utviklingen av den (Borge, 2018, s. 11). Det å ivareta elevene på en god måte og ha oppfølging av den enkelte er viktig fordi blant annet lærere, medelever, venner og skolemiljø er mulige støttende faktorer i utfordringene man møter på i livet. Hva vi er omgitt av påvirker hvordan vi takler utfordringer og hvilke muligheter man har i møte med utviklingene. Dersom man er omgitt av støttende faktorer som kan hjelpe deg videre og få deg til å fortsette selv om man møter motgang bygger man opp resiliensen og får et større nettverk å falle tilbake på. I intervjuene med de tidligere elevene kom det frem ulike erfaringer knyttet til hvordan de erfarte støttende faktorer i skolehverdagen. Adam forteller om at han har opplevd god støtte fra lærerne og har hatt det fint på skolen. Isac derimot har mer negative erfaringer og har opplevelser som viser til at det var vanskelig å støtte seg på læreren og å etablere gode vennskap med medelever.

Retraumatiserende

I tillegg til at skolen skal være et trygt sted som fremmer resiliens er det også et sted som skal være godt å være for elevene. Når elevene er på skolen skal det være et sted hvor de kan utvikle seg og vokse som mennesker. Traumatiske hendelser som mennesker gjennomgår, kan

få konsekvenser i ettertid også.

Monica: Og så kan jeg si at, jeg synes jo, vi skulle jo ønsket at traumene var noe som var ferdig, eller altså, at traumatiske opplevelser var noe de lå bak seg når de kom til Norge, men de retraumatiseres jo av et system i Norge også, sant, sånn at når de da kommer, særlig enslige mindreårige, som har kommet til Norge og så begynner de å føle seg trygge og så savner de familien så voldsomt og de har dårlig samvittighet for de som ikke har det bra hjemme. Og så begynner den der prosessen med gjenforening, eller at de går og venter på oppholdstillatelse så er de ikke sikker på om den første, den første oppholdstillatelsen og da og skjer det jo veldig lite læring og sånt. Jeg har vært med på elever som har blitt sendt ut igjen, sant, har fått avslag og avslag og avslag [...] det er ungdommer, sant. Det er jo klart at det er jo ikke så grådig lett å lære norsk eller å lære [...]

Monica nevner i sitatet over at elever retraumatiseres av et system i Norge. Dette kom også frem i den tidligere forskningen. Jacobsen (2021) ser på skolesystemet som en mulig barriere for elever som er utsatt for traumer, og Davalia et al. (2020) og Tempkin et al. (2020) ser også på skolen som en viktig faktor for å unngå retraumatisering. Monica tar opp flere faktorer som kan spille inn i forhold til hvordan flere sider av flukten og prosessen i ettertid kan påvirke et menneske – og at dette ikke åpner for læring, men snarere at det stenger læring, fordi alt fokuset ligger andre steder. Det å gå gjennom flukt og de erfaringene som kommer fra det, kan føre til psykososiale utfordringer. Noe som igjen kan påvirke både læringsevnen og den psykososiale funksjonen hos et menneske (Morken & Karlsen, 2019, s. 562-563). Monica får også frem en rekke usikkerhetsmomenter som elever kan oppleve rundt prosessen etter elevene har kommet seg til Norge – og om de får oppholdstillatelse eller ikke. Momentene som er gått inn på her kan sees i sammenheng med postmigrasjonsvansker (Borge, 2018, s. 155 og 171). Traumene og erfaringene elevene har forsvinner ikke bare med en gang når man kommer frem til mottakerlandet, derfor er det ekstremt viktig at skolesystemet og lærere har kunnskap om dette og utfører arbeidet i møtet med denne elevgruppen på en hensiktsmessig og god måte for å unngå retraumatisering.

5.2.6 Informasjonsdeling og samarbeid

En annen sentral oppgave i skolen er å vite hvilke ressurser man har tilgjengelig rundt seg. Til tider kan arbeidsmengden oppleves som overveldende, og da er det viktig å være bevisst at man ikke står i det helt alene. Likevel har en av informantene opplevd å kjenne seg helt alene i alt som skjer når det kommer til ivaretagelse av elevene i skolen som har erfaringer fra krig og flukt.

Else: Altså vi som sto på gulvet sto mye alene i det, altså ledelsen var grei, alle var greie, men det var skittøft. Altså det var ordentlig tøft, ja. Og det nå, sant, så skal vi ta vare på elevene eller skal vi ta vare på lærerne, men vi må jo ta vare på alle.

For å skape et godt miljø rundt elevene er det også viktig å ta vare på lærerne. Slik kan en gjennom relasjoner mellom lærerne skape bedre relasjoner til elevene også. I en skole er det viktig at alle som arbeider der jobber sammen for å ivareta elevene og hverandre, dette kom også frem i den tidligere forskningen om viktigheten av et helhetlig traumeinformert tilnærming (Tempkin et al. 2020). Gjennom kunnskap om traumer kan en jobbe for forebygging.

Lærerne og elevene trakk frem flere viktige samarbeidspartnere i arbeidet med å tilrettelegge og støtte elevene som har traumatiske erfaringer fra krig og flukt. Adam forteller om helsesykepleier som en viktig person i skolehverdagen. Helsesykepleier er en som man kan stole på og som man kan snakke med om alt mulig. Lærerne forteller også om helsesykepleier som viktig i arbeidet og oppfølgingen av elever. Hos helsesykepleier får elevene mulighet til å snakke om det de har behov for, i tillegg til at de sitter på viktig kunnskap om hvordan traumer påvirker mennesker. I skolen er også morsmåslærere viktige samarbeidspartnere. I intervjuene kommer det frem at morsmåslærere er viktige i det at elevene kan uttrykke seg på eget morsmål, at flere av dem selv har erfaringer som gjør at de kan relatere mer til elevene fordi de også har kjent krig og flukt på kroppen, og at de er viktige i utviklingen av språk – både morsmål og norsk.

