

## ”..Vi og de andre..”

*Lærernes arbeid med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos enslige mindreårige asylsøkere, utfordringer i undervisningen, samt inkludering i praksis*

—  
**Beate Torsvik**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk, mai 2017*



# Innholdsfortegnelse

## 1. INTRODUKSJON

1.1 Tema og aktualitet.....	1
1.2 Bakgrunn og formål.....	2
1.3 Problemstillinger.....	3
1.4 Studiens oppbygning.....	4

## 2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.2 Enslige mindreårige asylsøkerne.....	5
2.3 Psykisk helse.....	6
Barn og traumer.....	7
Traumer i skolehverdagen.....	9
2.4 Resiliens blant enslige mindreårige asylsøkere.....	10
2.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	12
2.6 Fra integrering til inkludering – et historisk perspektiv .....	13
2.7 Inkludering: skolens rolle og ansvar.....	14
2.8 Lærerrollen.....	15
2.9 Lærer-elev relasjonen.....	16

## 3. METODE OG VITENSKAPSTEORI.....19

3.1 Valg av metode .....	19
3.2 Vitenskapsteori og analytiske tilnærminger.....	20
3.3 Grounded Theory.....	21
3.4 Intervjuprosessen.....	22
Utvalg og rekruttering av informanter.....	22

Utvalg og rekruttering av informanter.....	22
Det kvalitative forskningsintervju.....	23
Intervjuguide og prøveintervju.....	24
Gjennomføring av intervjuene.....	24
3.5 Analyse og tolkning av data.....	25
Transkribering.....	25
Koding .....	26
3.6 Kvalitet i forskningsarbeidet.....	29
3.7 Etske refleksjoner.....	31
<b>4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....</b>	<b>34</b>
4.1 Presentasjon av informantene og bakgrunnsinformasjon.....	35
4.2 Skolen som et fristed.....	36
4.3 Like mye sosialarbeidere som lærere.....	41
4.4 Tilpasset undervisning og verdig skolemateriell.....	47
4.5 Den signifikante andre.....	51
4.6 Inkludering i praksis.....	57
<b>5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>65</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG.....</b>	<b>70</b>

## **Forord:**

Dette markerer avslutningen på en spennende og utfordrende prosess hvor jeg har fordypet meg i et tema som er aktuelt i dagens samfunn. Jeg har rettet søkelyset mot skolen og lærerne for innføringsklasser for enslige mindreårige asylsøkere. Lærerrollen er kompleks og læreren står ovenfor et stort ansvar i undervisningen og i miljøet. Læreres arbeid med de enslige mindreårige asylsøkerne utgjør en viktig rolle i elevenes skolehverdag. Gode lærer-elev relasjoner for å ivareta psykisk helse, samt læreres arbeid for å inkludere elevene i skolemiljøet er både en forebyggende og proaktiv forutsetning i elevenes hverdag.

Jeg vil takke alle informantene som tok seg tid til å bidra med sin erfaringsbaserte kompetanse og refleksjoner rundt dette temaet med innsikt, åpenhet og velvilje. Spesielt vil jeg takke min tålmodige veileder Gregor Maxwell for konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Dine presise, tydelige og positive tilbakemeldinger, samt engasjement har vært en viktig faktor for min motivasjon. Jeg vil også takke familie og venner for støtte og oppmuntring i både medgang og motgang. Denne prosessen har vært lærerik og har gitt meg en grundig innsikt og forståelse av forskning, teori og empiri.

Tromsø, 15.mai 2017

Beate Torsvik

## Sammendrag

Temaet for studien er læreres arbeid med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos enslige mindreårige asylsøkere, utfordringer i undervisningen, samt inkludering i praksis.

Skolen er et sted hvor barn og unge tilbringer mye tid. Lærerrollen har utviklet og endret seg mye i et historisk perspektiv. Lærerne underviser for enslige mindreårige asylsøkere i rene innføringsklasser. Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser har jeg belyst disse temaene fra lærerens perspektiver med grunnlag i deres erfaringer i skolen. Hovedproblemstillingen er: Hvordan arbeider lærerne med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos enslige mindreårige? I tillegg har jeg undersøkt hvordan utfordringer lærerne møter i undervisningen av denne elevgruppen, samt hvordan de arbeider for å inkludere elevene i skolemiljøet. Selve utvalget består av seks lærere som har jobbet mange år i skolen og opparbeidet seg erfaringer med enslige mindreårige asylsøkere og andre minoritetsspråklige barn og unge.

Studiens funn viser til at lærerne har en proaktiv holdning i miljøet og vektlegger relasjonens betydning. De bruker mye tid på å skape trygghet og forutsigbarhet for denne elevgruppen. De er opptatt av å danne en god lærer-elev relasjon til hver enkelt elev, gjennom interesse, toleranse, anerkjennelse og kommunikasjon. Lærerne fremhever forutsigbarhet og kontinuitet som to viktige grunnpillarer i arbeidet med de enslige mindreårige. Samtidig fremheves det at omsorg og sensitivitet er minst like viktig når man underviser denne elevgruppen, særlig fordi en del av de er preget av traumer og vonde minner fra flukten til Norge. Lærerne understreker at mangel på verdig og elevfremmede læremateriell, samt manglende ressurser skaper utfordringer i undervisningen. Å drive tilpasset undervisning på et hensiktsmessig nivå, slik at hver enkelt elev får utfordret sine forutsetninger er en krevende oppgave. Lærernes holdninger og oppfatninger tyder på at de ønsker at de enslige skal føle seg som en del av miljøet, delta i sosiale aktiviteter og leke sammen med norske elever. Lærerne har en positiv tilnærming til inkluderingsarenaen og arbeider for å bryte ned fordommer og barrierer. Derfor vektlegger de kulturelle forskjeller og arbeider aktivt for å bygge broer mellom elevgruppene, slik at de ikke fremstår som ”vi og de andre”. Samtidig etterlyser de et tettere samarbeid på tvers av skolene og mellom sine kolleger for å skape et bedre miljø, både faglig og sosialt for elevene.

# 1 Introduksjon

## 1.1 Tema og aktualitet

Hvis vi beveger oss noen tiår tilbake i tid var arbeidsinnvandring sentralt og tusenvis av mennesker migrerte til Norge for å finne seg arbeid. På den tiden var grensene åpne og det ga store muligheter for mennesker som søkte arbeid i andre land. Oslo hadde på den tiden behov for arbeidskraft på 60-tallet og utover i 70-åra. Dagens innvandrings situasjon inneholder et annet bilde og er et resultat av politiske og økonomiske konflikter og interesser (Eriksen, 2011). I dag er migrasjonsbildet preget av krig, konflikter og naturkatastrofer, noe som fører mennesker på flukt. Samtidig blir verden mer globalisert og avstanden fra kontinent til kontinent føles kortere i dag enn den gjorde for 100 år tilbake i tid. I 2015 kom det over 30.000 asylsøkere til Norge og cirka 5480 av disse var enslige mindreårige asylsøkere (Utlendingsdirektoratet, 2016). Enslige mindreårige er barn under 18 som ankommer landet uten noen omsorgspersoner. De har flere fellestrekk og blir ofte omtalt som en sårbar gruppe. På en annen side er det viktig å påpeke at enslige mindreårige også består av barn med ulik bakgrunn og med individuelle behov (Eide, 2012; Eide & Broch, 2010).

Forskning tilsier at enslige mindreårige kommer raskt i gang med skolen og de får omtrent det samme tilbudet som andre barn. De fleste enslige mindreårige starter i innføringsklasser for å få intensiv norskundervisning og når de mestrer språket godt nok starter de i ordinære klasser (Sletten & Engebriksen, 2011; Valenta, 2008). Med manglende norskkunnskaper, store kulturforskjeller og en utfordrende livssituasjon vil skolehverdagen være nødvendig og viktig for å tilegne seg grunnleggende språk-, kulturelle- og sosiale ferdigheter. I tillegg har noen av barna utfordringer med å tilpasse seg samfunnet, samtidig som de bærer med seg vonde minner og traumer fra krig, flukt og forfølgelse (Eide & Broch, 2010).

Forskningen understreker at enslige mindreårige asylsøkere har utfordringer vedrørende psykisk helse, sosialt nettverk, traumer og blir i forskningslitteraturen definert som en sårbar risikogruppe (Dittmann & Jensen, 2010; Oppedal, Jensen, & Seglem, 2008; Eide & Broch, 2010). Psykiske plager er en av flere store helsemessige utfordringer samfunnet vårt står ovenfor. Regjeringen bruker mye ressurser og arbeid på å forebygge og styrke psykisk helse blant barn og unge. Skolen og skolemiljøet står sentralt for å forebygge disse utfordringene og lærere står i dag ovenfor en krevende rolle som både skal ivareta hver enkelt elev både faglig og sosialt. Skolen har også et overordnet ansvar for å fremme inkludering, samt sørge for at alle elever opplever fellesskap og sosial tilhørighet. I opplæringslova §9a-3, står det at skolen

skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998).

Eide (2000) argumenterer for at skole og utdanning for enslige mindreårige er et viktig område for å skape gode framtidsutsikter i det norske samfunnet. Jeg har valgt å legge fokuset på lærere fordi de har en nøkkelrolle. Pastoor (2012) argumenterer for at hverdagen i skolen gir faste rutiner og trygge rammer som er viktige for flyktningbarn som befinner seg i en sårbar og usikker situasjon i fremmede omgivelser. Hvordan barna blir møtt av lærer og skolemiljø er en viktig faktor for både trivsel, selvbylde og sosial kompetanse. Derfor blir lærerens relasjoner til elevene, ivaretagelse av psykisk helse, samt hvordan de arbeider med inkluderingsprosessen viktig for de enslige mindreårige.

## **1.2 Bakgrunn og formål**

Enslige mindreårige flyktninger utgjør den mest sårbare gruppen av flyktninger og asylsøkere og et stort antall sliter med traumer etter en vanskelig flukt, vonde minner og opplevelser (Oppedal, Seglem, & Jensen 2009). Med en annen kultur og bakgrunn starter de et nytt liv, i for dem, i et helt ukjent land.

De er en utsatt gruppe og flere organisasjoner har rettet søkelyset mot denne gruppen de siste årene. I en rapport vises det til at 139 enslige mindreårige har vært utsatt for menneskehandel i løpet av de 2,5 siste årene (Tyldum, Lidén, Skilbrei, Dalseng & Kindt, 2015). Både i media og i ulike fagmiljø har denne gruppen fått økt oppmerksomhet de siste årene. Organisasjoner som Redd Barna, Røde Kors og Flyktninghjelpen har spesielt engasjert seg og arbeider for hvordan det norske samfunnet tar i mot disse barna. Røde Kors arbeider med ungdomsaktiviteter på asylmottak, rollespill på flukt og er ofte i media der de utlyser bekymring ovenfor de ensliges sosiale og økonomiske levetilstander. Redd Barna har lenge kjempet for at alle enslige mindreårige skal bli behandlet etter kravene i Lov om barneverntjenester- også de over 15 år. I dag er omsorgsansvaret for enslige mindreårige under 15 år overført til barnevernet, mens UDI har omsorgsansvaret for de mellom 15-18 år. Redd Barna arbeider også for å redusere oppholdstiden for barn i mottak og for å bedre deres hverdag.

I de fleste kommuner er innføringsklasser et tilbud i en kortere periode før de overflyttes til ordinære klasser og skoler, fortrinnsvis etter lærernes anbefalinger. Østbergutvalget mener at innføringsklasser i utgangspunktet bør være for ett år, men at det bør være fleksibilitet i



systemet slik at elever ved behov kan gå kortere eller lengre i slike klasser, før de starter i ordinær undervisning (Sletten & Engebretsen, 2011). Den spesialpedagogiske profesjonen har historisk vært en del av et alternativt tilbud som tydelig har vært knyttet opp til opplæring og oppdragelse, både teoretisk og praktisk. De siste årene har den sosiale arenaen og inkludering også fått en betydelig plass i det spesialpedagogiske feltet (Hausstätter, 2007, s. 172).

Nordahl (2010) argumenterer for at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem. Samtidig vet vi at betydningen av lærer-elev relasjonen til hver enkelt er avgjørende for både trivsel og læring (Nordahl, 2010; Nordahl & Overland, 2015; Bjørnsrud, 2014). Skolen har et overordnet ansvar for inkludering og tilpasset opplæring. I Opplæringslova (1998), §9a-3 står det at skolen aktivt skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan føle trygghet og sosial tilhørighet. Den inkluderende skolen skal inneholde kvaliteter der elevene får utbytte av opplæringen og kan ta del i og bidra til et sosialt, faglig, samt kulturelt fellesskap. Til sammen representerer elevene et stort mangfold. Studiens formål er å belyse hvordan lærere arbeider med sin relasjon til elevene for å ivareta psykisk helse blant elevene, samt hvilke utfordringer de møter i undervisningen og hvordan de arbeider for å skape et inkluderende miljø for enslige mindreårige asylsøkere.

### **1.3 Problemstillinger**

Jeg har utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

*-> Hvordan arbeider lærerne med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos de enslige mindreårige?*

Lærerrollen er kompleks og innebærer også et faglig og psykososialt ansvar. For å undersøke nærmere hvilke utfordringer og situasjoner lærere møter i sin hverdag med de enslige, samt hvordan de arbeider for å skape et inkluderende miljø har jeg utdypet to underproblemstillinger:

*-> Hvilke utfordringer møter lærerne i undervisningen av enslige mindreårige?*

*-> Hvordan arbeider lærerne for å skape et inkluderende miljø for enslige mindreårige asylsøkere i det norske skolemiljøet?*

Teorien på områdene og de politiske målsettingene peker i retning av at skolen er en viktig arena for inkludering. Men forskningen har gitt få svar på hva som faktisk skjer i skolen og hvordan inkludering foregår (Jortveit, 2014). Det er altså et forbausende gap mellom politiske og pedagogiske ambisjoner og faktisk forskning på dette området.

## **1.4 Studiens oppbygning**

I kapittel 2 presenteres de teoretiske perspektivene jeg anser som relevante for oppgavens tema og den undersøkelsen jeg har utført. Fra et teoretisk perspektiv har jeg gjort rede for den teori jeg vurderer som viktig og aktuell for å gi et riktig bilde av barna. Teorien presenterer begrepsavklaring og hvem de enslige mindreårige er, etterfulgt av psykisk helse, traumer, resiliens og risiko- og beskyttelsesfaktorer. Videre presenterer jeg inkludering, skolens rolle og ansvar, lærerrollen, samt lærer-elev relasjonen. I kapittel 3 presenteres de refleksjoner, valg og vurderinger som jeg har gjort i forskningsmetode. I kapittel 4 vil studiens funn bli presentert og drøftet. Kapittel 5 er studiens siste. Her presenteres avsluttende refleksjoner og oppsummering av de presenterte funn.

## 2. Teori

### 2.1 Begrepsavklaring

Enslige mindreårige asylsøkere er barn og unge under 18 år som kommer som asylsøkere eller overføringsflyktninger til Norge uten foreldre eller andre med foreldreansvar (Ot.opr.nr.28 (2007-2008)). Utlendingsdirektoratet definerer enslige mindreårige asylsøkere som alle barn og unge under 18 år, som kommer til Norge uten foreldre eller andre med foreldreansvar og søker beskyttelse (asyl) i Norge. Dette gjelder også de barn og unge som kommer til Norge uten foreldre, men sammen med voksne familiemedlemmer, for eksempel bror, søster, tante eller onkel (Utlendingsdirektoratet, 2017).

Definisjonen til FNs høykommissær for flyktninger definerer enslige mindreårige asylsøkere slik: *«those who are separated from both parents, and are not being cared for by an adult who by law or custom is responsible to do so»* (UNHCR, 1994, s. 53). De er uten sine foreldres nærvær, omsorg og beskyttelse og de befinner seg i et fremmed land med et ukjent språk og en ukjent kultur. Denne definisjonen er annerledes fra den norske definisjonen til UDI. FNs definisjon av enslige mindreårige asylsøkere har et snevrere perspektiv. Hvis UDI skulle innrette seg etter FN sin definisjon i dag, ville flere enslige mindreårige asylsøkere mistet sin status som enslig mindreårig, fordi FN ikke regner barn som kommer til landet med et familiemedlem som enslig mindreårig.

### 2.2 Enslige mindreårige asylsøkere

Hvem er de enslige mindreårige og hvor kommer de fra? Antallet enslige mindreårige asylsøkere som kommer til Norge vil variere fra år til år og er knyttet til migrasjonsårsaker som krig, naturkatastrofer, konflikter og eller organisert vold. Andre samfunnsmessige prosesser som fører barn og unge på flukt kan være demografiske, økonomiske eller politiske. Norge sin innvandringspolitikk og politiske føringer inngår i et overordnet makronivå, styrt av politiske og økonomiske krefter som kan påvirke innvandringen til Norge. I 2015 var det en kraftig økning av barn og unge som asylsøkere og totalt 5480 enslige mindreårige kom til Norge for å søke asyl (Utlendingsdirektoratet, 2016). Til sammenligning kom det 1204 enslige mindreårige til Norge i 2014 og bare 320 i 2016. I NOU 2017:2 *Integrasjon og tillit – langsiktige konsekvenser av høy innvandring* står det at den omfattende tilstrømmingen av asylsøkere og flyktninger sommeren og høsten 2015 satte det norske innvandringsregime

under akutt press. Antallet asylsøknader var det høyeste noensinne og omfanget av de internasjonale flyktningkrisene i flere konfliktområder tilsa at trykket ville vedvare.

Alderen på barna er varierende og i følge Eide og Broch (2010) er cirka ti prosent av alle enslige under 15 år. De barna som er under 15 år blir plassert i egne omsorgssenter, der Bufetat står ansvarlig for den daglige omsorgen til barna (Ot.prp.nr. 28 (2007-2008)). De barna som er over 15 år blir plassert i enslige mindreårige mottak eller i egne avdelinger for enslige, og UDI har ansvaret for den daglige omsorgen til barna (Eide, 2012, s. 19).

Barnevernloven ble endret i 2007 og barnevernet har et stort ansvar for å ivareta disse barna. Statistikk viser at tre av ti enslige mindreårige får hjelp fra barnevernet. Cirka 30 prosent av alle enslige mindreårige var knyttet til barnevernet i 2005, mot nær tre prosent av alle barn i Norge (Kalve & Allertsen, 2008).