Et godt samarbeid med foresatte er også viktig for å skape trygghet for familiene. Det er ikke bare elevene som kommer på skolen som opplever alt som nytt, men foreldrene er også midt i det. Derfor trekker lærerne frem at det å formidle hva den norske skolen er og hvordan de

jobber er viktig for å bygge relasjoner med dem og for å trygge foreldrene på hva som skjer. I tillegg er dette et viktig ledd i å få mer informasjon om elevene slik at lærerne kan tilpasse skolehverdagen enda bedre for dem.

Informasjonsdeling fra ledelsen

En annen interessant ting å trekke ut av intervjuene er å høre forskjellen av informasjonsdeling, ressurser og kunnskapsformidling på de ulike flyktningestrømmene som har kommet til Norge. To av lærerne forteller om hvordan det har vært å jobbe som lærer og støtte og tilrettelegge for elevene som kommer fra krig og flukt over flere perioder eller strømninger. Noe som overrasket dem, er fokusskiftet på hvor mye informasjon som kom etter krigen i Ukraina brøt ut kontra andre kriger tidligere. At fokuset er kommet på det å være gjennom krig og flukt og hva det kan gjøre med et menneske ser de på som viktig, men det er likevel en skepsis til hvorfor det bare er rundt akkurat denne krigen at det ble satt i gang så mange tiltak og fokus på kunnskap om traumer.

5.2.7 Det å oppdage traumer

I tillegg til dette er det veldig vanskelig å oppdage om en elev har traumer eller ikke. Årsaken til dette er at mange av tegnene på traumer er sammenfallende med andre diagnoser og utfordringer, og dette gjør at traumer ofte ikke er det første man tenker på når man ser disse tegnene (Cohen et al., 2018, s. 29-30; Engeland et al., 2019, s. 598-599). Med dette i bakhodet kan det være mange elever som ikke får hjelp for det de trenger, men for noe annet basert på tegnene læreren ser. Derfor er det også ekstra viktig at lærere får tilegne seg kunnskap som gjør at de kan ivareta elevene på en best mulig måte slik at en kan sikre at elevene får tilrettelagt etter de behovene de faktisk har. Og da er jo spørsmålet om en får tilstrekkelig kunnskap om traumer i lærerutdanningen til å kunne hjelpe og om lærerne har nødvendig kunnskap for å kunne møte elevene med traumer på en god måte.

I noen tilfeller er det elever som har andre uttrykk enn det lærerne vanligvis har sett. Og noen ganger kan det derfor være ekstra utfordrende å oppdage at det er traumer som strenger for læringen hos en elev. Monica forteller om en situasjon hvor det etter samarbeid med en annen

kollega kom frem at det mest sannsynlig var traumer som stengte for læringen, men ettersom at eleven ikke viste «typiske» tegn på traumer, var det ikke enkelt å oppdage. Kunnskap om tematikken trekker Monica frem at det er viktig at det kommer mer av i lærerutdanningen.

Monica: [...] inni utdanningen altså at det med traumer, minoritet og andrespråks problematikk bør inn i allmennutdanningen i lærerutdanningen i mye større grad. Det er sikkert på vei vil jeg tro, altså det er sikkert mer i dag enn det var, jeg kan ikke huske at vi har hatt noe om det.

Borge (2018, s. 23) viser til behovet for mer kunnskap om hvordan det å flykte og å komme til et nytt land påvirker et menneske, og at gjennom mer forskning på dette feltet vil en kunne ivareta og møte menneskene som kommer til Norge på en enda bedre måte. Dette er også viktig i skolen, og som Monica trekker frem vil det være nyttig å få inn mer om dette i den ordinære grunnskolelærerutdanningen slik at alle som utdanner seg som lærere har noe kunnskap om tematikken og dens utfordringer for å kunne ivareta elevene i skolen.

5.3 Funn 3: Tabuiserte traumer. Snakke eller tie?

Inngangen til dette forskningsprosjektet var Leira (1988, s. 12-16) sin forklaring av tabuiserte traumer som gjorde inntrykk på meg. Der forteller hun som nevnt tidligere om hvordan noen tematikker eller emner ikke blir snakket om eller tatt opp i samfunnet eller kulturen fordi at det blir sett på som tabu å snakke om. En av tingene som ble nevnt som et tabuisert emne var krig og flukt. Dette gjorde meg veldig nysgjerrig ettersom at jeg ikke har tenkt over før at krig og flukt ikke snakkes om. I nyhetsbildet kan man til stadighet lese om og se videoklipp av krigsscener som viser hva som foregår rundt om i verden, men etter hvert som jeg tenkte over det – slo det meg at man sjelden hører om individets fortellinger etter å ha gjennomgått krig og flukt. Hva er det som gjør at man ikke snakker om det? Det kan være flere grunner til at det ikke blir tatt opp tenker jeg. Noe av det første jeg tenkte var at man kanskje ikke ønsker å snakke om fæle ting som har skjedd fordi man vil komme seg videre i livet uten å være «fanget» som flyktning eller lignende, noe som også ble trukket frem av både en lærer og tidligere elev i intervjuene.

5.3.1 Å bli stemplet

Monica: fordi at jeg tenkte liksom det skal ikke, det skal ikke være det eneste omverden er interessert i, det er din flukthistorie, altså du må bygge en ny identitet, det er ikke for å legge lokk på den historien, men du skal ikke, du skal ikke få lov, jeg har ikke lyst at du skal gå rundt på skolen og så være en sånn «åja der er han flyktingen». Jeg har lyst at dette skulle være en elev som var god på det ene og andre og.

Adam: Hvis du har traumer og jeg kommer til deg og ser på deg som traume-kid, sant. Du er svakere. [...] Ja, det blir bare deg. Du kommer ikke videre.

Som sitatet fra Adam viser så er det en frykt for å bli stemplet som «traume-kid» og en ønsker ikke sympati fordi det er en frykt for å bli sett ned på, noe som også Isac trekker frem i intervjuet sitt. Monica forteller om hendelser hvor hun prøver å beskytte elevene sine fra å dele på en måte som gjør at andre elever på skolen skal se på dem som kun en flyktning. Altså kan dette med kategorisering og stemping være en faktor for hvorfor en ikke har en åpen samtale eller diskusjon om tematikken i samfunnet – eller kanskje snarere det er en konsekvens av at det snakkes lite om? Med dette mener jeg at dersom en til vanlig i et samfunn har en åpen samtale om vanskelige situasjoner som blant annet det å gå gjennom krig og flukt kunne skapt et rom for å dele og få snakket ut om det som har skjedd. Hvilke endringer hadde man da trengt i samfunnet for å muliggjøre diskusjon og deling på en hensiktsmessig måte for å skape inkludering, forståelse og fellesskap.

Isac: Ja, egentlig så ville jeg snakke ut om det jeg har opplevd, men problemet var at man ikke tør å snakke ut om det for man var redd for at man skal bli sett ned på.

Fra sitatet til Isac kan en også trekke sammenheng direkte til tabuiserte traumer fordi det kommer frem at Isac ikke tør å snakke om det han har vært igjennom fordi han er redd for å bli sett ned på. Som et barn har Isac kommet til en konklusjon om at det å snakke om erfaringene hans fra krig og flukt kan føre til at han blir sett ned på av læreren. Hva dette kommer av er ikke noe jeg kan si med sikkerhet, men det er likevel et svært interessant funn i seg selv at et barn kjenner på det at noen tematikker snakker man ikke om. Sett i sammenheng med Schultz, Raundalen og Idsøe (2021, s. 310-311) er det flere faktorer som er sammenfallende i forhold til at Isac har plukket opp signaler på at det er et tema man ikke

snakker om. I tillegg tar Isac opp at han er redd for å bli sett ned på, dette kan man se likhetstrekk til det å skamme seg over noe og derfor ikke snakke om det. På grunn av dette er det viktig at du som lærer tør å snakke om ting, slik at man kan hindre temaer å bli tabuiserte (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 310-311). En annen måte man kan se på det at Isac ikke tør å snakke åpent med læreren kan for eksempel være at Isac og læreren ikke har en god relasjon og derfor er det vanskelig å dele eller fortelle, eller det kan være andre ting som hindrer at det finner sted – uavhengig synes jeg det er interessant at et barn kan «kjenne» disse tabutemaene av seg selv. Det kan også være at Isac ikke tør å fortelle noe på grunn av at læreren ikke tar initiativ til å spørre eller viser interesse som ble tatt med i et sitat tidligere. Sitatet fikk også frem at Isac hadde en frykt for å bli sett ned på av læreren, noe som i og for seg er fælt fordi man har behov for trygghet og omsorg i skolen, og når disse behovene ikke blir oppfylt kan det få negative konsekvenser for barn og unge i skolen.

Adam forteller om sitt syn på traumer og at det han har vært igjennom bare er en del av livet. På grunn av dette forteller Adam at han ikke har kjent på et behov eller ønske om å snakke om det fordi det endrer ikke noe å snakke om det. Han poengterer at det ikke har noe med å bli redd for å bli lei seg eller noe annet, men bare at det ikke har vært en nødvendighet for ham. Hva som er tabubelagt, vil også naturligvis variere fra kultur til kultur slik som Leira (1988) forklarer tabuiserte traumer. Dette er noe som kom opp i intervjuet med Adam, her nevner han temaer som ikke er vanlige å snakke om der hvor han vokste opp, men som han ble overrasket over at man snakket mye mer åpent om i Norge. Noe som også kan være en stor overgang og tilpasning fra en kultur til en annen.

5.3.2 Hvorfor er noe tabubelagt?

Er det mangel på kunnskap i storsamfunnet som gjør det tabubelagt? Har det påvirkning på hva som er greit å snakke om og ikke avhengig av hva vi som samfunn kan om et fenomen eller tema? Dersom det er slik at det er mangel som hemmer dialog og samtale om krig og flukt, håper jeg at denne oppgaven kan vise at det ikke er farlig å snakke om vanskelige og utfordrende ting. Det er, som deltakerne viser til, ikke alle som har et ønske eller behov for å snakke om ting som har skjedd for å komme seg videre, men det betyr ikke at det er slik for alle. Med dette håper jeg at man kan trekke ut i alle fall at det er noen som nettopp har dette

behovet og ønsket for å kunne komme seg videre og fremover etter opplevelser og erfaringer som de sitter inne med. For meg som ikke har opplevd krig eller flukt kjenner også jeg at det er vanskelig å se for seg at det er noe som faktisk skjer i verden og at noen har det slik i dag. Det er helt fryktelig å tenke på og ta innover seg. Noe jeg også har merket når det gjelder egen oppfattelse av krig, er at det er utfordrende å se for seg hvordan det er, det som florerer i nyhetsbildet av videoer og informasjon om hva som skjer blir nesten som om det skulle vært en film med krigsscener fordi det er der jeg har «sett» krig om man kan si det slik. Som nevnt tidligere har jeg kun et utsideperspektiv på krig og flukt. Med dette så håper jeg ikke at jeg tar vekk viktigheten av tematikken som jeg ønsker å belyse med dette forskningsprosjektet, men kanskje snarere at andre også kan tenke gjennom hva som gjør at man ikke snakker om ting og hvordan vi kan endre samfunnet til å ha færre tabuiserte temaer.