I følge Utlendingsdirektoratet (2016) har barna fra de siste årene opprinnelse fra Afghanistan, Syria, Eritrea og Somalia. Dette er også noe som vil variere fra år til år. I 2009 var 70% av alle enslige mindreårige fra Afghanistan. I 2010 var 42% av alle enslige mindreårige fra Afghanistan. Fra 2002-2012 har de største gruppene kommet fra Afghanistan, Irak, Somalia, Etiopia, Eritrea og Sri Lanka (Eide, 2012, s. 20). Sammenlignet med andre europeiske land, er både kjønn, alder og opprinnelsesland stabile trekk. Barna kan ha vært ofre for krig, vold, menneskesmugling og overgrep. Det eksisterer et stort og bredt utvalg av nyere forskning på området, både nasjonalt og internasjonalt. I følge Eide & Broch (2010) er det særlig fem forskningsmiljøer som arbeider med problemstillinger knyttet til enslige mindreårige i Norge. Disse miljøene er: Folkehelseinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Telemark, NKVTS og RBUP. Disse forskningsmiljøene er viktige fordi vi bør inneha en kunnskapsstatus om hvem disse barna er, hvor de kommer ifra og kunnskap om deres psykososiale helse og utvikling.

### **2.3 Psykisk helse**

I følge Holte (2013) er psykiske lidelser landets største helseutfordring målt i forekomst, belastning på barn, syke-fraværskostnader, kostnader ved uføre, tapte arbeidsår, sykdomsbyrde og dødelighet. Samfunnet har et overordnet ansvar for psykisk helse og den politiske føringen har formidlet et økt fokus på å ivareta psykisk helse. I Meld.St.nr.34 (2012-2013) *God helse, felles ansvar*, vises det til at folkehelsearbeidet skal i større grad enn tidligere bidra til å fremme psykisk helse.

I Meld.St.nr.19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*, legger regjeringen frem strategier for å styrke folkehelsearbeidet og psykisk helse skal integreres som en likeverdig del av folkehelsearbeidet. Psykisk helse og trivsel er et resultat av samspill mellom individ og miljøfaktorer og referer til utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav. World Health Organization (2014) definerer psykisk helse som:

A state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (World Health Organization, 2014).

I den norske befolkningen har 15-20 % av alle barn og unge mellom 3-18 år symptomer på psykiske lidelser som angst, depresjon og atferdsforstyrrelser i den grad at det påvirker hverdagslig fungering. Forskning på psykisk helse og trivsel blant enslige mindreårige resulterer i at de har større psykiske utfordringer og lidelser sammenlignet med den norske befolkningen (Oppedal et al., 2009). Det konkluderes at årsakene til disse psykiske utfordringene er komplekse og baserer seg på vonde minner fra flukten, traumer, usikkerhet og en uforutsigbar hverdag.

### **Barn og traumer**

Enslige mindreårige har forlatt sitt hjemland og lagt på flukt mot et ukjent land med en utrygg fremtid. Felles for alle som flykter fra sitt land er at det oppstår et brudd i livsløpet og det trygge, nære og kjente blir revet bort. Ord som krise, katastrofe og traumer har etter hvert blitt en del av vårt hverdagsspråk. I dagens samfunn har begrepet krisepedagogikk fått forankring i fagmiljøet. Traumebasert omsorg blir ansett som et viktig verktøy hos barn som har vært utsatt for traumer (Hagen, Silva & Thelle, 2016). Dette dreier seg om innspill til bearbeiding og videre innspill etter traumatiske hendelser. Lærere og pedagoger trenger kunnskap og mot til å gå inn i dialog med elevene etter kriser og traumer. Hva som er traumatisk for et barn vil være avhengig av flere forhold. Dyregrov (2010) beskriver traumer som en overveldende psykisk påkjenning og definerer det slik:

Med uttrykket psykisk traume, menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form (mishandling, seksuelt misbruk) uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. (s.15)

Det vil være flere forhold som vil avgjøre hva som kan defineres som traumatisk for barn og unge. Dyregrov (2010) legger vekt på selve konteksten hendelsen skjer i. Hvis et barn opplever en truende opplevelse sammen med foreldre som forholder seg rolige, kan hendelsen oppleves som bare stressfylt. På en annen side kan et barn uten foreldrene til stede, eller med urolige foreldre oppleve situasjonen som traumatisk. Den mening barnet tillegger hendelsen samt barnets utviklingsnivå, temperament og tidligere utviklingshistorie, er andre forhold som vil være med på å bestemme i hvilken grad en situasjon er traumatisk for et barn (Dyregrov, 2010).

Det er vanlig å skille mellom to ulike typer traumesituasjoner. Den ene typen omtales som type 1-traume og omfatter en enkelthendelse som for eksempel en ulykke, en voldtekt, et dødsfall, eller en annen dramatisk enkelthendelse. Hendelsen kan være uventet og eventuelt potensielt livstruende. Den andre typen omtales som type 2-traume og dreier seg om å bli utsatt for gjentatt og vedvarende traumatisering, gjerne med uforutsigbar utvikling. Ved type 2-traume gjennomlever barnet en serie traumatiske hendelser som for eksempel seksuelle overgrep, mishandling eller krig (Dyregrov, 2010).

Enslige mindreårige har i mange tilfeller erfaringer med traumatiske hendelser over tid som for eksempel ved krig, mishandling eller terror og kan ofte relateres ut i fra type 2-traume. Når et traume forekommer oppstår det en rekke umiddelbare reaksjoner av både fysisk og mental art. Kroppen går i alarmberedskap og dette fører til en fysisk mobilisering som forbereder kroppen på å møte fare og undertrykke smerte (Hagen et al., 2016). Når traumatiske situasjoner og hendelser har oppstått trenger man tid til bearbeiding. Det kan oppstå etterreaksjoner som kan påvirke daglig fungering, humør, hukommelse og psykisk helse. Vanlige etterreaksjoner hos barn er søvnproblemer, frykt og angst, sinne, tristhet og konsentrasjonsvansker (Raundalen & Schultz, 2006). Hvis ettervirkningene er alvorlige og vedvarer over tid kan det resultere i post-traumatisk stressforstyrrelse.

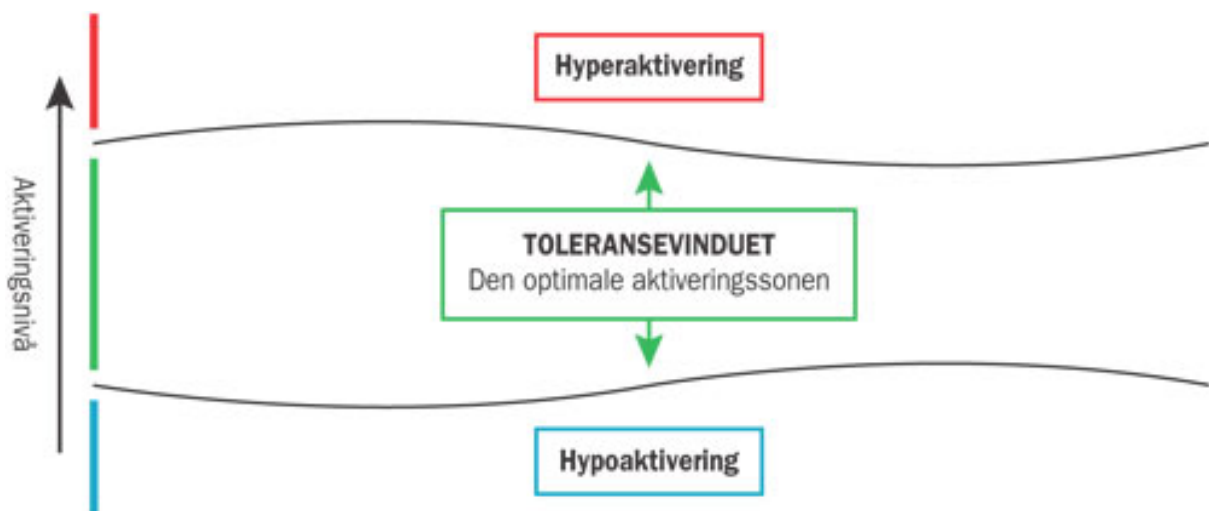
Post-traumatisk stressforstyrrelse (PTSD) er en diagnostisk kategori i det amerikanske diagnosesystemet DSM-IV og i ICD-10 (Dyregrov, 2010). For å få denne diagnosen må en rekke kriterier som vedvarer være oppfylt. Kriteriene baserer seg på hva personen har vært utsatt for, hva slags symptomer som oppstår, samt varighet og intensitetsgrad. Forskning viser at traumer i barnealderen kan påvirke barnets utvikling, noe som kan føre til langsiktige virkninger (Hagen et al., 2016). Dessuten kan traumer virke inn på følgende områder av et

barns fungering: selvregulering, biologisk utvikling, sosial fungering, mestringsevne og læringskapasitet (Dyregrov, 2010).

### Traumer i skolehverdagen

Enslige mindreårige bærer med seg ulike erfaringer i møtet med det norske skolesystemet. Erfaring og opplevelse av tap av familie og venner, vold og overgrep kan sette dype spor i barn og unges liv. I dag har de fleste skoler retningslinjer og oppfølgingsplaner for hvilke tiltak som skal settes i verk, hvis skolen eller nærmiljøet rammes av en traumatisk hendelse (Raundalen & Schultz, 2006).

Skolen er en arena for læring og tre viktige forutsetninger for å tilegne seg ny kunnskap er konsentrasjon, informasjon og motivasjon. Konsekvensene av traumatisk stress kan medføre at barnet opplever konsentrasjonsvansker i form av aktivering, stress og uro som kan påvirke barnets læreforutsetninger i skolehverdagen. Dessuten kan traumatisk stress føre til motivasjonsproblemer ved tap av mening, samt innlæringsproblemer for organisering og lagring i hukommelsen (Raundalen & Schultz, 2006).



Figur 1.1 Toleransevinduet for optimal aktivering (Kvello, s.303, 2015).

I følge nyere teorier om traumer blir toleransevinduet vektlagt for optimal læring (Ogden et al., i Kvello, 2015; Hagen et al., 2016). Toleransevinduet er det spennet av aktivering som er optimalt for barnet, altså ikke for høyt eller for lavt. I denne aktiveringssonen er barnet mest oppmerksomt, kognitivt og emosjonelt til stede i situasjoner og lærer best. I følge Raundalen & Schultz (2006) vil barn som utsettes for traumer utvikle et smalere toleransevindu enn øvrige barn. Barn med traumer kan vise en overdreven reaksjon ved stress og farer.

Barnet kan også uttrykke seg i en form av flukttilstand. En annen tilstand som kan oppstå er hyporeaksjoner, i form av en frys-tilstand. Hvis aktiveringssonen i toleransevinduet påvirkes av hypo- eller hyperaktivering over lengre tid kan barnets aktiveringssone bli hemmet og evnen til å tilegne seg ny kunnskap, konsentrasjon og motivasjon blir svekket. Raundalen & Schultz (2006) understreker at minner i hukommelsen av det traumatiske som har skjedd, kan skape konsentrasjonsproblemer når de stadig bryter inn i den normale tankerekken hos barnet. Derfor vil elevens kapasitet til å holde oppmerksomheten oppe bli svekket. Det læringsfylte aspektet er en side av saken, samtidig kan traumatiserte barn utvikle vansker med selvregulering og uttrykke sine emosjonelle vansker ved hjelp av uhensiktsmessig atferd, fordi de har utfordringer med å skille mellom følelser, tanker og handlinger (Hagen et al., 2016). I en skolekontekst kan dette føre til negative konsekvenser for sosialt samspill og relasjoner til skolekamerater og jevnaldrende.

## **2.4 Resiliens blant enslige mindreårige asylsøkere**

Enslige mindreårige er en sårbar gruppe fordi mange av de har erfart krig, indre uroligheter, vold, overgrep, traumer, samt tap av nære omsorgspersoner (Eide & Broch, 2010). I dag har vi noe kunnskap om hvilke individuelle egenskaper, samt sosiale ressurser som gjør at noen av de klarer seg godt uten å utvikle psykiske problemer, selv om de har vært utsatt for traumatiske opplevelser. Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på hvorfor enslige mindreårige klarer seg godt i forhold til de utfordringene og den uforutsigbarheten de har opplevd. Hva bidrar til at de enslige mindreårige klarer å benytte seg av de sosiale ressursene de innehar?

Resiliens er et fornorsket begrep av det engelske ordet "resilience" og dreier seg om barn og unges motstandskraft i forhold til å utvikle psykiske problemer. Borge (2010) argumenterer for at resiliens er et dynamisk begrep, knyttet til kombinasjonen erfaringer med påkjenninger og at man oppnår et godt resultat tross disse erfaringene. Kvello (2015) karakteriserer resiliens som den summen av ens beskyttelsesfaktorer, samt god tilpasning til vanskelige situasjoner eller forhold. Det foreligger flere komplekse prosesser som fører til utvikling av resiliens.



Jeg tar utgangspunkt i Borge (2010) sin definisjon av resiliens:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik. (s.14)

Begrepet benyttes ofte for å beskrive hvordan barn og unge som lever under utfordrende forhold, store belastninger og stress tross alt klarer seg godt med tanke på omstendighetene. Resiliens blir ofte brukt om den positive siden i barns reaksjoner på stress og traumer. Fordi disse barna klarer å handle på en hensiktsmessig måte, er dette noe som kan føre til en positiv utvikling, tross omstendighetene og de erfaringene de har tatt med seg til Norge. I følge Borge (2010) vil halvparten av alle barn og unge som blir utsatt for risiko ikke pådra seg skader i form av psykiske lidelser.

Hvilke faktorer bidrar til høy grad av resiliens? Borge (2010) argumenterer for at det finnes ingen gullstandard, eller ren oppskrift for utvikling av resiliens og det er en enorm variasjon i barn og unges reaksjoner på stress. Det finnes barn som bukker under og utvikler vedvarende psykopatologi. På den andre siden finnes det barn som ser ut til å slippe unna problemer, og som til og med kommer styrket ut av sitt møte med stress og risiko. Med ros og oppmuntring fra omgivelsene kan risikobarn møte nye påkjenninger, skuffelser og fare med fornyet styrke. Borge (2010) understreker at barnets personlighet, eller i hvilken grad et barn er resilient, kan bidra, men er langt fra tilstrekkelig til å utvikle resiliens i seg selv. Begrepet er komplekst, og faktorer som nærmiljø, vennskap, familie, skole og nabolag setter krav til hva som er god fungering.

Kvello (2015) argumenterer for at det er mange faktorer som bidrar til sluttresultatet resiliens. Flere forhold som genetisk betingende og miljøskapte bidrag bidrar til å skape motstandskraft i barnet. Blant de viktigste miljøskapte bidragene til resiliens, blir foreldrenes sensitive, varme og responderende omsorg for barnet avgjørende. Samtidig er god sosial støtte fra det sosiale nettverket viktig for utvikling av resiliens. Særs viktig vil en sensitiv omsorg og støtte fra det sosiale nettverket bidra til at barnet utvikler en trygg tilknytning, et positivt selvbylde, slik at barnet har tro på å kunne påvirke situasjoner de står i og mestre utfordringer (Kvello, s. 243, 2015).

## 2.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Barn og ungdom har færre muligheter til å påvirke sine rammebetingelser enn det voksne har. Dagens litteratur tilsier at barns oppvekstmiljø påvirkes av foreldrenes sosioøkonomiske forhold, sosiale og emosjonelle ressurser, samt livsstil. Vi vet at mye av virkningen av samfunnsforhold og levekår for barn og unges psykiske helse går via den virkningen de samme faktorene har på foreldrene (Helsedirektoratet, 2016). Barn og unge vokser opp i dagens samfunn og lever i et samspill med omgivelsene. Derfor vil det finnes forskjellige grader av muligheter, begrensninger, utfordringer, ressurser og risikoer.

Enslige mindreårige befinner seg oftest i en situasjon der de ikke har omsorgspersoner til å ivareta den naturlige og daglige omsorgen, men får tilsyn og oppfølging av miljøterapeuter på ulike mottak. Oppedal (2013) argumenterer for at barn som vokser opp med påvirkning fra to ulike kulturer utsettes for unike utviklingsoppgaver, risiko- og beskyttelsesfaktorer sammenliknet med norske barn i en mono-kulturell kontekst. I faglitteraturen skiller vi mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer. Det er viktig å presisere at disse to ikke står i motsetning av hverandre. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) definerer en risikofaktor som en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, for eksempel atferdsproblemer. Forskning vedrørende enslige mindreåriges psykososiale helse, viser at de innehar flere av disse risikofaktorene (Oppedal et al., 2008; Dittmann & Jensen, 2010).

Kvello (2015) beskriver beskyttelsesfaktorer som har stor innvirkning på barnet og deler de inn i 3 forskjellige grupper; beskyttelsesfaktorer som primært er knyttet til barnet, beskyttelsesfaktorer som er knyttet til kjernefamilien, og beskyttelsesfaktorer knyttet til mikrosystemene ut over kjernefamilien. En signifikant beskyttelsesfaktor for risikobarn er at barnet kjenner minst et menneske som det har et trygt og stabilt forhold til, og som det kan stole på, for eksempel en lærer eller en nabo. Andre faktorer er et solid fungerende nettverk, som for eksempel familie eller venner. Gunnestad (2007) argumenterer for at et godt fungerende nettverk reduserer sårbarhet og vil øke motstandskraften hos barn og hos familien som helhet.

I faglitteraturen vises det til at foreldrenes sosiale ressurser til barn og unge er med på å bestemme hvordan barn påvirkes av belastninger i familien (Helsedirektoratet, 2016). Enslige mindreårige befinner seg i en annen situasjon enn norske barn og unge, fordi de er uten sine

omsorgspersoner. Oppedal et al. (2009) argumenterer for at hvis barnet opplever og føler at et voksent menneske bryr seg om det, og følger de gjennom utfordringer i livet, er dette noe som vil være avgjørende for en positiv utvikling. De påpeker gjennom sin studie at enslige mindreårige med nære voksenrelasjoner blant familie i Norge har minst psykiske plager, og at enslige mindreårige uten nære voksenrelasjoner i Norge er sårbare.