Den pedagogiske krisepedagogikken fra Schultz, Raundalen og Idsøe (2021, s. 307-308) ser jeg i sammenheng med tabuiserte traumer fra Leira (1988) som begge tar opp at det er temaer det ikke snakkes om i samfunnet. Skolen er en viktig arena for både trygghet og informasjonsdeling for barn og unge. På skolen får elever informasjon om hva som har skjedd og hva som foregår fra lærere som kan tilpasse hva og hvordan informasjonen blir kommunisert til elevene. Det å kunne snakke åpent om ulike temaer er veldig viktig for å skape et trygt rom hvor man kan bygge forståelse og læring i fellesskap. Dersom man ikke gjør det kan det være at krisene som rammer elevene påvirker elevenes læring (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 308). I skolen er det ulike tiltak man kan gjøre for å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte eleven. Denne tilpasningen i skolen er også relevant i forhold til hvordan man underviser eller forteller om ulike saker som har hendt som rammer elevene. Ved å snakke om ting og ha en åpenhet rundt vanskelige temaer kan det være med på å gjøre det enklere for elevene senere å fortelle eller snakke om ting som kan være vanskelig, enten det er temaer som er vanskelig å forstå slik at man gjennom samtale og kommunikasjon kan lære og forstå eller det er noe som er vanskelig å snakke om fordi man selv har opplevd noe som er utfordrende. Leira (1988, s. 12-16) viser til at det å ikke snakke om traumer eller det som har vært en påkjenning for et menneske gjør at man ikke får bearbeidet det eller kommet seg videre. En annen faktor som kan føre til at mennesker ikke tør å snakke åpent om noe er skam (Schultz, Raundalen & Idsøe, 2021, s. 331-332). Det at noe er tabubelagt eller skammelig er begge deler påvirket av samfunnet og kulturen i forhold til hva som er greit å snakke om eller

ikke. I skolen er det som nevnt i pedagogisk krisehåndtering viktig å skape rom for åpenhet, trygghet, læring og forståelse slik at man ikke blir tiet for noe man egentlig kanskje ønsker eller har behov for å snakke om. Det å være redd for å snakke om ting ble vist til som et funn i kapittelet med tidligere forskning hvor det ble kalt sårmetafor, som var frykten for at såret ikke ville gro dersom man snakker om det (Strandbu & Schultz, 2015, s. 45), står i kontrast med Leira (1988, s. 12-16) og Schultz, Raundalen og Idsøe (2021, s. 331-332) som begge viser at det er viktig å snakke åpent om ting for å komme seg videre.

Deltakerne i dette prosjektet har alle hatt et ønske om å snakke om dette og kan derfor ikke bli sett på som en del av dem som ser på det som et tabu – i alle fall ikke om en ser det på individnivå, men sett fra et samfunnsnivå er det fortsatt en lang vei å gå. Informantene som var lærere hadde alle tatt en utdanningsretning hvor de har peilet seg inn på migrasjonspedagogikk og interkulturellpedagogikk, noe som viser at de har hatt en interesse for mer kunnskap om dette feltet og har tilegnet seg den for å kunne hjelpe elever på en best mulig måte uavhengig av bakgrunn. Så det å arbeide med å skape forståelse og spre kunnskap om tematikken ser jeg på som en viktig del av det å komme seg videre og for å skape mer toleranse for samtaler om forskjellige tematikker i fremtiden. Likevel ønsker jeg å påpeke min takknemlighet for deltakerne som har gitt av sin tid og delt av sine erfaringer slik at jeg og andre kan lære noe fra dem. Og dersom man ønsker eller har behov for å snakke om noe for å komme seg videre eller for å spre kunnskap og toleranse gjennom åpenhet, håper jeg vi alle kan bruke deltakerne som forbilder på nettopp dette – å snakke om tabuiserte tematikker.

Selv om det ikke er alle som ønsker eller har et behov om å snakke om det man har gått gjennom, som blant andre Adam, håper jeg vi som lærere kan være tilstede for å ta imot og samtale med elever som Isac som hadde et behov for å snakke om det, men som ikke ble imøtekommet. Vi er alle forskjellige, og det vi trenger eller har behov for vil derfor også være forskjellig – noe jeg håper vi kan være bevisste og jobbe med for å kunne ivareta alle elever på en best mulig måte. For konsekvensene av det å ikke bli sett, hørt eller anerkjent er så negative og ikke noe jeg ønsker for noen. Som en siste liten bemerkning vil jeg også vise til forskningen som forteller at traumer som forekommer i barndomsårene kan få store konsekvenser for voksenlivet både fysisk og psykisk (Popovac, 2020, s. 277; Borge, 2018, s. 155 og 171; Morken & Karlsen, 2019, s. 562-563) – så derfor må vi ta godt vare på hverandre, støtte og hjelpe hverandre så godt vi kan.

6.0 Avslutning

Problemstillingen som jeg har undersøkt i denne masteroppgaven var *Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen på en god måte for elevene som har vært gjennom krig og flukt?* Forskningsspørsmålene som ble stilt var *Hvordan har elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt erfart lærerens støtte?* og *Hvordan jobber lærere for å tilrettelegge og støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser fra krig og flukt?* For å svare på dette har jeg gjennomført intervjuer med to deltakergrupper. Den første gruppen var lærere som har erfaringer med å jobbe med å støtte og tilrettelegge for elever som har vært gjennom krig og flukt, og den andre gruppen var tidligere elever som har gått på grunnskolen i Norge etter å selv ha vært gjennom krig og flukt. I analysen av datamaterialet kom jeg frem til tre hovedfunn som var omsorg og de menneskelige møtene, kunnskap om traumer og oppfølging og tabuiserte traumer. I alle funnene har jeg tatt for meg både lærer- og elevperspektivet for å få frem deltakernes erfaringer.

Funn 1 viser at hvordan elevene møtes i skolen har mye å si for hvordan elevene har det på skolen noe som kommer frem på godt og vondt med eksemplene med Isac og Adam som har hatt ulike opplevelser med lærerne på skolen. I tillegg kom det frem at lærerne er opptatt av å ha gode møter med elevene for å skape trygghet og bygge relasjoner med elevene i skolen, særlig elever som har vært gjennom krig og flukt. Gjennom erfaringene fra lærerne kommer det frem at det de gjør i arbeidet sitt samsvarer i stor grad med teorien om hvordan man kan møte og jobbe med elever som har traumer fra krig og flukt. I tillegg til at det er tydelig at lærerne er interessert og engasjert i å gjøre en innsats og god jobb for å ta vare på elevene med å vise omsorg og kjærlighet, kom det også frem noe oppsiktsvekkende fra Karoline i forhold til at noen lærere skriker i ansiktet på elever, noe som går imot både grunnmuren i traumebevisst omsorg og måten man møter og snakker til mennesker på et generelt grunnlag. Dette viser også at det er behov for å spre kunnskap om hvordan man møter elever som har vært gjennom potensielt traumatiserende opplevelser fra krig og flukt. Så omsorg og de menneskelige møtene handler mye om det å skape trygghet i skolen og det å faktisk bry seg på ekte om elevene. Konsekvensene av å ikke gjøre dette er svært negative.

Funn 2 om kunnskap om traumer og oppfølging av elevene viser at det er behov for mer

kunnskap. I dette funnet kom det frem at deltakerne som var utdannede lærere hadde mye og bred kunnskap om traumer med tanke på hva traumer er og hvilke måter det kan påvirke elevene i skolehverdagen, i tillegg til at de alle tok opp viktigheten av å ha kunnskap om hvordan det er å komme fra et land til et annet. Selv om kanskje flukten er ferdig og man har nådd destinasjonen, så betyr ikke det at traumene forsvinner når man kommer frem. Lærerne hadde som nevnt alle tatt videre utdanning innenfor traumer og migrasjonspedagogikk, men etterlyser mer kunnskap om traumer generelt hos lærere. I innledningen kom det frem at det er flere flyktninger enn noensinne nå, og de aller fleste lærere kommer til å møte et mangfold av elever med en rekke ulike erfaringer – noe som gjør at en trenger kunnskap om traumer også, slik at en kan støtte og tilrettelegge skolehverdagen på en god måte. Som Monica nevner kan man få traumer av en rekke forskjellige opplevelser, så det er ikke bare lærere som jobber med elever som har vært gjennom krig og flukt som har behov for denne kunnskapen, men alle. I tillegg til kunnskap om traumer generelt kom det også frem fra elevene at det er viktig at lærerne kan noe om landet eller kulturen de selv kommer fra og som Adam sier at det er fint om lærere deler noe av kunnskapen sin om traumer også, slik at elevene kan forstå litt av det som skjer med dem også. Det er vanskelig å skulle starte helt på nytt i et land hvor alt er annerledes, og derfor er det viktig med åpenhet og kunnskapsdeling. Relasjonsarbeidet er også spesielt viktig i møte med elever som har vært gjennom krig og flukt, det at læreren viser at han eller hun er der for eleven og viser interesse. I skolen kan lærere gjennom å bli kjent med elevene og bygge relasjoner være i forkant av situasjoner slik at elever kan komme seg gjennom skoledagene med færrest mulig triggere, i tillegg til at det er viktig at elevene selv får øve seg på regulering av egne reaksjoner og følelser som kommer til nytte både i skolen og det videre livet. Lærerne trekker frem viktigheten av rammer, struktur og forutsigbarhet for elevene. Dette er viktig for å skape en trygghet rundt elevene – noe som også er et viktig behov å få oppfylt før en kan ha læring i skolen. Aktivisering trekkes og frem som sentralt for å hindre at elever blir sittende fast i et evigvarende tankekjør om sine tidligere erfaringer fra krig og flukt. Utover læreren og elevene med samarbeid seg imellom er det også flere man kan samarbeide med som foresatte, morsmålslærere og helsesykepleie – noe som man må huske på i arbeidet, at man ikke er alene.

Funn 3 viser til ulike sider av tabuiserte traumer. Her kommer det frem ulike grunner til at man ikke snakker åpent om det å ha vært gjennom krig og flukt. Hvorfor det er noen temaer man

ikke snakker om kan det være mange ulike grunner til, og noen kan også tenke at man er redd for å ikke komme seg videre hvis man snakker om det. En annen frykt knyttet til det å snakke åpent er frykt for å bli stemplet, for eksempel stemplet som kun en flyktning eller traume-kid som Adam sier. Det er også interessant at Isac frykter å snakke åpent med læreren fordi han er redd for å bli sett ned på. I skolen er det sentralt å jobbe med å skape relasjoner til alle elever uavhengig bakgrunn og erfaringer. Det ble også løftet tanker rundt om det er mangel på kunnskap i storsamfunnet som gjør noen temaer tabubelagte. Deltakerne viser åpenhet og ønske om å snakke om det – noe jeg er svært takknemlig for.

6.1 Videre forskning

Etter dette prosjektet har jeg gjort meg noen tanker om hva som kunne vært interessant å forske på eller se nærmere på. Som jeg nevnte tidligere i oppgaven hadde det vært interessant og nyttig å se på hvordan lærere og elever opplever støtte og tiltak hvor en har informanter som er direkte sammenkoblet. På denne måten kunne man kanskje forsket på hvordan skolen og dens praksis får påvirkning på elevene som kommer til Norge etter å ha vært gjennom krig og flukt – men dette er som nevnt utfordrende med tanke på personvern og anonymitet.

Et annet perspektiv som kunne vært interessant er å utforske hvordan flyktningene som kommer til Norge har opplevd mottakelsen og eventuelle hindringer eller forbedringspotensial i forhold til hva de selv hadde hatt behov for i den første tiden i et nytt land, og hvordan det de har vært gjennom i Norge har påvirket dem. Har vi gode nok systemer for å ta dem imot på en god måte for å skape inkludering og samhold mellom alle menneskene i landet? Hvilke områder kan man bli bedre på? Hva er skolens rolle i dette?