## **2.6 Fra integrering til inkludering - et historisk perspektiv**

For bare noen tiår tilbake i tid hadde vi rene spesialskoler for elever med funksjonshemninger. Historisk sett var integrering i skolesammenheng knyttet til elever med særskilte behov eller elever med minoritetskulturell bakgrunn. Strømstad (2004) argumenterer for at begge disse gruppene var betraktet som opprinnelig ikke tilhørende og har i varierende grad blitt utsatt for assimilasjon, mer enn integrering. Uttrykkene normalisering og integrering kom inn i norsk skoledebatt i 1960-årene. Ideen bak integreringsprinsippet var å gå fra total segregering via noe tilhørighet i en klasse til full integrering. Dermed ble det en reform av spesialundervisningen, der tiltak skulle styrke at barn med ulike behov fikk innpass i et ordinært skoletilbud.

I norsk sammenheng dukket uttrykket inkluderende skole opp for første gang i forarbeidene til L97. I denne sammenheng ble inkludering oppfattet og knyttet til elever med særskilte behov (Nes, 2004, s. 136). Integreringsprinsippet har i dag gått over til å handle om inkludering, fordi integreringsbegrepet etter hvert utspilte sin funksjon. Inkludering fremstår i dag som den mest sentrale tilnærmingen for å kunne realisere god opplæring for alle elever i enhetsskolen eller fellesskolen. På en annen side er både inkludering og integrering så komplekse begrep, at det ikke eksisterer en klar og entydig definisjon (Olsen, 2013; Nordahl & Overland, 2015).

Begrepene inkludering og integrering kan oppfattes av mange som like, men har i betydningens del en stor forskjell. Det som gjør disse begrepene vanskelige å drøfte er at det eksisterer så mange ulike definisjoner og oppfatninger rundt hvordan begrepene blir definert og anvendt (Brenna, 2004; Olsen, 2013, Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Inkludering handler om tilpasning mellom den enkeltes forutsetninger og omgivelsenes krav, slik at individuelle forskjeller i funksjonsevner blir brukt til å styrke, samt utvikle den enkelte og fellesskapet, faglig og sosialt (Olsen, 2013; Nordahl & Overland, 2015).

Integrering handler om at man tilpasser seg omgivelsene og deres krav, selv om det går på bekostning av personlige forutsetninger.

Hauge (2007) påpeker at i gamle offentlige dokumenter er det integrering av minoritets elever og innvandrere som har hovedvekt. I Meld.St.nr.49. (2004-05) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* er betegnelsen og begrepet integrering byttet ut med inkludering. Dette synes jeg er positivt fordi vi unngår en politikk der vi tenker at om bare ”den”, eller ”de andre” tilpasser seg nok, vil alle forskjellene utjevnes og likhet oppnås. Det kan virke som at forestillingen av likhet er synonymt med likeverd og inkludering. Dette er noe Hauge (2007) også kritiserer. Hun påpeker at dersom en i begrepet integrering legger en forståelse av at det er de minoritetspråklige som skal integreres i det norske samfunn, er man egentlig innenfor en assimileringstankegang, fordi en ser de minoritetspråklige som en gruppe som må forandre seg for å tilpasse seg et system.

## **2.7 Inkludering: skolens rolle og ansvar**

I Opplæringslova (1998), §9a-3, står det at skolen skal aktivt arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan føle trygghet og sosial tilhørighet. Det betyr at skolen skal være inkluderende slik at den enkelte skole kan gi alle elever et forsvarlig eller tilfredsstillende opplæringstilbud. Dette er et opplæringsprinsipp som gjelder for all opplæring og for alle elever. Gjennom inkludering skal skolen sørge for at ingen opplever noe form for ekskludering, verken faglig, sosialt eller kulturelt. Skolen skal gjennom et mangfold av arbeidsmåter gi rom for arbeid mot felles og individuelle målsetninger (Nordahl & Overland, 2015).

For cirka 10 år siden la regjeringen frem *handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen*. Målet for regjeringens inkluderingspolitikk er at alle som bor i Norge skal delta i samfunnet og ha like muligheter (Statsbudsjettet, 2008).

Inkludering i en skolekontekst innebærer at alle elever skal ha tilhørighet, delaktighet og medansvar i et sosiale, faglig og kulturelt fellesskap (Nordahl & Overland, 2015).

Elevene skal ta del i fellesskapet i skolen. Dessuten har skolen et ansvar for å praktisere likeverd blant annet gjennom fellesskapet mellom elever som har ulike forutsetninger. På en annen side skal det nevnes at likeverdig opplæring ikke innebærer at elevene skal behandles likt, men de skal behandles forskjellig ut i fra de ulike behovene de har.

Derfor skal skolen utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger. Nordahl & Overland (2015) påpeker at i skolen erstatter prinsippet om inkludering tidligere prinsipper om segregering og integrering og at det historiske perspektivet er viktig for å forstå det radikale skiftet som inkludering i realiteten innebærer. I dag eksisterer det lite forskning på hvordan inkludering fungerer eller ikke fungerer i praksis (Jortveit, 2014). Lærernes arbeid og sosialpedagogiske strategier for å arbeide med inkludering gjennom skolen er et tema som er viktig å belyse, fordi læreren som voksenperson og ressursperson er den viktigste aktøren i arbeidet med inkludering. For at det skal skje utvikling, forbedring og skapes resultater av inkluderingsarbeid i skolen så har læreren en nøkkelrolle, og da er det viktig å vite hva som faktisk er observasjoner, problemoppfatninger og løsninger i praksisfeltet, i skolen.

## **2.8 Lærerrollen**

Læreren blir pekt på som en viktig faktor for elevens læring og utvikling, og måten læreren forholder seg til elevene på, kan utgjøre en forskjell (Bakken, 2007, referert i Jortveit, 2014). I dag eksisterer det en oppfatning av at det er skolen sammen med familien som er den institusjonen som har størst betydning for barn og unges fremtid. Det betyr at lærere og deres arbeid er av stor allmenn interesse og betydning (Damsgaard, 2010). Elevene er de viktigste i skolen. Regjeringens mål er at skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, samt gi elevene gode muligheter til å utvikle seg fra sine egne forutsetninger og interesser og bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (Meld.St.11(2008-2009)).

I følge Meld.St.11 (2008-2009) *læreren: rollen og utdanningen*, defineres lærerrollen som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i loven, læreplaner og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Læreren skal være engasjert, faglig dyktig, gi relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasse opplæringen til elever og fag. Lærerrollen har endret seg mye over tid. Dagens forventninger og krav til lærerne øker stadig og læreren har ikke lengre bare ansvar for å gjennomføre den daglige undervisningen. Det forventes også at læreren skal opprettholde gode lærer-elev relasjoner, planlegge, organisere, vurdere, inkludere, handle i tråd med det etiske

verdigrunnet som er fastslått i skolens formål og samtidig skape et positivt læringsmiljø for barn og unge (Meld.St.11(2008-2009)).

Det betyr at jobben som lærer byr på mange utfordringer og krav som skal håndteres i hverdagen. Som lærer for en innføringsklasse vil det også følge med andre utfordringer og hensyn som må ivaretas sammenlignet med å undervise i en norsk klasse, fordi enslige mindreårige er sårbare barn som befinner seg i en utfordrende livssituasjon.

## **2.9 Lærer-elev relasjonen**

I dagliglivet forholder vi oss til mennesker og skaper relasjoner til venner, bekjente, kollegaer og familie. Pedagogikk er i stor grad en mellommenneskelig aktivitet, og i det som foregår mellom mennesker, er det relasjonelle sentralt. Enslige mindreårige bor på omsorgsmottak der personalet ofte jobber turnus. Dette kan føre til at personalet ikke får en fast kontinuitet og i noen tilfeller kan det forekomme hyppig bytte og utskiftning av personalet. For enslige mindreårige vil skolen være en viktig sosialiseringarena der kontakten til læreren er stabil. Relasjonen mellom lærere og elever er grunnleggende viktig for læring med trivsel og glede (Nordahl et al., 2005).

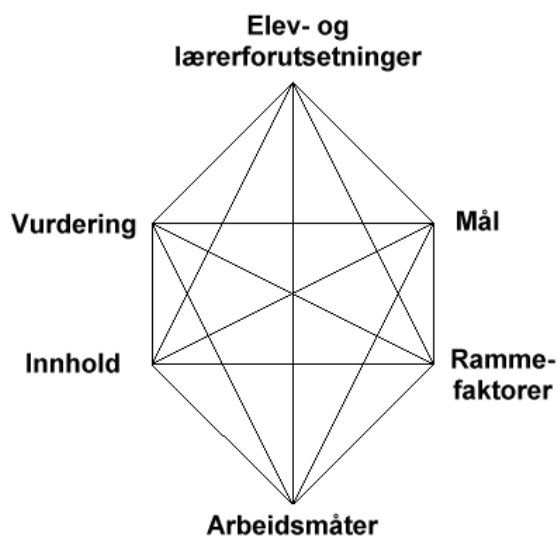
Drugli & Undheim (2013) argumenterer for at sårbare elever er de som har det aller største utbyttet av gode lærer-elev relasjoner, samtidig som relasjonskvaliteten ofte er dårligst for nettopp disse elevene. De hevder at positive lærer-elev relasjoner viser sammenheng med blant annet eleven sitt læringsutbytte, tilhørighet til skolen, positive atferd, reduserte fravær og drop-out og psykisk helse. Olsen & Traavik (2010) påpeker at relasjonen man har som lærer til sine elever er viktig for deres skolehverdag fordi de utgjør en viktig rolle i elevenes hverdag. De argumenterer for at man som lærer må være interessert i hele barnet. Det vil si både hjemmesituasjon, fritid og de rammebetingelsene som påvirker barnets livsforhold.

Bjørnsrud (2014) understreker at i de senere årene er det lagt mer vekt på å tydeligere få frem pedagogiske kjennetegn ved lærende relasjoner mellom skoleledere, lærere og elever fordi disse relasjonene har verdifull betydning for elevens læring og utvikling i skolens organisasjon og klasserom. Hvis læreren skal få innsikt i elevens verdier og oppfatninger, og forståelse for deres handlinger, er det nødvendig å ha en nær relasjon og tillitsforhold til eleven (Nordahl, 2010, s. 16). Befring & Moen (2017) påpeker at læreren er som oftest den viktigste relasjonsskaperen for den enkelte elev og alle elever. Uansett hvor stor elevgruppen

måtte være, vil alle elever ha en relasjon til læreren sin. De argumenterer for at en god relasjonen handler både om utvikling av et godt læringsmiljø og om elevens utbytte av skolen.

Lærer-elev relasjonen handler om forskjellige samspill i hverdagen. Bjørnsrud (2014) argumenterer for at erfaringene i dette samspillet vil over tid lede frem til forventninger i relasjonene på bakgrunn av den enkeltes tanker og holdninger. Som lærer bør man ta hensyn til de didaktiske relasjonene for å skape læring med mening og for å utvikle en god relasjon mellom elev og lærer. Dermed vil de didaktiske relasjonene spille en viktig rolle for å bygge opp en god lærer-elev relasjon i undervisningen (Bjørnsrud, 2014, s. 62).

### DIDAKTISK RELASJONSMODELL



Figur 1.2. Den didaktiske relasjonsmodell, (Dalland, 2010).

Didaktisk relasjonstenkning tar utgangspunkt i hvordan læreren tenker og utformer undervisningen på. Alle sider ved undervisningen, mål, innhold og metoder, skal vurderes og ses i lys av hovedmålet med undervisningen (Dalland, 2010). Derfor blir for eksempel deltakerforutsetninger og arbeidsmåter påvirket av de andre forholdene, innhold, vurdering og mål. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen illustreres det hvordan alle forbindelseslinjene påvirker hverandre i undervisningen. I ulike kontekster og sammenhenger vil det variere hvilken kategori som betyr mest (Dalland, 2010, s. 107).

Nordahl (2010) påpeker at dårlige relasjoner mellom elever og lærere har virket stagnerende og hemmende på elevenes utvikling.

Lærerens engasjement, arbeidsinnsats og motivasjon er viktige begrep for å fremme elevens læringsutbytte og trivsel. Samtidig kan lærer-elev relasjonens betydning være avgjørende for om vedkommende lykkes i sin yrkesutøvelse. I litteraturen er det sterk enighet om at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Lærere med gode relasjoner til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever. (Bjørnsrud, 2014; Nordahl, 2010). Derfor er det mange gode grunner for å drøfte hva en god relasjon innebærer og hvordan gode relasjoner kan utvikles mellom lærere og elever.



### **3. Metode**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, vitenskapsteori og analytiske tilnærminger, grounded theory, intervjuprosessen, analyse og tolkning av data, samt gyldighet og etikk. Gjennom ulike valg og retninger har alle prosessene jeg har vært igjennom vært avhengige av hverandre. Min forforståelse, mitt valg av tema, min utarbeiding av problemstillinger, samt utvalg av teori har vært en kompleks prosess som har formet denne undersøkelsen i lys av de valg som ble gjort.

#### **3.1 Valg av metode**

Forskning innebærer forskjellige metoder og tilnærminger, og de to vanligste retningene er kvalitativ og kvantitativ metode. For å finne ut av hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig å bruke i denne studien, var det nødvendig å stille meg selv en del spørsmål og reflektere over hvilken informasjon jeg trengte. Jeg ønsket å undersøke og få en nærmere forståelse av hvordan lærere arbeider med sin lærer-elev relasjon for å ivareta psykisk helse blant elevene, utfordringer i skolehverdagen, samt hvordan de arbeider for å inkludere enslige i skolemiljøet. Derfor falt valget naturlig på å bruke kvalitativ metode, med delvis strukturerte intervju som fremgangsmåte fordi jeg ønsket å få kunnskap og innsikt i informantenes egne tanker, erfaringer og refleksjoner gjennom beskrivelser og fortolkninger.

Dalen (2011) argumenterer for at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Innenfor den kvalitative tilnærmingen blir fokuset rettet på opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av ulike forhold. Jeg har valgt å benytte meg av en grounded theory-tilnærming som tar utgangspunkt i informantenes egne oppfatninger og perspektiver ved analysen av det empiriske datamaterialet. Forskning bygger på vitenskapsteori og analytiske tilnærminger. Derfor har jeg valgt å gjøre rede for det vitenskapelige grunnlaget i neste kapittel, etterfulgt av grounded theory.

### 3.2 Vitenskapsteori og analytiske tilnærminger

Hva kan vi egentlig vite om virkeligheten? Hva fremstår som den absolutte sannhet? En vitenskapsteori kan sammenlignes med et enkelt mønster, eller et abstrakt skjema for hvordan man kan drive vitenskap. Vitenskapsteorien skaper debatt om hvilke metoder og modeller for vitenskapelig aktivitet som er mulige og relevante, samt den viktige diskusjonen om hva som er kunnskap (Aadland, 2011, s. 49). Det betyr at når vi innehar en kunnskap om vitenskapsteori oppnår vi en kritisk distanse til våre egne handlinger, innsikt i egne og andres normer og verdier, samt en utvidet fortolkningsramme for ulike forståelser av en situasjon. Debatten om hvordan man kan frembringe forskningsmessig gyldig kunnskap er en viktig del av vitenskapsteorien og det eksisterer mange ulike retninger og paradigmer. Blant annet er konstruktivisme og positivisme teorier som uttrykker hvordan man oppfatter verden. Positivisme tar utgangspunkt i den naturvitenskaplige forankring og er opptatt av å forklare fenomen, mens i den humanvitenskaplige forankring er det å forstå og tolke sentralt (Aadland, 2011).

Med en kvalitativ tilnærming vil jeg i denne undersøkelsen bruke hermeneutikk og fenomenologi for å fortolke og for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Kvalitative tilnærminger bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Hermeneutikk er en retning som tilhører den humanvitenskaplige tradisjonen og kom som en reaksjon mot det kvantitative paradigmet. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Dalen (2011) argumenterer for at hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Dette dreier seg om å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å finne en dypere liggende mening er budskapet nødt til å settes inn i en sammenheng eller en helhet, slik at det enkle budskapet forstås i lys av helheten. Thagaard (2013) argumenterer for at fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å lese kultur som tekst, der målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Et viktig aspekt er at forståelsesprosessen ikke bare er karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og deler for å oppnå en dypere forståelse omtales som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18).

Et sentralt tema innen hermeneutikken dreier seg om forforståelse. Det er enighet i at fortolkeren alltid går inn i teksten med visse forutsetninger. I den klassiske hermeneutikken ble det fremhevet at det var mulig å trekke et skille mellom nødvendige forutsetninger for forståelse, for eksempel at helhet og del må passe sammen, og fordommer som kan fordreie våre fortolkninger eller ødelegge for oss når vi søker å forstå (Hjardemaal, 2014, s. 192). Dette tolker jeg som at jeg må være bevisst over min forforståelse og reflektere over dette i møtet med det innsamlede datamaterialet. Det er også viktig at jeg er bevisstgjort på skillet mellom forståelsens ulike komponenter fordi mennesker skapes og formes av oppvekst, miljø, verdier, familie, og sosiokulturell og økonomisk bakgrunn. Dermed vil mitt grunnlag for å forstå en tekst påvirkes av min forforståelse. Min personlighet vil legge premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg og min egen forforståelse vil alltid prege min fortolkning av teksten. Fortolkningen min tar utgangspunkt i en grounded-theory tilnærming som vil bli presentert i neste kapittel.

### **3.3 Grounded Theory**

Grounded theory er en metode som ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss, som en reaksjon mot de tradisjonelle og deduktive metodene på 1960-tallet. Gjennom en nærmere definert kodningsprosess utvikles det teori om sentrale fenomener i det empiriske datagrunnlaget (Dalen, 2011, s. 41). En grounded theory tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, der informantenes egne oppfatninger og perspektiv danner utgangspunktet for analysene som blir gjort. Det er et poeng at teorien skal vokse frem uten forhåndsteoretisering og at forskningsområdet blir fritt for fordommer, forforståelser og forutgående teorier. Selve idealet er å møte forskningsfeltet teoriløst, uten hypotesetesting, der teoriene skal vokse frem underveis, fordi teorien er grunnlagt (grounded) i forskningsfeltets egenart og ikke i forskerens forhåndsidealer. Det vil si at nøkkelen til utvikling av teorier om virkeligheten er å gå nedenfra og opp, der teorien skal være grunnlagt på datamaterialet. På en annen side er det vanlig i kvalitativ forskning at forskeren på forhånd har bestemt seg for et avgrenset område eller tema han eller hun vil konsentrere oppmerksomheten omkring. Det er også enighet i at en fullstendig forutsetningsfri holdning overfor det fenomenet man ønsker å studere ikke er mulig å oppnå (Aadland, 2011, s. 207). Dalen (2011) argumenterer for at et grunnleggende trekk ved metoden er at utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon.