Hva barn og unge ser på som tabuiserte temaer kunne også vært interessant å undersøke og sett på om det er samsvarende med hva voksne ser på som tabuisert. Påvirker læreren som eleven møter på hva som blir tabu-ene, eller er det storsamfunnet som avgjør? Og eventuelt hva som skal til for å ende dette.

6.2 Implikasjoner

Gjennom denne forskningen har jeg fått frem hvordan lærere støtter og tilrettelegger for elever som har gjennomgått krig og flukt. I tillegg har jeg vist til elevenes egne erfaringer knyttet til dette, noe som gir flere perspektiv på skolehverdagen i form av lærerens tilrettelegging og elevenes erfaringer med dette. Det er også kommet frem muligheter for forbedring i skolen i forhold til hvordan lærere møter denne elevgruppen. Hvordan man kan tilrettelegge på en god måte for elever som har vært gjennom krig og flukt er noe jeg ønsket å løfte frem med denne forskningen, og gjennom å få et innblikk i hvordan enkelte elever har erfart støtte fra egen lærer og hvordan lærere selv arbeider for å støtte og tilrettelegge skolehverdagen har ulike erfaringer og perspektiver blitt brakt frem i lyset. Forskningen er som nevnt ingen form for generalisering, likevel får den frem viktig og nødvendig erfaringer og opplevelser som kan bringe forskningsfeltet og utvikle læreres praksis og kompetanse videre til det bedre. I tillegg har det kommet frem at det er behov for mer generell kunnskap om traumer for de som arbeider som lærere og i lærerutdanningen, noe jeg håper kommer til å skje. Det er nødvendig for å kunne ivareta elevene våre på en god måte uavhengig av bagasjen de tar med seg inn i skolen – alle har rett på tilpasset opplæring og å bli møtt der de er.

Referanseliste

- Aarskog, K. N. (2020). *Krig påvirker skoleprestasjoner*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/krig-pavirker-skoleprestasjoner/>
- Alver, V. (2022). *Lærerrommet: Barn og elever fra krig, hva er best i skole og barnehage?*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-barn-og-elever-fra-krig-hva-er-best-i-skole-og-barnehage/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Barrett, N. & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1259-1280. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming children and youth*, 23(4), 5-11.
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkelo, B., Almås, A. G., Roness, D. & Ulvik, M. (2022). Relasjoner som grunnlag for læring og utvikling. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes*, s. 11-33. Fagbokforlaget.

- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-11.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Cohen, J. A., Deblinger, E. & Mannarino, A. P. (2018). *Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og unge* (I. C. Goveia, Overs.). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 2017).
- Davila, C., Hill, D., Sohn McCormick, A. & Villarreal, A. L. (2020). Child Immigration from Both Sides of the Border: Implications for Trauma-Informed Practices in the Schools. *Contemporary School Psychology* 24, 469-477.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00286-w>
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Elvestuen, T. (2022, 16. juni). *UNHCR: Ny rekord i antall mennesker på flukt i verden*. FN sambandet.
<https://www.fn.no/nyheter/unhcr-ny-rekord-i-antall-mennesker-paa-flukt-i-verden>
- Engeland, K., Endsjø, M., Laukvik, E. H., Peters, N., Babaii, A. & Bækkelund, H. (2019). Nytt kartleggingsverktøy for traumer. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 139(7), 598-599. <https://doi:10.4045/tidsskr.19.0161>
- Gaskil, R. L. & Perry, B. (2014). The Neurobiological Power of Play: Using the Neurosequential Model of Therapeutics to Guide Play in the Healing Process. I C. A. Malachiodi & D. A. Crenshaw (Red.), *Creative Arts and Play Therapy for Attachment Problems* (s. 178-194). The Guilford Press.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny*

- kunnskap i forskning og praksis* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2021, 6. desember). *Råd til deg som har opplevd traumatiske hendelser*. Helse Norge. <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/traumatiske-hendelser/>
- Hunter-Dehn, A. (2021). A Trauma-Informed Transition Model for New Entrants with Dysregulated Behaviours. *New Zealand Journal of Educational Studies* 56(2), 301-314. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00219-y>
- HVL. (2022, 6. september). *Retningslinjer for masteroppgave i grunnskolelærerutdanningene 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Høgskulen på Vestlandet.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, M. R. (2021). An exploratory analysis of the necessity and utility of trauma informed practices in education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 124-134. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1848776>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Leira, H. K. (1988). *Kan Anerkjennelse av det Umulige bli Erkjennelse av det Mulige?: Fra tabubelagte traumer til kurs i barn og unges rettigheter: En intervensjonsmodell for gruppearbeid med barn og unge som er utsatt for vold i familien*. NAVF v/RSF.
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg – ett skritt frem og to til siden. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(2), 146-161.

<https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>

Mld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 548-569). Cappelen Damm Akademisk.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2018). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi – Kva gjer vi*. Fagbokforlaget.

NOU 2017: 12. (2017). *Svik og svikt – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Parker, R. & Hodgson, D. (2020). 'One Size Does Not Fit All': Engaging students who have experienced trauma. *Issues in Educational Research*, 30(1), 245-259.
<http://www.iier.org.au/iier30/parker.pdf>

Popovac, Z. (2020). Innvandrerrhelse og postmigrasjonsvansker. *Tidsskrift for psykisk helse*, 17(4), 277-286. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2020-04-07>

Rahimi, R., Delores, D. L., Adkins, A. & Nourzad, J. (2021). Teacher Awareness of Trauma Informed Practice: Raising Awareness in Southeast Georgia. *Georgia Educational Researcher*, 18(2), 72-88. <https://doi:10.20429/ger.2021.180204>

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.

- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (med Skov, S.). (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sharma, S. (2013). *Krise- og traumehåndtering i skolen*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/krise--og-traumehandtering-i-skolen/>
- Schultz, J.-H., Raundalen, M. & Idsøe, T. (2021). Pedagogisk krisehåndtering. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7: Mangfold og læring* (s. 307-332). Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. (2006). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 13-19). Cappelen Akademisk Forlag.
- Strandbu, A. & Schultz, J. (2015). Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom?. *Barn*, 33(2), 41-53. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3449>
- Temkin, D., Harper, K., Stratford, B., Sacks, V., Rodrigues, Y. & Bartlett, J. D. (2020). Moving policy toward a whole school, whole community, whole child approach to support children who have experienced trauma. *Journal of School Health*, 90(12), 940-947. <https://doi.org/10.1111/josh.12957>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking.

Figurliste

Illustrasjon 1: Tegnet av meg etter inspirasjon fra Pinterest. 19. april 2023.....	Forside 2
Figur 1: Forskningsdesignet for oppgaven.	22
Figur 2: Oversikt over informantene og de fiktive navnene.	29
Figur 3: Førsteutkast av tabell med de viktigste temaene.....	37

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Tabuiserte traumer fra krig og flukt»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innblikk i læreres erfaringer med tabuiserte traumer fra krig og flukt og innblikk i elever med bakgrunn fra krig og flukt sine opplevelser i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min utdanning ved Høgskulen på Vestlandet skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, innenfor grunnskolelærerutdanningen 1-7. Formålet med forskningsprosjektet er å se på «Hvordan tilrettelegger lærere for å støtte elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser?» og «Hvordan har elever som har gjennomgått traumatiske opplevelser erfart lærerens støtte?». Dette er hovedspørsmålene jeg stiller meg i inngangen av prosjektet og viser til hva jeg kommer til å se etter i analysen av prosjektet. Prosjektet antas å avsluttes i mai 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet på grunn av at du er en av de følgende:

1. Lærer som har arbeidet i skolen med elever som har gått gjennom krig og flukt eller
2. Tidligere elev ved den norske grunnskolen som har gått gjennom krig og flukt som liten

Denne henvendelsen mottar du fordi passer til et av kriteriene over. Henvendelsen sendes ut til skoler for å nå lærere og gjennom nettverk av kjente og bekjente for å nå tidligere elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltar du i forskningsprosjektet vil dette innebære å svare på spørsmål i et intervju. Du må ikke svare på spørsmålene om du ikke vil. Intervjuet vil vare i omtrent **45-60 minutter**. Intervjuet vil for deg som lærer inneholde spørsmål om dine erfaringer knyttet til elever med traumer fra krig og flukt, hvordan du arbeider med denne elevgruppen og hvilke kunnskaper du har om traumer og arbeidet med det. For deg som tidligere elev i den norske grunnskolen vil spørsmålene handle om hva du husker fra skolehverdagen og hvordan du opplevde læreren i tiden etter krig og flukt. Svarene dine under intervjuet vil bli, om det er godkjent av deg, tatt opp på lydopptak og delvis nedskrevet som notater digitalt eller på papir. Du vil bli anonymisert og dataen vil bli slettet etter transkriberingen av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg, Malene Kristin Maurstig ved Høgskulen på Vestlandet, som vil ha tilgang på opplysninger om deg og denne informasjonen vil bli anonymisert.
- Veilederne mine vil kun ha tilgang på den anonymiserte dataen, som vil si den dataen som blir brukt i prosjektet, men ikke din personlige data som navn, eller annet som kan brukes for å vite hvem du er.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra den samlede dataen slik at ingen uvedkommende får tilgang. Jeg skal anonymisere deg som deltaker slik at du i størst mulig grad ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av oppgaven, og opplysninger som vil publiseres vil være erfaringer og opplevelser som er relevant for forskningsprosjektet.

Opplysningene som kommer med i det ferdige prosjektet vil være anonymisert og ikke kunne gjenkjennes ved publikasjonen av resultatene. Publikasjonen inneholder data om erfaringer, men ikke direkte eller konkrete situasjoner eller beskrivelser da alle deltakerne vil være anonyme.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Da vil all dataen som lydopptak og personopplysninger slettes. Dataen vil bli brukt til min forskning og er ikke ment for noen videre forskningsprosjekter.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Malene Kristin Maurstig (prosjektansvarlig): på mail malenekm@online.no eller mobil

412 66 302

- Ane Malene Sæverot (veileder): på mail amse@hvl.no
- Anita Solberg Torsvik (veileder) på mail anto@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen på mail trine.anniken.larsen@hvl.no eller telefon 55 58 76 82 til personvernombudet hos Høgskulen på Vestlandet.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ane Malene Sæverot & Anita Solberg Torsvik
(Forsker/veileder)

Malene Kristin Maurstig
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tabuiserte traumer fra krig og flukt*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptaker
- å delta i oppfølgingsintervju om det er behov for mer utdyping av svar
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt (levering av master)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide utvalg 1

Intervjuguide utvalg 1 (Lærere)

Innledning:

- takke for at informanten stiller opp, fortelle om formålet med intervjuet, informere om at informantene vil være anonymisert i prosjektet, hvordan dataene brukes og at de kan trekke seg når som helst dersom de ombestemmer seg, avklare tillatelse til lydopptaker og hvorfor den er tenkt som nyttig hjelpemiddel, snakke litt om hva intervjuet skal handle om og si noe om hvor lang tid intervjuet tar sånn omtrent.
- Hvis det er noen spørsmål du ikke vil svare på sier du det bare, og du trenger ikke gi noen grunn for det. Og hvis det er noe du skulle ombestemme deg på å dele er det også helt lov – det samme gjelder om du vil trekke deg.