Utviklingen skjer gjennom en kodningsprosess. Koding er et sentralt trekk ved grounded theory og det eksisterer ulike nivåer i denne prosessen. Denne prosessen vil jeg gjøre rede for i kapittel 3.5 – analyse og tolkning av data. Først vil jeg gjøre rede for intervjuprosessen og presentere hva jeg har gjort.

### **3.4 Intervjuprosessen**

Intervjuprosessen består av sammensatte komponenter. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for utvalg og rekruttering av informanter, intervjuguide og prøveintervju, samt en beskrivelse av gjennomføring av intervjuene. I dagens forskning fokuserer man i større grad på den forståelsen som oppstår i samtaler med de menneskene man prøver å forstå. Intervjuprosessen er en kompleks og krevende prosess og mange metodologiske beslutninger må tas underveis i intervjuet. Dalen (2011) understreker at intervjuet er en utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger og det kreves et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren. Dessuten bør intervjueren ha solid kunnskap om temaet som studeres. Min erfaring som miljøterapeut/barnevernspedagog i omsorgsmottak for enslige mindreårige, samt solid teoretisk kunnskap gjorde at jeg følte at jeg hadde en god forståelse av temaet. Som intervjuer har jeg vært ydmyk, åpen for det uforutsette og hatt en fleksibilitet innebygd i designen som har fanget opp og tatt hensyn til uforutsette forhold. På grunn av mine funn valgte jeg å bytte hovedproblemstilling to uker før innlevering av masteroppgaven. Den originale problemstillingen min var ”hvilken begrepsforståelse har lærere av inkludering og integrering, og hvordan arbeider de med å inkludere og integrere de enslige i det norske skolemiljøet?

#### **Utvalg og rekruttering av informanter**

Dalen (2011) argumenterer for at betydningen av at forskeren drøfter hvordan det endelige utvalget er sammensatt, er særdeles viktig. Uansett fremgangsmåte bør det eksplisitt gjøres rede for hvilke kriterier som er anvendt for utvalg av informanter (Dalen, 2011, s. 54). Det er en krevende og viktig prosess å velge ut informanter. Innenfor en grounded theory tilnærming er det vanlig å benytte teoretisk utvelgning innenfor et gitt tema for å sette opp egnende utvalg. Min teoretiske målgruppe var lærere som underviser eller har undervist for enslige mindreårige. Derfor måtte jeg gjennomføre et strategisk utvalg, der jeg sørget for at alle informantene mine oppfylte de kriteriene jeg hadde. Informantene måtte ha godkjent lærerutdanning eller tilsvarende relevant utdanning og undervist for enslige mindreårige i

minimum et skoleår. Jeg valgte å intervjuere lærere som har undervist for enslige mindreårige og ikke de som har undervist for klasser med både norske og asylsøkere. Dette valget var bevisst fordi jeg ønsket at informantene skulle ha erfaring og refleksjoner primært rettet mot enslige mindreårige. På en annen side gjorde dette at det ble utfordrende å rekruttere informanter fordi bare et fåtall av lærere underviser i rene innføringsklasser for enslige mindreårige.

Kontakten med lærerne ble opprettet ved ulike fremgangsmåter. Noen av informantene kontaktet jeg direkte og sendte forespørsel, etterfulgt av kontakt med arbeidsgiver. Ved andre anledninger kontaktet jeg skolen, v. rektor og sendte forespørsel. Kommunikasjonen var fin og ryddig og alle informantene var fleksible og flinke til å gi tilbakemeldinger på om de ønsket å stille opp.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Kvale & Brinkmann (2009) argumenterer for at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv. Det betyr at forskningsintervjuet ofte har en struktur, men som et profesjonelt intervju involverer det samtidig en bestemt metode og spørreteknikk.

Fenomenologien og forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet er et sentralt tema. Historisk sett var fenomenologiens gjenstand til å begynne med bevissthet og opplevelse. I sammenheng med det kvalitative forskningsintervjuet, er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Det dreier seg om hvordan mennesker opplever et bestemt type fenomen eller livserfaring og utforske den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40).

Thagaard (2013) argumenterer for at det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres. Et annet ting dreier seg om å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer og å beskrive omverdenen slik den erfarer av dem. Jeg tolker dette som at forskeren vil utgjøre en del av kunnskapsproduksjonen som skjer under selve intervjuet. Dessuten skal det i et forskningsintervju verken argumenteres eller moraliseres.

Andre strategiske metoder ved det kvalitative forskningsintervjuet dreier seg om livsverden, mening, beskrivelser og bevisst naivitet. Fokuset for det kvalitative forskningsintervjuet retter seg mot informantenes hverdagsliv og gjennom intervjuet forsøker forskeren å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden. Samtidig vil forskeren fortolke meningen med det som sies og hvilken måte det sies på. Et annet perspektiv ved det kvalitative forskningsintervjuet dreier seg om bevisst naivitet. Det betyr at intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener og møter informanten med åpenhet og nysgjerrighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48). Som forsker er det derfor nødvendig at jeg er bevisst over min egen rolle som intervjuer og hvordan jeg i ulike grader kan påvirke den sosiale settingen. Derfor er det viktig å sørge for at informanten føler seg komfortabel med situasjonen og legge til rette for god flyt under hele intervjuet.

### **Intervjuguide og prøveintervju**

Intervjuguiden ble utarbeidet etter hovedproblemstilling og underproblemstillinger. Jeg ønsket å gjennomføre delvis strukturelle intervjuer fordi jeg ønsket å bruke åpne spørsmål og åpne for dialog, slik at jeg kunne sette fokus på informantens egne refleksjoner, tanker og erfaringer. Å gjennomføre et vellykket intervju er en prosess som krever kunnskap, ferdigheter og holdninger. Jeg gjennomførte tre prøveintervju før det første ordinære intervjuet og måtte gjøre endringer i intervjuguiden underveis, ettersom jeg i prøveintervjuene oppdaget at jeg ikke fikk svar på alle temaene. Jeg ville også forsikre meg om at lyd kvaliteten var god og at ikke opptakene ble kuttet. Etter prøveintervjuene var gjennomført hadde jeg en bedre forståelse av temaene jeg snakket om.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker. Avtale og planlegging av gjennomføring av intervju ble avtalt i god tid før intervjuene skulle gjennomføres. Fire av intervjuene ble gjennomført ved informantens arbeidsplass på skolen og de to siste i hjemmet deres. De intervjuene som ble gjennomført på skolen ved informantens arbeidsplass, ble gjennomført i selve skoletiden. Dette var et bevisst valg fra min side slik at intervjuet skulle være mer motiverende, enn at det ble gjennomført etter endt arbeidsdag for lærerne.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 33 og 78 minutter. Under alle intervjuene satt vi skjermet til, slik at det ikke ble store forstyrrelser og fokuset var tilstede under hele intervjuet. Dalen (2011) argumenterer for at det er viktig å ha evnen til å lytte og å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller. Intervjuene hadde en fin flyt og jeg brukte aktiv lytting og speiling som gode verktøy under intervjuene, fordi jeg som intervjuer hadde innflytelse og påvirkningskraft for hvordan samtalen og situasjonen kunne utvikle seg. Underveis i intervjuet noterte jeg ned stikkord i løpet av samtalen, fordi jeg også ønsket å fange opp stemning og toneleie. Dette ble til stor hjelp i arbeidet med å analysere datamaterialet. I neste kapittel vil jeg beskrive analyseprosessen og tolkningen av datamaterialet.

### **3.5 Analyse og tolkning av data**

Kvalitativt orientert forskning er en flytende prosess som består av teori, hypoteser, metode og data. Thagaard (2013) argumenterer for at en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og at fortolkning er særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Denne prosessen har flere steg og viktige metodologiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres. Jeg har valgt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i analyse og tolkning av data. Dette innebærer at jeg har fortolket utsagn og tatt utgangspunkt i informantenes egne erfaringer, opplevelser, tanker og ståsted.

#### **Transkribering**

Etter datainnsamlingen var ferdig, startet jeg med å gjøre lydopptakene om til skrift. Dette ble gjort kort tid etter hvert intervju var gjennomført. Selve intervjuet får en annen betydning og form når det blir omgjort fra tale til skrift. Kroppsspråket som utgjør en sentral rolle forsvinner og den fysiske tilstedeværelsen blir ikke den samme (Thagaard, 2013). Under gjennomføringen av intervjuene skrev jeg ned små notater på dataen (memos). Det var i de fleste tilfeller tolkninger som jeg gjennomførte underveis i intervjuene, men jeg ville også bevare dynamikken i intervjuet.

Transkriberingen ble gjort ordrett, men jeg valgte å skrive om dialekten til bokmål for å få en bedre flyt i oppgaven. Dessuten var det ikke viktig å ha med dialekt i sitatene, fordi stedtilhørighet og dialekt ikke hadde relevans for problemstillingen.

Jeg reflekterte en del rundt forskjellen mellom tale- og skriftspråklig kontekst med tanke på intervjuets hovedmål. Burde det være et lingvistisk eller meningsformidlende fokus?

I lydopptaket kan for eksempel noen sitat fremstå som rotete eller meningsløse og noen informanter kan reagere på det som står fordi de ikke kjenner seg igjen i det. Eksempel på sitat som er transkribert ordrett i en lingvistisk kontekst:

*”.. ja, jeg liker jo godt å undervise, (sukk), men, egentlig, nei det er jo også, ehh, også avhengig av, tja, du vet, alt det andre rundt.. ehh, ja, miljøet også vil spille en rolle da, ikke sant, ja, mhm..”*

På en annen side er informantenes egne utsagn grunnlag for tolkningen som finner sted. Selv valgte jeg å transkribere så ordrett som mulig, men med vekt på å bevare poengene hvis talespråket fremstod som rotete eller uforutsigbart, fordi jeg ønsket å ha en så nøyaktig gjengivelse av informantenes opplevelser knyttet til fenomenet som mulig. Transkriberingen ble gjort mest mulig tro mot informantenes egne erfaringer, utsagn, og tanker. Hvis det var noen uttalelser som kunne identifisere informanten eller skolen han eller hun jobbet ved, ble disse enten anonymisert eller helt utelatt. Ved å prøve å legge bort min forforståelse og sette meg inn i datamaterialet med åpenhet etter sentrale funn, har jeg prøvd å møte datamaterialet med ydmykhet, åpenhet og nysgjerrighet.

### **Koding**

Systematisk sammenligning er en av de grunnleggende operasjonene i kodningsprosessen og dreier seg om at forskeren stadig leter etter likheter og forskjeller innenfor datamaterialet for å få frem nyanser og variasjoner. Dette gjøres ved å maksimere og minimalisere forskjeller (Dalen, 2011, s. 42). Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 226). Da alle intervjuene var ferdig transkribert startet arbeidet med koding av datamaterialet. Jeg brukte notatene mine som jeg hadde gjort underveis i intervjuet aktivt gjennom analyseprosessen for å fremme fortolkningen. Å ta notater underveis beskrives i grounded theory som memos og defineres som små nedtegnelser av hendelser og refleksjoner forskeren gjør seg gjennom hele intervjuprosessen. Et annet sentralt trekk ved grounded theory er teoretisk sensitivitet og dreier seg om spesielle kvalifikasjoner ved forskeren. Teoretisk sensitivitet kan også utvikles ved trening og erfaring. Dalen (2011) argumenterer for at viktige kvalifikasjoner som nevnes for teoretisk sensitivitet er evne til innsikt, gi mening til data, forstå data på mer abstrakte nivåer og å skille det vesentlige fra det uvesentlige.



Koding og fortolkning av memos inngår som en del av den kvalitative analysen (Dalen, 2011, s. 42). Fordi jeg hadde skrevet notater og gjort meg refleksjoner underveis, dannet det seg allerede i slutten av transkriberingen et bilde av de mest sentrale funnene i undersøkelsen. I boken *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, beskriver Strauss & Corbin (1990) de tre sentrale kodingsfasene; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding blir definert som:

*”The process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing, and categorizing”* (Strauss & Corbin, 1990, s.61).

Det handler om å sette merkelapper på datamaterialet, slik at det blir redusert. Dette gjorde jeg ved å markere ulike temaer i datamaterialet med forskjellige farger ved gjennomgangen av intervjuene i transkribert format, etterfulgt av å legge det inn i en tabell i skriveprogrammet Word. Jeg forsøkte å finne ordene som beskrev hva funnene mine handlet om. For eksempel skapte jeg kategorien ”psykisk helse” ved å kode alt som handlet om hvordan lærerne opplevde at traumer og sorg spilte inn i elevenes hverdag. Jeg slo jeg tidlig sammen ulike temaer og kategorier, der jeg kunne sette inn avsnitt og setninger som var relevant for kategorien. Videre brukte jeg samme type struktur når jeg hadde opprettet en kode og tolket rådata i kategorien den var plassert i, som vist i eksempelet:

KATEGORI	RÅDATA	TEORIER/REFLEKSJONER
”inkludering i praksis”	”Også er det å gjøre ting i lag. Om det er turnering i gymsalen av ulike idretter, eller aktivitetsdager ute, sånn som felles juleverksted. Sånne ting. Det er jo kjempeviktig med sånne felles aktiviteter i skolehverdagen”(Lærer A).	”å bygge broer”
”psykisk helse”	”...og enkelte dager, så funket det ikke i det hele tatt, for de, de har vært igjennom ganske mange fæle ting, som gjorde at kanskje sov de ikke, og da	”traumer” ”tap og savn av familie”

	nytter det ikke å kjøre på med lesing..”. (Lærer E).	
”kultursensitivitet”	”Du må vite hva de går igjennom, og du må ha forståelse for at de har en annen kultur, eh det nytter ikke fra første dagen å smelle handa i bordet og si det men du er i Norge, sånn gjøres det, ferdig med den saken!”(E).	”Lærer E sier at man bør ha innsikt i kulturelle forskjeller i arbeidet med enslige mindreårige”

Aksial koding dreier seg om å relatere begrepene og kategoriene til hverandre. Definisjonen til Strauss & Corbin (1990) er:

”A set of procedures whereby data are put back together in new ways after open coding, by making connections between categories. This is done by utilizing a coding paradigm involving conditions, context, action/interactional strategies and consequences” (Strauss & Corbin, 1990, s.96).

Strauss & Corbin (1990) argumenterer for at kodingsprosessen fortsetter inntil en sterk teoretisk forståelse av en hendelse, objekt, innstilling eller fenomen har blitt skapt. Jeg tolker det som flytende prosesser som glir inn i hverandre og der de ulike nivåene har glidende overganger. Derfor vil ikke aksial koding fremstå på et bestemt tidspunkt, men knyttes til analysemetoden og benytter seg godt til å belyse en hendelse eller et tidspunkt. Dette gjorde jeg ved å sammenligne kategorier og samle fellestrekkene i kodene for å skape oversikt og struktur. Det var utfordrende fordi flere av kodene passet inn i ulike kategorier innen samme tema. Derfor måtte jeg ofte endre på kodene, ettersom de kunne analyseres på flere måter. For eksempel ble kategorien ”lærerrollen” etter hvert en hovedkategori, da jeg fant det logisk å slå sammen andre koder som ”omsorgsrollen” og ”elev-lærer-relasjon”.

Selektiv koding er den siste delen av kodingen defineres som:

”The process of selecting the core category, systematically relating it to other categories, validating those relationships, and filling in categories that need further refinement and development (Strauss & Corbin, 1990, s.116).

Selektiv koding er prosessen ved å velge kjernekategori, systematisk å knytte den til andre kategorier, validere de relasjonene og fylle i kategorier som trenger mer material og utvikling. Jeg forsøkte tidlig å finne en kjernekategori som kunne samle alle kategoriene i en felles forståelse. Derfor prøvde jeg å gjennomgå alle spesifikke funn for å finne forskningens hovedtema. Dalen (2011) argumenterer for at denne siste fasen handler om å gjenfortelle og finne hovedtema for forskningsprosjektet. Jeg forsøkte å bruke de andre kategoriene og begrepene som underveis dukket opp i kodingen for å kunne samle alle trådene i en overordnet forståelse.

Strauss & Corbin (1990) argumenterer for at i analysen opererer man med forklaringer på to ulike nivåer; informantenes egne ord og en egen konseptualisering av disse. Med konseptualisering forstår jeg det slik at ved å tillegge et fenomen/utsagn et eget begrep eller merkelapp.

Dette er noe Dalen (2011) også trekker frem ved å bruke begrepene ”experience near” og ”experience distant”. Experience near er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale om konkrete forhold og deres egne fortolkninger av disse. Experience distant er uttalelser der en også har inkludert forskerens tolkninger av hendelser og opplevelser (Dalen, 2011, s. 58). Dette er noe jeg har forsøkt å gjennomføre når jeg har analysert datamaterialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for og drøfte oppgavens validitet og reliabilitet.

### **3.6 Kvalitet i forskningsarbeidet**

Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju, fører det også med en rekke kriterier man må ta hensyn til. Thaagard (2013) argumenterer for at faglitteraturen representerer ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å si noe om forskningens kvalitet. Reliabilitet, validitet og generalisering er sentrale begreper i denne vurderingen og sier noe om forskningens kvalitet.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, troverdighet og konsistens og hvorvidt en gjentakelse av den samme undersøkelsen vil gi resultater som den opprinnelige undersøkelsen. Med dette menes det at hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Med troverdighet er det viktig at

forskeren dokumenterer hva han har gjort og hvordan han har gått frem. Derfor har jeg beskrevet de enkelte leddene i hele forskningsprosessen på en nøyaktig måte og reflektert i forhold til mine holdninger og min forforståelse av problematikken. Hvordan er for eksempel spørsmålene i intervjuguiden formulert og hvordan er begrepene operasjonalisert? Er spørsmålene ledende, eller er de nøytrale? Hvordan har transkriberingen blitt gjennomført? ”Du synes jo at innvandring er positivt og veldig bra for samfunnet, ikke sant?” eller ”Hva er dine tanker om innvandring i samfunnet?” Svarene jeg fikk i intervjuene kunne også påvirkes hvis informanten følte seg presset og ønsket å svare slik han eller hun trodde jeg forventet.

Validitet handler om den gyldigheten de tolkningene i undersøkelsen fører til. Derfor må forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Kvale & Brinkmann (2009) drøfter en bred fortolkning av validitet i kvalitative undersøkelser og stiller spørsmål om undersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke. Videre hevder de at validiteten ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomgås under hele forskningsprosessen. De opererer med validering i 7 faser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Jeg tolker dette som at jeg underveis i hele forskningsprosessen må være kritisk å spørre meg selv om de valgene jeg har tatt er representative for tema og problemstilling og alle de ulike valgene som må tas hensyn til underveis. Forskerrollen har en sentral posisjon. Jeg har bakgrunn som barnevernspedagog, har arbeidet med enslige mindreårige asylsøkere og gikk inn i forskningsfeltet med en erfaring og forforståelse for temaet jeg ønsket å studere. Dalen (2011) drøfter validiteten rundt forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og selve tolkningen. Jeg tolker det som at det er viktig å stille spørsmål rundt alle ledd i forskningsprosessen og diskutere hvordan utformingen av oppgaven har blitt gjennomført. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at validitet også dreier seg om å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere, noe jeg har gjort bevisst under hele prosessen. Ved mitt arbeid av utvalgsriterier tidlig i prosessen, sørget jeg for at funnene sikrere relateres til den aktuelle informantgruppen, lærere som har undervist for enslige mindreårige. Under analysen basert på en grounded-theory tilnærming, var fokuset mitt rettet i det empiriske datamaterialet, der hovedfokuset var å bevare informantenes opplevelser, erfaringer og forståelse.

Et av formålene med kvalitativ metode er å gå i dybden og ikke i bredden. Det vil si at man undersøker få enheter, der hovedpoenget ikke er å generalisere, men å skaffe dybdekunnskap (Thaagard, 2013). Generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt resultater kan overføres til andre resultater eller situasjoner. Det er et utfordrende aspekt at kvalitative studier vil være knyttet til et bestemt sted og et bestemt tidspunkt. Derfor kan det være vanskelig å generalisere resultatene av kvalitativ forskning. Dessuten er det ikke sikkert at det som er interessant i en sammenheng, vil være gyldig i en annen. På en annen side kan funnene som produseres overføres til andre eller lignende studier, fordi leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelser og funn slik at forskningen kan komme til nytte for andre. Uansett er forskeren pålagt å sikre påliteligheten til datamaterialet underveis og samtidig vurdere påliteligheten til datamaterialet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mine funn kan defineres til å inneha en uformell generaliserbarhet fordi funnene samsvarer med funn som er gjort tidligere i større forskningsprosjekt. Naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at funnene som fremgår i naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer og hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 290). Selv om seks informanter ikke er mange, så er deres erfaringer og opplevelser av å undervise enslige mindreårige identiske og kan knyttes tett til tidligere forskning. I neste kapittel vil jeg avrunde metodekapittelet ved å gjøre rede for etiske refleksjoner.

### **3.7 Etiske refleksjoner**

Forskningsetikk er et viktig og uunngåelig tema innenfor all forskning som blir gjennomført. Jeg vil gjøre rede for og reflektere rundt problemstillingene; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakelse og forskerens rolle. For å ivareta etiske hensyn og konfidensielle retningslinjer, meldte jeg undersøkelsen til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet for forskning (NSD), med prosjektnummer 51282 og fikk prosjektet godkjent før jeg startet datainnsamlingen.

Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, punkt 8, samtykke og informasjonsplikt, 2016).

Informert samtykke dreier seg om at alle forskningsprosjekter og undersøkelser skal bygge på fritt samtykke fra de informantene som deltar. Fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011, s. 100). Deltakerne skal også få informasjon om at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst, uten form for begrunnelse. Informantene skal få informasjon om undersøkelsens formål og skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Jeg sikret informert samtykke gjennom å være tydelig i kommunikasjonen ved kontaktetablering til informantene mine, og ga de grundig informasjon i brevet om de nevnte forholdene. Informanten skrev under på skjema for informert samtykke og ble også påminnet om at han eller hun hadde muligheten til å trekke seg underveis uten begrunnelse, samt at alt ble anonymisert.

Dalen (2011) argumenterer for at intervjueren må være ansvarlig bevisst og behandle intervjumaterialet på en teoretisk, forsvarlig og vitenskapelig fundert måte. Krav om konfidensialitet dreier seg om å trygge privatlivets fred. Informantene må føle seg trygge på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende (Dalen, 2011, s. 102). Derfor er det viktig at intervjueren anonymiserer informantene når resultatene formidles og presenteres.

Konsekvenser for deltakelse er et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis og dreier seg om de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 30). Det betyr at forskeren bør tenke igjennom de konsekvensene som undersøkelsen kan ha for deltakerne. Forskeren har et etisk ansvar for å beskytte integriteten til deltakerne ved å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar. Ethiske problemstillinger kan dreie seg om informanter som blir intervjuet og opplever temaer som er sårt eller konfliktfylte og oppleves som problemfylte i ettertid. En annen etisk problemstilling dreier seg om at hvis informanten kjenner seg igjen i teksten, kan det å se egne utsagn i en analytisk sammenheng som forskeren utvikler, virke provoserende (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig at forskeren er bevisst over disse etiske retningslinjene og alltid reflekterer og tar stilling til etiske konsekvenser, fremfor formelle retningslinjer.

Forskerens rolle handler om forskerens rolle som person. Spesialpedagoger arbeider ofte med mennesker som befinner seg i en utfordrende livssituasjon, som for eksempel mennesker med funksjonsnedsettelse eller ungdom på institusjon. Intervjueren kommer nært andre mennesker og slike møter med mennesker i sårbare situasjoner kan vekke følelser og

reaksjoner hos forskeren (Dalen, 2011). Det eksisterer også en ubalanse mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Den som intervjuer sitter ofte med mye kunnskap på flere områder og kan være den andre overlegen i forhold til kunnskap. Derfor er det viktig å være bevisst denne ubalansen i maktfordelingen og tenke over at forskeren i sin rolle innehar en definisjonsmakt under hele prosessen. I de ulike intervjusituasjonene var jeg bevisst over min rolle og mitt etiske ansvar som intervjuer. Jeg sa ifra på forhånd om at hvis det var noe informanten ikke ønsket å svare på, så var dette selvsagt helt i orden. Jeg brukte også god tid på å trygge informanten, være sensitiv og lytte aktivt.

## **4. Presentasjon og drøfting av data**

I dette kapitlet vil jeg presentere informantene og gjøre rede for bakgrunnsinformasjon. Deretter vil jeg presentere og drøfte de funnene jeg har gjort på bakgrunn av analysen av datamaterialet og trekke frem sitater fra informantene som eksempler.

Mine funn og analyser deles inn i følgende hovedkategorier:

4.2 Skolen som et fristed

4.3 Like mye sosialarbeidere som lærere

4.4 Tilpasset opplæring og verdig skolemateriell

4.5 Den signifikante andre

4.6 Inkludering i praksis

Hovedproblemstilling; Hvordan arbeider lærerne med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos elevene? besvares i 4.5

Underproblemstilling 1; Hvilke utfordringer møter lærerne i undervisningen av enslige mindreårige?" besvares i 4.4.

Underproblemstilling 2; Hvordan arbeider lærerne for å skape et inkluderende miljø for enslige mindreårige asylsøkere i det norske skolemiljøet? besvares i 4.6.



## 4.1 Presentasjon av informantene og bakgrunnsinformasjon

Presentasjon av informantene	Varighet intervju	Kort beskrivelse
Informant A	1 time, 17 minutter	Lærerutdanning, hovedfag
Informant B	58 minutter	Lærerutdanning, videreutdanning i flere fag
Informant C	1 time, 11 minutter	Cand.mag., etterutdanning
Informant D	33 minutter	Lærerutdanning
Informant E	53 minutter	Relevant utdanning, bred kompetanse i undervisning
Informant F	1 time, 18 minutter	Lærerutdanning, hovedfag, veileder, videreutdanning i flere fag

Alle lærerne underviser i rene innføringsklasser for enslige mindreårige. De enslige kommer fra Afghanistan, Somalia, Syria og Eritrea. Over 90% av alle elevene kommer fra Afghanistan. Alle lærerne har lang og bred erfaringskompetanse og to av lærerne har over 30 års erfaring. I intervjuene spurte jeg om lærernes egne erfaringer i møtet med fremmedspråklige elever, utenom jobben. Dette var for å få frem om det var store variasjoner i lærernes erfaringsgrunnlag og kompetanse i møtet med de enslige. I tillegg til relevant utdanning og arbeidserfaring har de fleste lærerne tidligere erfaring med minoritetsspråklige, erfaring fra voksenopplæringen, eller som verge. Tre av lærerne har jobbet med asylsøkere i mange år.

Jeg har et helhetsinntrykk av at lærerne har lang erfaring og bred kompetanse med minoritets elever. Samtidig har de solid kulturforståelse og forteller selv gjennom egne erfaringer hvordan de daglig arbeider for å forebygge fordommer, inkludere de enslige i skolemiljøet og skape aksept og toleranse for de enslige. Alle lærerne nevner at traumer og psykisk helse i stor grad spiller inn og påvirker undervisningen i skolehverdagen. Lærerne er

bevisst på viktigheten av relasjonen til hver enkelt elev og har gitt gode beskrivelser av hvordan de arbeider for å ivareta psykisk helse hos elevene.

Alle lærerne oppgir at de stortrives i jobben som lærer for enslige mindreårige og har meddelt at de også har brukt deler av fritiden sin i dette arbeidet. Kommunen sin økonomi spiller en viktig rolle for hvordan arbeidshverdagen blir utformet. De påpeker at økonomiske rammer utgjør en stor rolle og mer ressurser kunne styrket undervisningen. Noen av lærerne uttrykker kritiske tanker i forhold til barnas omsorgssted og ivaretakelsen på omsorgssenteret der elevene bor. Lærerne er opptatt av at de enslige skal ha en lik skolehverdag som de norske elevene. Et annet fellestrekk som går igjen hos lærerne, er at de arbeider proaktivt i selve skolemiljøet og særlig inn mot de andre lærerne for å få til et godt samarbeid.

På grunn av oppgavens omfang ble jeg nødt til å prioritere de viktigste funnene. Derfor ble det stor jobb med å avgrense temaene. Noen ting har jeg valgt å bevisst utelate. Lærerne fortalte blant annet mye om store kulturforskjeller i skolen og hvordan dette utartet seg, samt en språkbarriere som skapte grobunn for konflikter og misforståelser. Alle lærerne påpekte også viktigheten med kulturforståelsen og at hvis man ikke har den, eller lærer seg noe om hvor disse kommer fra, så klarer man aldri å bygge en god relasjon. Flere lærere kunne beskrive kulturelle forskjeller på de afghanske guttene, da de snakket to ulike språk som medførte grupperinger etter rangering eller status. Et annet poeng dreide seg om hvor sterkt samholdet i gruppen var, der de enslige tok veldig godt vare på hverandre og var som en storfamilie på både godt og vondt.

## **4.2 Skolens rolle som et fristed**

I intervjuene undersøkte jeg hva lærerne tenker om hvilken rolle og betydning skolen har for de enslige. Dette var et tema som lærerne bruke mye tid på å meddele sine synspunkt, holdninger og tanker rundt. Det fremheves at skolen som et fristed ikke bare er et pusterom for barna, men også en arena der psykisk helse blir ivaretatt gjennom trygghet, tilhørighet, mestring og sosial støtte. Lærerne påpeker at de enslige bor tett på hverandre på omsorgsmottakene og møter skolen med positive og motiverte holdninger. Lærer A, B og D sier at elevene ble veldig glade når de fikk starte med undervisningen på skolen. Det er bred enighet i at skolen er et sted der de enslige kan utvikle seg faglig og sosialt, og at skolehverdagen betyr mye for barna:

*”Så ser jeg at skolen betyr veldig mye. Skolen betyr, kan av og til være en friplass, hvor de slipper å tenke på det som er vanskelig for eksempel bagasjen deres, så skolen ble veldig viktig..”*. (Lærer F).

Lærer E uttrykker at elevene er en sammensatt gruppe på fritiden og de har boforhold der de er i nærheten av hverandre hele tiden. Derfor hevder hun at skolen er en arena der elevene får både pusterom og et fristed:

*”Også tror jeg det at de timene de er på skolen, er deres fristed, det er deres fritid, for de har ikke den fritiden hjemme heller, selv om de er på fotball noen av de..(..). det er noe de ønsker, det er et avbrekk i hverdagen deres, og som jeg sa i sted, at jeg tror det er deres fristed, å det å kunne være med andre jevnaldrende tror jeg har alt å si..”*. (Lærer E).

En av de få tingene som skiller seg markant ut på tvers av de forskjellige skolene er hvordan ledelsen og rektor arbeidet i mottakelsen ved oppstart av innføringsklassene. Lærer F

meddeler at både skolen og nærmiljøet gjorde en fantastisk jobb for å ta i mot de enslige;

*”Også ser jeg jo også klart at hvis rektor på skolen ikke hadde gjort en sånn fantastisk jobb, så ville kanskje mottakelsen på (navngitt skole) vært annerledes, så det er veldig viktig hvilke signaler og hva slags holdninger ledelsen har, og andre medlærere..”*. (Lærer F).

Lærer B innehar en annen erfaring av skoleoppstart for de enslige og hevder at all ventingen før de fikk lov å starte på skolen utløste rastløshet og irritasjon;

*”Først må jeg si at det var en litt hard kamp for å få lov å begynne på skolen.. (...)..rektor var ikke særlig lysten på å ta inn elevene, særlig ikke så mange..(..)..ja, det var også helsesøster som tok kontakt med fylkesmannen og presset på, for hun så at det begynte å gå hardt etter på nervene når de gikk der oppe så mange i lag og ikke hadde noe spesielt å gjøre. Nei, det var liten vilje, og noen lærere var veldig negative”*. (Lærer B).

## **Drøfting av skolens rolle som et fristed**

Skolen er en arena der barn og unge møtes for sosialt fellesskap, utvikling, læring og oppdragelse. Samtidig har skolen også en nøkkelrolle i forhold til inkludering og kan være en viktig arena for å treffe jevnaldrende norske ungdommer, etablere vennskap og bygge opp nye sosiale nettverk (Pastoor, 2012; Nordahl et al., 2005). Lidén, Eide, Hidle, Nilsen & Wærdahl (2013) argumenterer for at skolens rolle er meningsbærende og et strukturerende element i hverdagen, fordi en viktig latent funksjon er at det bidrar til å skape et forutsigbart og stabilt hverdagsliv.

Mine funn viser til at skolens rolle og betydning utgjør en stor rolle i de ensliges hverdag. I en hverdag preget av å vente på vedtak/oppholdstillatelse fra UDI, samt usikkerhet for fremtiden, fremstår skolen som et fristed for elevene. Dette er i tråd med hva Berg & Tronstad (2015) fremhever fra sin undersøkelse om levekår for barn i asylsøkerfasen.

De argumenterer for at skole og utdanning er en viktig og normaliserende faktor i asylbarns liv, fordi skolen representerer et viktig pusterom i den ellers usikre hverdagen og er viktig for de unges psykososiale tilpasning i hverdagen.

Lærerne uttrykker at skolens rolle og betydning ikke bare er et fristed, men også et sted der de ensliges psykiske helse blir ivaretatt fordi de møter trygghet, opplever å mestre utfordringer, de får sosial støtte og de opplever å være en del ut av et fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med hva Holte (2013) argumenterer for ved å styrke psykisk helse i skole og barnehager. Han fremhever at mestring: en følelse av at man duger til noe, tilhørighet: en følelse av å høre hjemme et sted og være knyttet til noen, trygghet: det å kunne tenke, føle og utfolde seg uten å være redd, samt sosial støtte: noen som kjenner en, bryr seg om en og vil passe på en om det trengs, er forbindelser som er psykisk helsefremmende. Han understreker at skoler og barnehager som ikke gir dem det, fremmer ikke psykisk helse.

Ogden (2013) argumenterer for at vennskap, tilhørighet og mestring er kanskje det nærmeste vi kommer til en universell vaksine mot psykiske helseproblemer, og skolen egner seg utmerket til å fremme slike opplevelser. Lærerne er og tydelige når de beskriver hvordan mestringen gjør noe med selvbildet og selvtiliten til de enslige. Pastoor (2012) argumenterer for at en følelse av å mestre kravene på skolen vil bidra til å styrke de mindreråriges selvfølelse og selvbilde, og gir barna viktig beskyttelse fordi det øker sjansen til å lykkes i det nye samfunnet fordi det stilles stor krav til akademiske ferdigheter og kulturell tilpasning.

Dette er også noe Eide & Broch (2010) peker på når de argumenterer for at det anbefales å tilrettelegge for utvikling av tilhørighet, trygghet og gi barna følelser av mestring for å forebygge psykososiale lidelser gjennom gode aktiviteter som språkopplæring og skoletilbud.

Eksisterer det kun positive tiltak, muligheter og valg i skolen som et fristed der psykisk helse blir ivaretatt, eller kan det by på utfordringer? Beskyttelses- og risikofaktorer ble presentert i kapittel 2,5. Skolen er et sosialt system og i skolehverdagen vil også risikofaktorer vise seg å være med på å forme hverdagen til eleven, fordi mobbing som inkluderer utestengning, ensomhet, eller mangel på venner er viktige risikofaktorer for utvikling av psykiske lidelser hos barn (Kvelling, 2012; Nordahl et al., 2005). Derfor er det særlig viktig at læreren aktivt arbeider for å inkludere de enslige i skolemiljøet og skape arenaer for vennskap og relasjoner på tvers av ulike grupperinger. Nyere undersøkelser viser at det å oppleve skolemiljøet som belastende eller stressende er blant de mest alvorlige risikofaktorene for barn og unges psykiske helse (Helsedirektoratet, 2016).

Lærerne understreker at vennskap i skolen utgjorde en viktig og sentral rolle hos de enslige mindreårige. Borge (2010) argumenterer for at vennskap finnes i ulike kvaliteter, styrker selvbildet, gir sosial tilhørighet og kan være en beskyttelsesfaktor mot uheldig utvikling. På en annen side kan vennskap også være en risikofaktor for skjevutvikling, hvis verdiene og holdningene ikke samsvarer med skolens og samfunnets forventninger og regler (Kvelling, 2012). Skolen kan styrke selvbildet og selvtiliten hos barn og unge fordi de må mestre nye utfordringer og tilpasse seg krav og forventninger i hverdagen, skolemiljøet og blant jevnaldrende (Lidén, Seeberg & Engebriktsen, 2011; Nordahl et al., 2005).