Hoveddel:

- Har du lærerutdanning?
 - o Annen utdanning?
 - o Kurs?
 - o Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - o Har du fått noen kunnskaper om traumer i utdanningen?
 - o Har du spesped bakgrunn?
- Hvilke erfaringer har du med å arbeide med elever med traumer fra krig og flukt?
 - o Har du jobbet med mange? Hvor mange/lenge?
 - o Opplever du at du har god kunnskap om hvordan elevene kan bearbeide eller jobbe med potensielle traumer?
- Kan du fortelle om en erfaring med elever med bakgrunn fra krig og flukt og hvordan det påvirket skolehverdagen deres?
 - o Har du andre erfaringer som tilsier noe annet eller som er annerledes?
 - o Som påvirket elevene på en annen måte?
 - o Skolerelaterte vansker?
- På hvilke måter tilrettelegger og støtter du denne elevgruppen?
- Bruker du tid på å snakke om det eleven har gjennomgått?
 - o Hvor og hvordan finner du tid til det?
 - o Har du som lærer tatt initiativ til å ta opp vanskelige tema?
 - o Snakkes det om i hele klasser? Har eleven fått være med på å bestemme? Snakket dere om noe før eleven(e) begynte?
 - o Blir det for tøft tema for de yngste å høre om hva medelever har erfart? Emosjonelt vanskelig? Forstår de yngste elevene det egentlig?
- Er det samarbeid med helsesykepleier eller andre (BUP, barnevern) når det kommer til traumer om krig og flukt?
 - o Hvis ja: hvordan foregår dette samarbeidet? Hvordan opplever du det? Bra/mindre bra? Noe som kunne vært bedre?
 - o Hvis nei: hvorfor ikke? Finnes det muligheter for det? Er skoleledelsen involvert i ivaretagelsen av elevene på dagligbasis? Står du i det alene?
- Arbeider skolen(ledelsen) med aktiv informasjon ift. elevgruppen som har bakgrunn fra krig og flukt?
 - o Deler informasjon
- Hva gjør du dersom du er usikker på hva du skal eller kan gjøre?
 - o Spør du noen?

- Bruker du internett? Bøker? Eller andre informasjonskilder?
- Håper på det beste?

Avslutning:

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?
- Tusen takk for at du stilte opp! Det betyr mye, og jeg setter veldig pris på at du tok deg tid til å dele av dine erfaringer og kunnskap. Og hvis det skulle være noe du vil trekke eller endre på er det bare å ta kontakt med meg.

Vedlegg 3: Intervjuguide utvalg 2

Intervjuguide utvalg 2 (Tidligere elever)

Innledning:

- takke for at informanten stiller opp, fortelle om formålet med intervjuet, informere om at informantene vil være anonymisert i prosjektet, hvordan dataene brukes og at de kan trekke seg når som helst dersom de ombestemmer seg, avklare tillatelse til lydopptaker og hvorfor den er tenkt som nyttig hjelpemiddel, snakke litt om hva intervjuet skal handle om og si noe om hvor lang tid intervjuet tar sånn omtrent.
- Hvis det er noen spørsmål du ikke vil svare på sier du det bare, og du trenger ikke gi noen grunn for det. Og hvis det er noe du skulle ombestemme deg på å dele er det også helt lov – det samme gjelder om du vil trekke deg.

Hoveddel:

- Hvor gammel var du da du kom til Norge?
 - o Kom du alene?
 - o Med familie?
 - o Andre?
- Hvilket klassetrinn begynte du i på skolen?
- Hvordan opplevde du Norge for første gang?
 - o Husker du noe spesifikt med det?
- Husker du mye fra tiden med krig og flukt?
 - o Preget det deg i skoleårene?
 - På hvilken måte?
 - Faglige, sosiale, psykologiske
 - Søvn, læring, sosialt, språk
 - o Preger det deg i dag?
 - På hvilken måte?
- Fikk du snakket om det du hadde gjennomgått med noen?
 - o Lærere?
 - o Helseyskepleier?
 - o Familie?
 - o Medelever?
 - o Andre?
- Opplevde du at det var lov å snakke om erfaringene dine på skolen? Hva gjorde at du opplevde det slik? Var det noe du ønsket å snakke om?
- Tok noen initiativ til å snakke med deg og la deg bearbeide opplevelsene?
- Snakket du med medelever om opplevelsene?
 - o Hvis ja: hvordan opplevde du reaksjonene til medelever når du fortalte om dine erfaringer fra krig og flukt?
 - o Hvis nei: var det noe som hindret deg? Ville du snakke med noen eller ikke?
- Hvordan opplevde du læreren på skolen rundt krig og flukt?
 - o **Ble det tatt opp/snakket om?**
 - o **Var det noe som ble hysjet om eller var det åpent?**
- Hvordan har du hatt det i årene som fulgte etter krig og flukt?

- Mareritt? PTSD? Angst? Flashbacks? Søvnvansker?
- Andre ting?
- Utviklet du traumer?
- Hvordan har du det den dag i dag?
 - Er erfaringene krig og flukt noe som tar mye av tiden din?
 - Føler du at du har fått bearbeidet erfaringene dine på en hensiktsmessig måte?
 - Hvis ja: hvordan/hva har du gjort?
 - Hvis nei: hva tror du skal til for å bearbeide slike erfaringer? Tror du det går an?
 - Psykolog, rådgivning, foreldre, støttegrupper?
- Hva tenker du skolen kunne gjort for å bedre skolens traumehåndtering?
- Hva skulle du ønske skolen gjorde for at du skulle ha det best mulig?
- Hvilke faktorer mener du er sentrale for god håndtering av barn med traumer i skolen?

Avslutning:

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?
- Tusen takk for at du stilte opp! Det betyr mye, og jeg setter veldig pris på at du tok deg tid til å dele av dine erfaringer og kunnskap. Og hvis det skulle være noe du vil trekke eller endre på er det bare å ta kontakt med meg.

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD (nå: Sikt)

24.04.2023, 22:06

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaringer og tilrettelegging for elever med tabuiserte traumer...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

246642

Vurderingstype

Standard

Dato

13.10.2022

Prosjekttittel

Læreres erfaringer og tilrettelegging for elever med tabuiserte traumer fra krig og flukt

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Anita Solberg Torsvik

Student

Malene Kristin Maurstig

Prosjektperiode

10.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i utvalg 1 har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!