Lærerne uttrykker at skolen særlig er viktig fordi de enslige lærer ferdigheter som kan være forebyggende mot både uønsket atferd og konflikter med andre elever. Dette er noe Ogden (2013) trekker frem som sentralt for hva som kjennetegner virksom policy og praksis i skolens psykiske helsearbeid. Han argumenterer for at læring av mestringsferdigheter, kognitive ferdigheter og sosiale ferdigheter er grunnleggende viktig i arbeidet med eksternaliserende utfordringer. Nordahl et al., (2005) argumenterer også for viktigheten av å mestre sosial kompetanse og relasjoner, da det er påvist klare sammenhenger mellom høy forekomst av problematferd og lavt sosialt kompetansenivå. Lærerne arbeider med sosial læring, bevisstgjøring, og gruppesamtaler for at de enslige skal tilegne seg viktige ferdigheter som spiller en stor rolle i sosial interaksjon, samarbeid og lek i skolehverdagen.

De påpeker også at sosial støtte og omsorg til de enslige er nødvendig for å ivareta deres psykiske helse, fordi de møter utfordringer i skolemiljøet. Sosial støtte og omsorg fra voksne mennesker er både en beskyttende og en nødvendig del av barns behov i hverdagen, fordi barn har et stort behov for å føle seg verdsatt og betydningsfull (Borge, 2010; Berg & Tronstad, 2015). Dermed vil et støttende sosialt nettverk og gode relasjoner til venner være faktorer som virker beskyttende mot psykiske lidelser og plager. Skolen er viktig for utvikling og opprettholdelse av sosiale nettverk og et godt læringsmiljø kan gi gode opplevelser av fellesskap og mestring (Olsen, 2013; Nordahl et al., 2005). Dette er faktorer som kan styrke og virke beskyttende for barn og unges psykiske helse (Helsedirektoratet, 2016). Derfor er det særs viktig at lærere og pedagoger arbeider målrettet for å inkludere de enslige mindreårige asylsøkere i skolemiljøet. Det å legge til rette for at elevene kan delta i fellesskapet, samt utvikle tro på seg selv og fremtiden, kan være hensiktsmessige tiltak. Samtidig vil et trygt og tilpasset læringsmiljø styrke dette målet.

Lærerne uttrykker at de enslige hevder at de opplever et stort savn av familien og uttrykker stor sorg over at de ikke vet hvordan familien er i dag. Dette er i tråd med hva Eide (2012) og Oppedal et al., (2008) sine funn peker på. Deres funn viser at enslige har opplevd tap av familiemedlemmer og strever med savn og sorg av store tap. Flere av informantene poengterte at på skolen kunne de enslige gi slipp på de tyngste tankene rundt savnet av familie og nettverk, og konsentrere seg om å være vanlige barn. Derfor kan skolen som et fristed være et sted der de enslige kan sette seg selv i sentrum og gi slipp på de hverdagslige bekymringene rundt savn og tap av familie. Dessuten viser mine funn til at de fleste enslige ikke fikk gå på skole i hjemlandet fordi Taliban nektet de og på grunn av generell utrygghet og politiske føringer. Derfor kan det tenkes at skolen kan ha en annerledes enn så viktigere betydning for de enslige mindreårige sammenlignet med norske elever.

Det er utført flere norske undersøkelser som viser at det eksisterer stor variasjon med hensyn til hvordan kommunene organiserer opplærings- og innføringstilbud for asylsøker- og flyktningbarn (Sletten & Engebrigtsen, 2011; Valenta, 2008; Lidén et al., 2011). Mine funn viser til at det var store variasjoner for hvordan de enslige ble tatt i mot av ledelsen og rektor. På den ene siden har lærerne erfaringer hvor det har vært et godt samarbeid med skole og ledelse. Dette har ført til at arbeidet med å legge til rette for denne elevgruppen har vært enklere å gjennomføre. På den andre siden kommer det frem erfaringer som beskriver store utfordringer rundt samarbeidet med rektor og ledelsen. Lidén et al., (2011) argumenterer for at rask oppstart i en skole er avgjørende for at barna tilpasset seg det norske samfunnet.

De lærerne som påpeker skolens velvilje og solide samarbeid under oppstarten, kan ses i sammenheng med en inkluderende holdning for disse elevenes behov og forutsetninger. Fordi denne elevgruppen har bakgrunn som flyktninger og flere har opplevd traumatiske hendelser er det særs viktig at både ledelsen og kollegaer har forståelse for de enslige og arbeider for å legge til rette for en god skolestart.

### **4.3 Like mye sosialarbeidere som lærere**

Lærerne gir et helhetsinntrykk av at de er bevisst over rollen de har som lærer. De trekker frem at de skal veilede og drive opplæring, og trekker frem opplæringslova både i forhold til det faglige og det sosiale. Lærerne er også tydelige på at de skal lære barna om kultur og fortelle om det norske samfunnet. De peker på omsorgsrollen og hvor viktig den er i skolehverdagen. Noen av lærerne uttrykker bekymring over elevenes psykiske helse og sier at elevene ofte får flashback i forhold til hjemlandet, krigen og vonde hendelser de har opplevd.

Lærerne trekker frem kjennetegn som lite søvn, dårlig matlyst, sinne, redsel, aggresjon, og variasjon i fokus med at de er ukonsentrerte og har variert humør. Lærer A sier at den ene dagen kan eleven sitte å jobbe mye, mens neste dag er eleven helt ”borte” fordi han tenker på ting. Alle lærerne trekker frem at barna har gjentatte og vedvarende mareritt og søvnproblemer, noe som kommer til syne i undervisningen. Lærer B sier at hukommelsen er dårlig hos noen av elevene og at de glemmer fort. Lærer C sier at noen elever er engstelig for høye lyder og hvis det er brå bevegelser og slikt, så er det noen som kan reagere.

*”Det er jo noen av de som sier, sant, de kan lese og jobbe med ting hjemme og lekser, men så er det (informanten lager en liten lyd) ”svijsj”, borte vekk, de husker ikke, at de ikke husker. Såeh, det er klart atte, og den her atferden og hvor og enkelte kan være spesielt ukonsentrert en dag, sant at de ikke klarer å ”lande, lande på stolen”. (Lærer A).*

Lærerne fremhever at elevene bærer preg av sterke historier fra hjemlandene sine og elevene forteller om alvorlige ting de både har sett og opplevd. Lærer C sier at noen sitter og glipper med øynene og er blek, fordi de tenker mye og uttrykker store bekymringer vedrørende oppholdstillatelse/vedtak og fremtiden i Norge. Lærer F sier at de hadde en episode der noen

hadde bombet huset til der moren bodde i hjemlandet. Lærer C uttrykker at en elev i klassen var bekymret for at noen skulle komme å hente han midt på natten.

Lærer F sier at noen fikk vondt i hodet og ikke greide å være på skolen. Hun sier at noen av elevene ble satt til å være eldre enn det de sa at de var, så noen fikk beskjed om at de ville bli sendt tilbake til Afghanistan.

*”De visste ikke om familien var i live, liksom å skulle bli satt på et fly tilbake til et land hvor du er livredd for at noen tar deg og dreper deg..(..)..da er det utrolig vanskelig å være fokusert på læring..”.* (Lærer F).

Noen av lærerne uttrykte stor fortvilelse over hvor dårlig elevenes hukommelse var i undervisningen og hvor trøtte de var. Lærer B uttrykker at noen elever sov dårlig på natten fordi de hadde så mange bekymringer å tenke på og at flere av de enslige sov på samme rom fordi de var redde:

*”..og vi så jo at mange falt ut og det at de sov dårlig om natten kunne påvirke deres mulighet for å delta på dagen..”.* (Lærer B).

Lærer D sier at omsorgsbiten ble større enn hun hadde opplevd i den norske skolen og at de var alene og så ung gjorde at man fikk en helt annen type omsorg for de. Lærer C forteller at man får en stor omsorgsrolle for de og at man som lærer er nødt til å bygge en relasjon til de. Det kommer tydelig frem at omsorgsrollen ikke er til å unngå i undervisningen.

*”Fordi at en lærer er mer enn å pugge alfabetet, det er en omsorgsperson og en inkluderingsperson, og”.* (Lærer B).

Lærer A sier at det er viktig å tenke mer på mennesket, mennesket bak. Lærer D sier at det ble et stort sprik i klassen fordi noen elever hadde fått positivt svar fra UDI, noen hadde fått nei, noen hadde fått et år, tre år, og noen ventet enda på å få asylintervju. Lærer A forteller om en episode der en elev var helt fjern og borte vekk i undervisningen, ettersom mange hadde fått positive svar fra UDI og han begynte å tenke det verste:



*"... han hadde ikke sovet på natta, hatt mareritt, og hjemlengsel, og hadde ikke fått svar på oppholdstillatelse mens flere andre hadde fått svar..(..)..det kommer stykkevis og delt også blir du hele tiden påminnet, så blir du hele tiden påminnet, ja hva med meg? Og ja, kommer du og henter meg i natt politiet?". (Lærer A).*

Et sentralt funn som alle informantene uttrykker bekymring over er konsekvensene av den evige venteprosessen. Lærer E sier at det ble mye frustrasjon over venteprosessen og uvisshet om de får oppholdstillatelse eller ikke. Dette påvirket hele undervisningsmiljøet og gjorde hverdagen utfordrende:

*"De kommer til Norge med den innstillingen på "ah yess, nå er alt bra". Det er ingen som innstiller de på den her venteperioden, hvor tøft det blir..(..)..okay, når kommer papirene mine, hvor lang tid tar det nå, så de går hele tiden i en ventesituasjon og det påvirker veldig, så lenge de tingene ikke er avklart..". (Lærer E).*

### **Drøfting av like mye sosialarbeidere som lærere**

Lærerne hevder at de elevene som er mest preget av traumer er avhengig av et stabilt, trygt miljø og har en hverdag preget av kontinuitet og følelsen av trygghet. Kan det tenkes at lærerne er like mye sosialarbeidere som lærere?

Lærerne uttrykker at flere av elevene sliter med atferdsproblemer og konfliktnivået i klassen er til tider høyt. De beskriver det som Dyregrov (2010) i traumeteorien definerer som etterreaksjoner. Det kan tenkes at årsakene til disse utfordringene er sammensatte. For det første har et stort antall av elevene vært i situasjoner og opplevd alvorlige traumatiske hendelser. For det andre kan etterreaksjoner påvirke både konsentrasjonen og gi utslag i atferdsproblemer og lære vansker. Etterreaksjoner hos barn og unge kan være forskjellige og utarte seg i ulike reaksjoner som konsentrasjonsvansker, sinne og vansker med relasjoner og sosial kontakt med jevnaldrende (Dyregrov, 2010; Hagen et al., 2016). Det er nettopp derfor det er så viktig at lærerne er tilstede, bearbeider, støtter og møter eleven på det nivået den befinner seg, fordi etterreaksjoner betyr at hjernen har behov for tid til å bearbeide og jobbe med hendelsene, slik at de blir konkrete minner og ikke bare et kaos av vonde følelser og

sanseinntrykk (Raundalen & Schultz, 2006). Dessuten kan konsentrasjonsvansker, sinne og vansker med relasjoner til andre elever svekke undervisningen og læringsforutsetningene til elevene. Dyregrov (2010) påpeker at konsentrasjonsvansker kan være en ettervirkning hos traumatiserte barn og unge. Det vil oftest være en konsekvens av de vonde minnene. Derfor kan det bli utfordrende for eleven å konsentrere seg og fokusere på arbeid som gjøres hjemme og på skolen. Han argumenterer for at konsentrasjonsvansker som følger av ettervirkninger særlig kommer til syne i arbeidsoppgaver som krever dyp konsentrasjon. På en annen side trenger ikke disse symptomene som lærerne skildrer i alle tilfeller å være sikre tegn på at de enslige har vært utsatt for noe traumatisk. Noen barn har en atferd som kan være helt normal og aldersadekvat selv om de har konsentrasjonsvansker.

Lærerne uttrykker fortvilelse over svekket konsentrasjon og oppmerksomhet i undervisningen for de enslige. Dette kan ses i sammenheng med det Dyregrov (2010) argumenterer for med at den reduserte læringskapasiteten vi finner ved langtidsvirkninger, henger sammen med den svekkende oppmerksomhets og konsentrasjonsevnen hos eleven. Eleven bruker mye mental energi på å tenke på det som hendte, oftest ufrivillig, eller på å unngå alt som minner om hendelsen. Lærer C fortalte om en elev som ble engstelig for å gå på svømmeopplæring fordi han husket da han satt midt ute i Egeerhavet og båten stoppet. Andre lærere uttrykker at noen av elevene er sårbare ovenfor høye lyder. Dette kan i traumeteorien ses i sammenheng med flashback og er i følge Dyregrov (2010) reaksjoner av traumatiske hendelser. Hagen et al., (2016) argumenterer for at slike hendelser kan føre til at barnet reagerer med emosjonell aktivering på alt som minner om trusselen de var utsatt for, selv når faren er over. Flere av lærerne uttrykker at de tror traumene i mange tilfeller kan forsterke elevenes atferd når de så tilfeller av aggressiv atferd og fortvilelse.

Hvordan kan kunnskap om traumer i en skolehverdag være aktuelt for lærere og pedagoger? For det første er det viktig at lærerne forstår at noen av den type atferd de ser, kan ha en sammensatt bakgrunn preget av traumatiske hendelser. For det andre viser forskning at traumatiserte barn som har opplevd kriser og traumer på ulike måter, påvirker deres forutsetninger for å lære (Dyregrov, 2010). Dessuten vil traumeopplevelser påvirke både konsentrasjon og hukommelse, som er to sentrale evner nå det gjelder læring. Dyregrov (2010) påpeker at langvarig stress kan påvirke områder i hjernen som er sentrale for hukommelsen og gi varige endringer i disse områdene. Et annet poeng dreier seg om at hvis lærere og pedagoger ikke er klar over traumenes konsekvenser for læring og sosialt samspill

med jevnaldrende, kan dette gå utover barnets relasjoner i skolen. I noen tilfeller er det lett å se barnets uønskede atferd, uten å forstå eller begripe de faktorene som ligger til grunne for denne atferden (Raundalen & Schultz, 2006).

Lærerne uttrykker at de arbeider med å tilrettelegge undervisningen og viser hensyn når de opplevde antydninger til traumer eller typiske kjennetegn. Hvis elevene var totalt utkjørte og hadde problemer med å holde øynene oppe, var det ikke hensiktsmessig i å kjøre på med norskundervisning. Derfor ble skolehverdagene tilpasset etter hvordan elevens oppmerksomhet, humør, konsentrasjon og psyke utarbeidet seg i undervisningen. Raundalen & Shultz (2006) argumenterer for at skolesituasjonen må tilrettelegges, slik at undervisningen gir eleven en positiv og konstruktiv læring som passer elevens læreforutsetninger. Lærerne forklarte hvordan de målrettet arbeidet for å opprettholde et trygt og stabilt læringsmiljø med hensyn til hver enkelt elev. Dessuten måtte de bruke mye tid på å snakke om oppholdstillatelse og prosesser for hvilke utfall de ensliges hverdag kunne få med tanke på regelverk og praksis.

Noen av elevene er følsomme og en liten negativ kommentar var nok til å utløse raseri, sinne og aggressivitet. Dette er i traumeteorien symptomer på overaktivering fordi alarmsystemet er sensitivt og da reagerer kroppen slik den har gjort tidligere i traumatiske situasjoner (Hagen et al., 2016). Fordi toleransevinduet regulerer det spennet av aktivering som er optimalt for et individ, vil barn som er utsatt for traumer ha et snevrere toleransevindu. I lys av hvordan lærerne bevisst og målrettet arbeider for å sikre trygghet, skape kontinuitet og opprettholde forutsigbarhet vil jeg hevde at de i beste grad legger til rette for en optimal skolehverdag. Dette er også i tråd med de fire punktene som Raundalen & Schultz (2006) påpeker for å legge til rette for en traumatisert elev på skolen. De fire punktene dreier seg om kontinuitet, informasjon, kontroll og forutsigbarhet, samt refleksjonsaktivitet. Med refleksjonsaktivitet menes det at lærerne har fokus på og hjelper eleven til å begynne å reflektere igjen. Hagen et al., (2016) argumenterer for at det er viktig å finne en balanse mellom nærhet og avstand for å vise at man er tilgjengelig. På den måten kan barnet gjøre nye korrigerende erfaringer som kan føre til endring i tidligere kognitive skjema eller indre arbeidsmodeller, som vil hjelpe barnet til økt bevissthet om egne emosjoner.

En annen tilnærming i mine funn dreier seg om de små og regelmessige samtaler lærerne hadde med elevene. For de elevene som tok initiativet til å snakke om de vonde minnene og åpne seg opp, ble de møtt med sensitivitet og anerkjennelse for dette. Det kunne dreie seg om at eleven fortalte om hva han hadde opplevd på flukten, mens læreren møtte eleven med anerkjennelse og bekreftelse. Hovedsakelig var vekslingen mellom å lytte og å bekrefte det eleven meddelte og gi eleven anerkjennelse for dette det viktigste i følge lærerne. På denne måten kan språket i sin betydning være med på å trygge situasjonen, gjøre eleven bevisst og fremme elevens refleksjon og selvforståelse. Dette er i praksis det Hagen et al., (2016) argumenterer for i arbeidet med traumebevisst omsorg ved å fremme trygghet, relasjon og følelsesregulering. Dette synes jeg er viktig fordi reguleringsproblemer kan gjøre hverdagen utfordrende og skape vansker med å forholde seg til andre mennesker. For de lærerne og pedagogene som har kompetanse og mulighet til det, kan hjelp av emosjonsregulering for traumeutsatte barn og unge være et tiltak, slik at de kan sette ord på sine følelser og bli i bedre stand til å motta læring og undervisning (Hagen et al., 2016).

Lærerne mener at traumene ga utslag i uønsket atferd og reguleringsvansker, og hevder at dette har en sammenheng med venteprosessen/oppholdstillatelse. Dette er i tråd med Berg og Tronstad (2015) sine funn som viser til at for mange enslige mindreårige, er det å leve i en uavklart situasjon mer stressende og traumatiserende enn de minnene de har med seg. Barna befinner seg i en situasjon der det er høyst usikkert om de får bli eller om de blir sendt ut av landet og den evige venteprosessen er belastende for barna (Lidén et al., 2011, Berg & Tronstad, 2015, Eide, 2012). Oppholdstillatelse og venting er et tema lærerne systematisk må arbeide med og samtidig trygge elevene sine på at de må stole på UDI og være tålmodig på tross av omstendighetene.

Kan det tenkes at oppholdstillatelse og venteproblematikk på makronivå vanskeliggjør hverdagen til de enslige og forsterker traumene? Lærerne trekker frem flere eksempler på hvordan utfallet av asylsøknaden samt en evig sirkel der de venter og venter, ga utslag i fortvilelse, sorg og sinne. Dette er også noe Valenta (2008) påpeker i sine funn av kartlegging av asylsøkers skoletilbud. Han understreker at elevene preges av stor usikkerhet i forhold til deres fremtid og oppholdstillatelse, og at de sliter psykisk, noe som øker behovet for et tett samarbeid mellom skole og PPT. Ved å ha drøftet mine funn mot andres funn, samt argumentert med utgangspunkt i lærernes påstander for hvor viktig omsorgsrollen er, kan det tenkes at lærerrollen i arbeidet med enslige er like mye en sosialarbeiderrolle.

#### 4.4 Tilpasset opplæring og verdig læremateriell

Underproblemstilling 1, "hvilke utfordringer møter lærerne i undervisningen av enslige mindreårige?" vil i dette kapittelet bli besvart. Det er klare og tydelige samsvar hos alle lærerne som pekte på utfordringer de sto ovenfor i skolemiljøet og undervisningen. I undervisningen blir temaene tilpasset undervisning, verdig læremateriell og variasjon i kompetanse hos barna de mest sentrale funnene.

Lærerne oppgir at elevene i innføringsklassen hadde ulik alder og store variasjoner i ferdighetsnivå og kompetanse. De forteller om utfordringer med å praktisere tilpasset opplæring fordi elevene befant seg på helt forskjellige nivåer. Derfor brukte de mye tid på å kartlegge elevene og dele de inn etter nivå, siden det var store variasjoner i hva elevene kunne og ikke kunne. Lærer B sier at han forstod raskt at mange av de som var analfabeter kom til å få utfordringer i undervisningen.

*"Også hadde vi en ganske lang periode i begynnelsen, kartlegging..(..)..etter hvert som vi ble ferdig med kartlegging og fikk nivå på alle elevene, så delte vi de inn i grupper med 3 forskjellige læreverk.."* (Lærer D).

Lærer C sier at det var et puslespill å sørge for at alle har fått gått igjennom gammel lekse, fått forståelse for den nye leksen, i tillegg til at undervisningen foregikk på fire forskjellige nivåer, fordi det var så stor spredning i hva de kunne og hva de fikk til. Lærerne fortalte at det var noen elever som ikke behersket sitt eget morsmål skriftlig, noe som gjorde undervisningen utfordrende:

*"Som ikke kunne skrive noe som helst, og ikke kunne lage ordbok til norsken, fordi de behersket ikke sitt eget språk, verken skriftlig eller, ja muntlig selvfølgelig, men de kunne verken lese eller skrive sitt eget språk".* (Lærer B).

Ingen av skolene har morsmålsopplæring. Lærer A, C, og D uttrykker frustrasjon over manglende ressurser og påpeker at undervisningen hadde vært mer hensiktsmessig hvis de hadde hatt morsmålsopplæring.

*"Det hadde absolutt vært en fordel med morsmålsopplæring, fordi at grunnlaget for å lære et nytt språk, er jo at du gjerne har en referanse til det språket du kommer fra..(..)...de kan jo ikke lese sitt eget morsmål..(..).. Det er ikke bare å finne ut hva en sopp er hvis du ikke kan finne det på ditt eget morsmål, sant.."* (Lærer C).

Lærer F og D var de eneste som hadde tolk som deltok i undervisningen:

*”Vi kom mye lengre på grunn av den tolken vi hadde..(..)..og takket være han så ble læringstrykket kjempe-mye mer”. (Lærer F).*

Alle lærerne beskriver utfordringer med å finne brukende og hensiktsmessig skolemateriell som de enslige kan ha utbytte av, som den største utfordringen i undervisningen. Lærerne sier at de savner gode læremidler for denne elevgruppen og uttrykker frustrasjon ovenfor manglende læremateriell. Lærer D sier at de måtte lage mye av skolemateriellet selv, og det var utfordrende å finne skolemateriell som passet elevgruppens nivå. Lærer C uttrykker at de brukte enormt med tid og energi på å finne ressurser som de kunne bruke i undervisningsopplegget:

*”Det finnes ikke fornuftig materiell som gjør at de kan være stolt av ”se hva jeg lærer”, for det er kaninen Felix og lille-hopp og eh, det er så barnslig innhold, og det er så barnslig illustrasjon, at de vil helst gjemme seg for hele verden..(..)..vi bruker mye mer tid å energi på å lete frem, altså lete etter stoff, lete etter fagstoff, lete etter tilpasset, som ikke blir så helt banalt at du, du ser de synker sammen på pulten”. (Lærer C).*

Noen av lærerne uttrykker at de er nødt til å samarbeide mer på tvers av skolene og på tvers av kommunene i forhold til hva som finnes av redskaper der ute, slik at undervisningen best mulig kan tilrettelegges. Lærerne sier at når de enslige skal inn i norske klasser, møter de frustrasjon og fortvilelse fordi de har en lesehastighet og en begrepsforståelse som er langt bak de norske jevnaldrende. Dermed blir det en stor påkjenning og overgang:

*”Når de skal gå over i norske klasser, så sies det og at de skal kunne forstå og kunne følge norsk undervisning..(..)... nå som de har gått inn i 8 og 9 klasse, så skal de følge ukeplanene og det egentlig ganske mye, en stor overgang..”. (Lærer A).*

Lærer C uttrykker bekymring over hvor utfordrende det er at de enslige forventes å følge norsk undervisning og aldersadekvat opplegg, når de trer inn i ordinære norske klasser. Selv om det bare er noen timer i uken viser det seg å være problematisk fordi de ikke behersker undervisningen på lik linje med de norske elevene:

*”Utfordringen nå når de er mer ute i de norske klassene, er at lærerne i de ordinære klassene forventer at vi skulle ha lært de pensum fra 1-8 klasse, sånn at de kan komme inn å bidra å være som andre norske elever..(..)...uten tilpassing”. (Lærer C).*

## Drøfting av tilpasset opplæring og verdig læremateriell

I følge Opplæringslova § 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. Videre skal inndelingen av elever i grupper både tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og ivareta behovet for sosial tilhørighet. Fra tidligere forskning er det gjort en kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn av Valenta (2008). Sletten & Engebrigtsen (2011) har gjennomført en kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere. I samsvar med mine funn påpeker også undersøkelsene de har utført, at nettopp det å tilpasse undervisningen til disse elevenes situasjon og språklige ressurser er det skolene sliter mest med. Valenta (2008) understreker at selv om det eksisterer mye forskning som belyser minoritetsspråklige elevers situasjon i norsk skole, eksisterer det begrensende kunnskaper om hva slags tilbud asylsøkerbarn faktisk får. Valenta (2008) påpeker i sin undersøkelse; *asylsøkerbarns rett til skole*, at elever med ikke-vestlig bakgrunn har dårligere skoleprestasjoner og velger å avbryte sin utdanning tidligere enn etnisk norske elever.

Derfor blir de ressursene lærerne kan bruke i opplæringer og undervisningen viktig. Hvis det ikke eksisterer verdig og meningsfullt læremateriell, er dette noe som skaper utfordringer i undervisningen og ekstra arbeid for lærerne. Det kan tenkes at konsekvensene av læremidler som ikke fremmer læringen eller elevenes ferdigheter, blir negative på sikt. For det første kan det skape store utfordringer i overgangen til norske ordinære klasser, hvis språkferdighetene ikke er tilstrekkelige for å følge undervisningen i ordinære klasser. For det andre kan det tenkes at lærerne ikke klarer å gjennomføre tilpasset opplæring på en forsvarlig måte, fordi de ikke har læremidler som er gode i undervisningen.

Kan det tenkes at manglende morsmålsopplæring kan hemme undervisningen for de enslige mindreårige? Bakken (2007) drøfter i sin rapport *virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* betydningen av å ta i bruk minoritetselvers morsmål i opplæringen. Han påpeker at det finnes ingen norske studier som har undersøkt hvordan særskilt norskopplæring har påvirket elevens faglige og språklige utvikling. På den ene siden viser skandinaviske studier av morsmålsopplæringen at resultatene er blandet. På den andre siden viser de mindre studiene som det knytter seg størst generaliseringsproblemer til at bruken av morsmålet har positive virkninger på barnas språklige og faglige utvikling. Bakken (2007) argumenterer for at konklusjonen fra de større studiene varierer fra ingen effekt til positiv effekt dersom tiltaket varer over en lengre periode.

Mine funn vedrørende frustrasjon og misnøye over manglende morsmålsundervisning gjenspeiler seg i undersøkelsen til Valenta (2008) og undersøkelsen til Sletten & Engebrigtsen (2011). Valenta (2008) påpeker at mesteparten av skolene i sin undersøkelse har uttrykt misnøye med morsmålsundervisningstilbudet og under halvparten av kommunene i kommuneundersøkelsen har oppgitt at alle asylsøkerelver får tilbud om tospråklig fagopplæring. Kartleggingen viser videre at relativt få kommuner har ansatte med formell kompetanse i tospråklig fagopplæring. Dessuten foregår det en debatt om uenigheter ved språkopplæringen på makronivå. På den ene siden hevdes det at språkopplæring ensidig bør fokusere på majoritetsspråket. På den andre siden spekuleres det i at språkopplæringen må inkludere omfattende morsmålsopplæring og balansert tospråklig fagundervisning.

Sletten & Engebrigtsen (2011) påpeker at relativt få asylsøkerelver får tospråklige fagopplæring og morsmålsundervisning. I spørsmål til lærerne vedrørende mangel på morsmålsopplæring påstår de at det dreier seg om økonomiske ressurser, og mangel på kvalifiserte lærere med kompetanse. Valenta (2008) peker på mangel på kvalifiserte lærere som en av de hyppigste brukte forklaringene på skolenes manglende tilbud i sin undersøkelse. Dette kan være en årsak forbundet med at tidligere fantes det ikke en egen lærerutdanning for denne kategorien lærere. Det var så sent som i 2004 at lærerhøgskolene startet å tilby faglærerutdanning for tospråklige lærere.

Lærernes bekymring over at de enslige forventes å kunne følge norsk undervisningsopplegg i ordinære klasser gikk igjen ved alle skolene. De sier at det dreier seg om å tilrettelegge for å finne den hårfine balansegangen slik at de får et sosialt og faglig utbytte av å være tilstede i ordinære klasser. Problematisk blir det igjen når det ikke eksisterer noen ekstra ressurser, eller følger med ekstra lærer inn i de ordinære klassene for å støtte de enslige i undervisningssituasjonen. Indirekte kan det tolkes som at de på mange måter ble sett på som en ekstra byrde, fordi det krever tilrettelagt undervisning for at de får utbytte av undervisningen.

Lærerne påstår at store variasjoner i elevenes ferdigheter krever at man som lærer tilrettelegger undervisningen på en sånn måte at man kan jobbe på tvers av de forskjellige nivåene. De mener at de ensliges tidligere skoleerfaring ikke har sammenheng med motivasjonen for å lære. Dette er også hva Lidén et al., (2013) peker på i sin studie av *ensliges mindreåriges levkår i mottak*, der det fremkommer at tidligere skoleerfaring ikke synes å ha stor betydning for motivasjonen for å lære. Oppsummert består utfordringene i undervisningen av å presentere verdig og meningsfylt læremateriell, tilrettelegge



undervisningen på tross av store ferdighetsnivåer og samtidig drive tilpasset opplæring. Lærerne mener at uten morsmålsopplærer eller ekstra ressurser som følger elevene inn i ordinære klasses timer gjør hverdagen utfordrende og uforutsigbar. Mine funn peker på de samme resultatene som er gjort i andre studier av kartlegging av opplæringstilbudet til asylsøkere (Valenta, 2008; Sletten & Engebriksen, 2011, Lidén et al., 2011).

#### 4.5 Den signifikante andre

Som beskrevet tidligere i oppgaven har vi sett hvordan traumatiske situasjoner og hendelser påvirker elevenes læringsforutsetninger og psykisk helse i skolehverdagen. Skolen skal være et sted for alle der elevene føler trygghet og tilhørighet. Samtidig skal skolen også gi elevene et forsvarlig tilbud med faglig læring. Derfor bør lærerne arbeide med sin relasjon til de enkelte elevene for å ivareta de sårbare elevene og fremme psykisk helse. I dette kapittelet vil jeg besvare hovedproblemstillingen: *”Hvordan arbeider lærerne med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos elevene?”*

Lærerne trakk frem humor og kommunikasjon som de to viktigste redskapene for å skape en god relasjon til elevene. Lærer C påpeker at humor er viktig i undervisningen, ikke bare for latterens betydning, men fordi det å le med hverandre også innebærer mye sosial læring og fordi latter i en slik kontekst kan være med på å ufarliggjøre språkbarrieren og temaer som skal læres.

*”Jeg bruker litt rytme og humor for å synliggjøre masse forskjellig..(..)når vi lærte å bøye substantiv, så var det sånn: (informanten demonstrerer med klapping og rytmisk tonefall) ; ”ei jente, den bestemte jenta..”, ”flere jenter, alle jenter..”, vi holdt på å le oss ihjel, for de klappet også sånn her, og sånn kan du jo ikke begynne med det samme, fordi at da mister du respekten...(begge ler)..”. (Lærer F).*

Informant B påstår at humor er viktig for både læringens og relasjonens betydning, fordi barna ble trygge når de så at læreren kunne le, spøke og tulle litt. Dermed var humor i en slik kontekst med på å trygge relasjonen og skape tillit:

*”Også ta det med humor og prøve å få de med. Og vi hadde jo eh, altså til å begynne med, så var jo vokalene..(..)og eh, det å lære vokalene, der brukte jeg dyrelyder og dyr og ørn og høner og sau, og mæ og bæ og eh nøff og ja. Så av og til var det rene dyrehagen inne i klassen. Det var ganske artig, og de flirte godt mange av de..”. (Lærer B).*

Lærernes holdning tilsier at det er viktig å ha en god lærer-elev relasjon til hver enkelt elev, både for å fremme læring, tillit og respekt for hverandre. Lærer F sier at elevene trenger å bli kjent med deg som lærer for å oppleve at de kan stole på deg, og man må møte de med respekt for forskjelligheten og samtidig være klar på at vi er i et land der likestilling er en viktig verdi i samfunnet. Derfor må man være veldig bevisst i forhold til hvordan man jobber som lærer. Det er også bred enighet i at hvis relasjonen ikke er god, vil det ikke bare skape distanse til eleven, det vil også hemme undervisningen;

*”Hvis det ikke er en god relasjon vil både du som lærer gjør en mye dårligere jobb, og at eleven veldig, veldig mye stopper for læring, så jeg tror læreren er kjempeviktig i forhold til hvor mye man lærer”.* (Lærer F).

Lærer D sier at det er viktig å bygge opp tillit til disse elevene, og at det er viktig å bli kjent med de, og de med deg. Videre sier hun at relasjonen var viktig for å forstå den enkelte elev, og å bygge den relasjonen var med på å forstå hvordan hun skulle legge frem undervisningen til den enkelte og på hvilket nivå eleven forstår. Lærerne påstår at grunnlaget for å lære ikke vil være godt, hvis relasjonen til hver enkelt elev ikke er god. De forteller at de har arbeidet mye med kommunikasjon gjennom samtaler, kroppsspråk og uttrykk slik at elevene får et inntrykk av hvem man er som lærer og at de kan stole på deg. Lærer E sier at det har vært viktig å være en trygg voksen og at de hele tiden har visst at hun er der for de, og er åpen med de, ikke lyve til de, ikke når det er spørsmål om asylsøknad eller hvordan ting foregår. I intervjuene beskriver de en lærerrolle og en lærer-elev-relasjon som kan tolkes som *den signifikante andre*. Lærerne påstår at de fikk et nært bånd til elevene sine og trekker frem mange dype skildringer;

*”De enslige som har flyttet har vi kontakt med, og han ene gutten spesielt fra dagen han flyttet, så kaller han meg konsekvent for mamma når han skriver til meg”.* (Lærer E).

Lærerne påstår at man må finne en balanse mellom skjønn og vurderinger i skolehverdagen, for å kunne utøve sensitivitet ovenfor de sårbare elevene. Lærer B sier at han tok i mot de enslige med åpne armer hvis de hadde forsovet seg en dag, i motsetning til sin kollega som kjeftet på de. Lærer A trekker frem at relasjonen blir ekstra viktig fordi flere av de har traumer og er sårbare elever:

*”Ehm, jeg tenker jo og spesielt i forhold til elever som har traumer, så tror jeg at eh, jeg tror at en god relasjon er viktigere da, enn ellers fordi de er mer sårbare og er mer obs på, ja, ja ting som blir sagt og gjort”. (Lærer A).*

Lærer F og lærer B viser en sensitivitet ovenfor de enslige i sine beskrivelser av hvordan de håndterte dager der de enslige uttrykte sorg, savn eller fortvilelse i undervisningssituasjonen:

*”Ja, at man skjønner at noen av de er i vanskelig livssituasjon..(..)..det er okay hvis noen har en kjempedårlig dag, da kan man si jeg ser at du har det vanskelig, og ikke sant, gir aksept for de, og ikke sender de direkte hjem, men sier er det okay for deg at du sitter nede her og følger med, ikke sant, respekt”. (Lærer F).*

Lærer E påstår at man er nødt til å se personen og mennesket bak, og at det ikke hjalp å kjøre på med norsk og matte i flere timer hvis hun så at tankene var et helt annet sted. Lærer A beskriver hvordan man som lærer må være i stand til å se hele individet:

*”Altså, du eh, du må jo og se individet. For du kan ikke bare kritisere de fremmedspråklige for ”uff, du gidder ingenting”, og ”du er lat, hvorfor har du ikke gjort oppgavene eller leksene”. Også er det ting som de har tenkt på, også kan de være trist og lei seg fordi de ikke har fått svar på oppholdstillatelsen”. (Lærer A).*

På grunn av spørsmål vedrørende utfordringer i undervisningen, fant jeg det naturlig å stille spørsmål om trivsel eller mistrivsel i jobben. Svarene var entydige og de forteller at de stortrives, og at det har gitt de som person så ufattelig mye. Et interessant tema som dukket opp, var at i tillegg til at trivselen var høy, brukte også alle lærerne i ulike former deler av sin fritid med de enslige. Lærer B startet undervisningen på eget privat initiativ på omsorgsmottaket deres, fordi de ikke fikk begynne på skolen med en gang. Lærer E fortalte at hun aldri har vært på så mange fotballkamper som hun har vært på det siste året.

## **Drøfting av den signifikante andre**

Lærerne beskriver detaljert hvordan de har arbeidet for å skape en god relasjon til de enslige, og hvordan de ivaretar elevenes psykiske helse. Viktigheten av åpenhet og ærlighet i møtet med barna står sentralt. Lærerne påstår at kommunikasjon er et viktig verktøy for å ta opp ting som er vanskelig eller utfordrende, og beskriver hvordan de har tatt utgangspunkt i elevens forutsetninger og vurdert arbeidsmåter og rammefaktorer for å skape en god relasjon. Noen av lærerne sier at de pleide å sette seg i en ring på gulvet når de skulle snakke om utfordringer i skolemiljøet. Dette er et godt verktøy i undervisningen, fordi ringen inkluderer alle elevene i klassen, og man oppnår øyekontakt med alle elevene. Nordahl (2010) påpeker at øyekontakt utgjør en stor del av kommunikasjonen mellom lærer og elev. På denne måten kan læreren få elevene til å bli mer reflektert over sin egen hverdag og sin egen livssituasjon. Dette kan ses i sammenheng med den didaktiske relasjonsmodellen som ble presentert i kapittel 2.9. Ved å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, tar lærerne hensyn til eleven og læreforutsetningene og legger opp undervisningen slik at den blir hensiktsmessig. Dalland (2010) påpeker at den didaktiske relasjonsmodellen utfordrer oss til å tenke grundig over alle forhold som kan påvirke undervisningen både i positiv og negativ retning. Dette er både grunnleggende og sentralt arbeid i rollen som lærer fordi relasjonens betydning spiller en stor rolle for kvalitet i undervisningen (Bjørnsrud, 2014; Nordahl, 2010).

Lærerne brukte mye tid på å snakke om relasjonen til de enslige, samt hvordan de arbeider for å styrke den. Nordahl et al., (2005) påpeker at kvaliteten mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. En god lærer-relasjon vil ikke bare fremme undervisningen men også være forebyggende ovenfor den enkelte elev. For det første vil en god lærer-elev relasjon skape trygghet og tillit, og styrke det psykososiale miljøet. For det andre vil positive lærer-elev relasjoner være en viktig beskyttelsesfaktor for elever med risiko for psykiske vansker. Dessuten vil barn som ikke opplever det psykososiale miljøet som trygt, anerkjennende eller forutsigbart, ha en risiko for å utvikle en generell utrygghet eller lite selverkjennende holdning og dårlig selvfølelse (Helsedirektoratet, 2016). Raundalen & Schultz (2006) trekker frem en god relasjon til lærer og medelever, oppmuntring, trivsel og opplevelse av trygghet og mestring som viktige faktorer et godt og støttende læringsmiljø. Nordahl et al., (2005) argumenterer for at voksne som har en god relasjon til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon.

Befring & Moen (2017) påpeker at relasjonen gir uttrykk for lærerens vilje og evne til å vise interesse for den enkelte. Mine funn viser til at lærerne tar hensyn til sine elever og har en empatisk og sensitiv tilnærming ovenfor sine elever. Med sensitivitet sikter jeg til lærernes affektive inntoning til hver enkelt. Linder (2012) argumenterer for at å være sensitiv betyr enkelt sagt å være følsom, og sensitivering blir således også et faglig redskap til å understøtte og vekke vår empati ovenfor barn. Lærerne fremstår som engasjerte, empatiske, tilgjengelige og evner å tone seg inn på elevene med sensitivitet og omsorg. Samtidig viser de interesse ovenfor den enkelte elev og møter elevene på det stadiet de befinner seg på. Dette er i tråd med det Nordahl (2010) definerer som ekte nærvær og ekte møter, der man både er nær seg selv og den andre. Befring & Moen (2017) argumenterer for at relasjonen handler både om utvikling av et godt læringsmiljø og om elevens utbytte av skolen, og en støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte.

Lærerne er også opptatt av å utvikle de ensliges sosiale kompetanse. Jeg vil påpeke dette som særlig forebyggende og positivt ovenfor psykisk helse. Den sosiale kompetansen handler om sosiale ferdigheter og evne til empati, og denne kompetansen gir forutsetninger for å oppfatte hva som skjer i ulike situasjoner, samt forstå skrevne og uskrevne regler og koder (Nordahl et al., 2005). Dessuten er sosial kompetanse blant jevnaldrende avgjørende for å skape gode relasjoner og bygge vennskap. Siden de enslige er en utsatt gruppe vil nære relasjoner til jevnaldrende være av stor betydning (Oppedal et al., 2008; Eide, 2012).

Relasjonskompetanse innebærer mer enn sensitivitet, trygghet, omsorg og tillit. Nordahl (2010) argumenterer for at lærerens evne til å møte eleven med en genuin anerkjennelse og en likeverdig holdning vil være vesentlig. Lærerne påstår at de er gode lyttere, byr på seg selv, viser empati og ser hver enkelt elev. Dette er i tråd med hva Befring & Moen (2017) argumenterer for. De understreker at det dreier seg om å vise forståelse for situasjonen de er i, som gir dem en følelse av å bli akseptert og sett. Med utgangspunkt i disse metodene har lærerne arbeidet for å vise sine elever at de respekterer og anerkjenner sine elever. Nordahl (2010) argumenterer for at elever ser ut til å bli mer motiverte og engasjerte når oppfatter at deres lærere liker de og respekterer de. Dessuten har elever med trygge og gode relasjoner til lærerne sine bedre trivsel enn elever med en anstrengt relasjon til sin lærer.

Utenom skolehverdagen viser mine funn til at lærerne også bruker deler av sin fritid sammen med denne elevgruppen. Alt i fra privat norskundervisning på mottaket, til fotballkamper, til

fritidsaktiviteter viser at lærerne virkelig er engasjert i sine elever. Det vil si at lærerne arbeider ikke bare med lærer-elev relasjonen på skolen, men også på fritiden sin.

Nordahl (2010) argumenterer for at læreren må vise oppriktig interesse for det som opptar eleven, vise omsorg for eleven og gi ros og anerkjennelse for positive handlinger for å arbeide med elev-lærer relasjonen. Det er slik lærerne har arbeidet med lærer-elev relasjonen til de enslige og på den måten ivaretatt psykisk helse, i tillegg til å fremme et godt faglig og sosialt læringsmiljø. Dette er i tråd med det Christiansen & Hartgren (2013) presenterer som mestringsfremmende tiltak i en rapport for *læring, læringsmiljø og psykisk helse*. De hevder at læringsmiljøet kan fremme psykisk helse og faglig læring ved å sørge for at læringsmiljøet er godt ved god undervisning i trygge omgivelser, fokus på mestring og det psykososiale miljøet i klassen og på skolen. For det første er lærerne hele tiden i forkant og arbeider både forebyggende og proaktivt. For det andre har lærerne vært gode observatører slik at han eller hun fanger opp de ulike situasjonene som måtte oppstå. Dessuten har lærerne vært gode til å lytte til elevene sine og utøve sensitivitet ovenfor deres behov, læreforutsetninger og følelser. Nordahl (2010) hevder at dette kun er mulig hvis man engasjerer seg i elevene sine.

Eide (2000) har gjort en undersøkelse om ensliges mindreåriges forhold til oppvekstarenaer. Et av spørsmålene han stilte, var hvilke personer som hadde vært betydningsfulle for de enslige under oppveksten. Resultatene hans viser til at de enslige ofte beskriver offentlige ansatte som for eksempel lærere eller sosialarbeidere som betydningsfulle voksne.

Resultatene viser til at de voksenpersonene som virkelig ser, forstår og hører de enslige, er de mest betydningsfulle for de enslige. Dette samsvarer med noen av de svarene Hjelde & Stenerud (1999) fikk i sin undersøkelse; *kultur, slekt og mestring*. Undersøkelsen viser til at de enslige sier at de trenger en voksenperson som bryr seg om de, stiller opp for de, og som de kan stole på.

Med bakgrunn i mine funn kan det tenkes at læreren fremstår som den signifikante andre ovenfor denne elevgruppen. Jeg vil påpeke viktigheten av at den enslige mindreårige har en nær og stabil relasjon til et voksenmenneske siden barnet opplever fraværet av foreldre. Nordahl et al., (2005) understreker at det å være en signifikant andre, brukes for å vise hvordan sosialiseringen foregår og hvor viktig de andre omkring oss er. Den signifikante andre viser til at noen er særdeles viktig for vår læring og utvikling, som for eksempel en lærer (Nordahl et al., 2005, s. 211). I Oppedal et al., (2009) sin undersøkelse, var ”ønsket om at en voksen bryr seg om meg” en av de tre mest fremtredende behovene de enslige

mindreårige ga uttrykk for. De argumenterer for at enslige med nære voksenrelasjoner har mindre psykiske plager enn enslige uten nære voksenrelasjoner. Lidén et al., (2013) påpeker i sin studie av enslige mindreårige at forholdet til lærerne spiller en viktig rolle for elevene. De argumenterer for at lærerne vurderes som viktige støttespillere som ikke bare bidrar med undervisning, men også med omsorg og omtanke. Deres funn tilsier at lærerne omtales som hjelpsom og for noen av de enslige har imidlertid læreren også rollen som fortrolig eller som forelderskikkelse. Lidén et al., (2011) påpeker i sin studie av barn i asylmottak at skolen blir særlig viktig for elevene, fordi læreren spiller en viktig rolle i disse barnas liv. De argumenterer for at behovet for å finne iallfall en trygg voksenperson som er interessert og villig til å yte omsorg og støtte, vil være positivt for elevene. Mine funn viser til at lærerne systematisk har jobbet både offentlig og privat for å etablere solid kontakt med elevene sine. Lærerne byr på seg selv, og møter elevgruppen med omsorg, støtte og empati. Derfor vil jeg hevde at læreren i denne skolekonteksten fremstår som den signifikante andre.

#### **4.6 Inkludering i praksis**

I dette kapittelet vil jeg besvare oppgavens underproblemstilling nr. 2: *”Hvordan arbeider lærerne for å skape et inkluderende miljø for enslige mindreårige asylsøkere i det norske skolemiljøet?”*

Fordi lærerne har en nøkkelrolle i inkludering, så er det kritisk hva slags oppfatning, holdninger og praksiser lærerne står for. Mine funn viser til at lærerne har en lik formening av begrepet inkludering i en skolesammenheng og jobber aktivt for å inkludere de i det norske skolemiljøet. Lærerne er genuint opptatt av at de enslige skal få både innpass og aksept blant de norske elevene:

*”Eh, jeg tenker jo det, inkludering, det å få være med. Eh, da i den ordinære skolen med de elevene som er der, eh kunne få delta på lik linje på ting, som de ordinære elevene i skolen”.*  
(Lærer D).

Lærer B sier at inkludering dreier seg om at de enslige skal gå på skole og ha samme tilbud som de norske elevene, og føle seg velkommen i et miljø der de er likestilt med de norske elevene. Lærerne peker også på viktigheten av at de enslige skal føle seg inkludert i

skolemiljøet. På en annen side er lærerne også bevisst over at de enslige ikke skal assimileres, eller gi slipp på sine verdier, holdninger og normer:

*”Det blir feil hvis du skal assimilere, du har jo hvis du kommer fra Kongo, så har du Norge, du har jo bindestreks identitet, så at du skal ikke assimilere deg bort, slik at dine røtter forsvinner, men ikke sant, man kan være stolt over det og være allikevel i Norge, og hvis det ikke inkluderes, så får man parallellsamfunn, og det tror jeg er kjempeusunt..”*. (Lærer F).

Lærerne uttrykker at de er opptatt av å inkludere de enslige i skolemiljøet i alt som skjer og nevner aktiviteter og ”snakke elevene frem i miljøet” som viktige tiltak.

Lærerne påstår at det å skape en arena hvor de enslige og de norske kan møtes både i skolen og utenfor skolen er den viktigste faktoren for å fremme inkludering blant de enslige. Lærer B sier at ettermiddagsaktiviteter, rollespill eller kveldsaktiviteter der de norske og de enslige kunne tilbringe tid sammen, ville styrket både språkopplæring og inkluderingen. Lærer F sier at det som gjorde inkludering vellykket på deres skole, var at de hadde fadderordning der de forskjellige klassene hadde sin tid til å være fadder for de enslige. Lærer B sier at det er viktig at lærerne samarbeider mye, diskuterer situasjonen og er bevisst på at de sammen har et ansvaret for å fremme inkludering av de enslige i skolemiljøet.

Lærer F sier at hun ofte tok opp dette med respekt for andres kulturer og brukte sosial læring som et verktøy i undervisningen med bevisstgjøring rundt tema og sosiale prosesser:

*”Jeg har snakket mye om det norske samfunnet, jeg har snakket om hvordan vi lærer, jeg har snakket om det afghanske samfunnet, det norske samfunnet, forskjeller og likheter, jeg har.. snakket om kvinner og manns-rollen, jenter og gutter, snakket om demokrati, likestilling, eh og kunne fritt, talefrihet, ytringsfrihet..”*. (Lærer F).

Lærer A sier at skolen hadde månedssamlinger der de enslige fikk lov å fortelle om seg selv. Hun sier at de norske elevene lærte så mye av om hvem de enslige var når de fikk fortelle om seg selv, flukten og hjemlandet. Dette er også noe lærer C, D og E har jobbet med på sin skole, der de har lagt til rette for at de enslige kan fortelle om seg selv til de norske elevene:

*”...også har vi jobbet mye med, med at de har fått lov å fortelle om sine hjemland”*. (Lærer D)



*”Jeg var inne i en norsk klasse og hadde et opplegg der jeg fortalte om hva de enslige hadde gått igjennom når de reiste hit, hvordan hjemlandet deres var...”. (Lærer E).*

Flere av lærerne brukte uttrykket ”ryggsekk” når de beskrev hvordan de norske elevene kunne lære mye av hva de enslige hadde med seg i sin sosiokulturelle bagasje når de kom til Norge:

*”Så, ja, jeg tenker også det her med å lære om hverandre. Hvor kommer man fra? Hva har man i ryggsekken sin? For å, både å lære mer om hverandre, men også for å få en forståelse av hva er det, hvorfor komme de hit, få en sånn faktabasert base for å unngå de her rasistiske utspillene og de her som hører mye hjemme, og drar med seg sine holdninger på skolen”.*

(Lærer C).

*”Det du har med deg i ryggsekken, sant, så jeg har jo brukt den her gutten som har vandret ifra Afghanistan med ryggsekken sin med sin kultur oppi sekken i møtet med de norske elevene sin norske ryggsekk. Og prøvd å vise det og i forhold til når det skjer konflikter og ja prøve å få de til å se ting fra ulike sider”.* (Lærer A).

Lærerne uttrykker at denne ”ryggsekken” var med på å gjøre avstandene mindre og trygge det utrygge, fordi norske elever vet ofte lite om hvem de enslige er og hvor de kommer fra.

Leksehjelp, friminutt, sosiale aktiviteter og særlig idrettsaktiviteter der de enslige og norske måtte samarbeide ble også nevnt som en viktig inkluderingsarena. Lærer A og lærer F forteller at de enslige inviterte de norske elevene på mat. Dette var et sosialt arrangement som ble vellykket. De beskriver denne type aktivitet som en arena for å få de til å møtes på.

Lærerne forteller at de har en proaktiv holdning i friminuttene og påpeker at de enslige ønsker å bli en del ut av det norske fellesskapet. I friminuttene har lærerne ofte framsnakkert elevene og prøvd å skape en bro mellom de enslige og de norske. En lærer forteller at hun i ulike sammenhenger i friminuttene trakk frem at man kunne gjøre ting på ulike måter for å få miksa de og gruppene i lag. Derfor blir sosiale aktiviteter i friminuttene som en viktig inkluderingsarena.

*”..(..)..og da var jeg like godt i friminuttet med de enslige, i gymsalen, for at det fungerte så godt når de norske kom inn, også spilte de på forskjellige lag hvis de spilte volleyball for eksempel eller fotball..(..)..for det var en form for inkluderende..(..) det var en god måte å få de inkludert i det sosiale fellesskapet til de norske tenker jeg”. (Lærer A).*

Lærerne er tydelige på at det er en ”vi og de andre”-gruppering i skolene. Det er de utenlandske elevene fra innføringsklassen og det er de norske elevene fra ordinære norske klasser. Lærerne mener at de enslige er inkludert i skolemiljøet når de tilbringer mye tid med de norske, slik at de ikke fremstår som en gruppe utenfor. Slik at det ikke lengre er ”vi og de andre”.

*”Man har mest lyst til at ting skal skje litt fortere, er at det ikke blir denne ”bås-tenkingen” At det er vi og dere. At de skal skli litt mer, inn i , begge disse to ulike miljøene og gruppene. Eh, at de ikke skal tenke så mye over at det er oss og de..”. (Lærer A).*

Halvparten av lærerne beskriver en hverdag der de noen ganger må inkludere seg selv blant andre lærere og ordinære klasser, fordi de blir avglemt. Lærer E påpeker at innføringsklassen til tider ble avglemt og at de måtte minne på de andre lærerne om å ta med og inkludere de enslige hvis de norske klassene skulle gjøre noe:

*”Vi har jo jobbet veldig hardt med det. Og vi, spesielt jeg og (navngitt kollega) som jobber i lag, (informanten ler), blir nok sett på to fryktelig masete kjæringer, fordi at vi hele tiden sender mail, sender meldinger, men nå må dere huske på, de skal også være med”. (Lærer E).*

*”Sånn som nå har det blitt veldig sånn, vi de fremmedspråklige elevene og de andre klassene, altså innføringsklassen og de andre norske klassene. Så har du lærerne som tilhører de andre klassene, og lærerne som jobber med de fremmedspråklige, så det blir litt sånn skille. Og det merker man litt som lærer også, det blir litt sånn ”jammen, hvorfor hørte ikke vi om det?, vi kunne jo og vært med på det”. (Lærer A).*

## **Drøfting av inkludering i praksis**

Jortveit (2014) understreker i sin doktorgradsavhandling; *inkludering i en flerkulturell skole*, at forskning på inkludering i skolen har i vesentlig grad handlet om elever med spesielle behov og deres plass i skole og undervisning. Hun argumenterer for at selv om inkludering i pedagogisk sammenheng er grundig diskutert og godt dekket ut fra et teoretisk synspunkt, er sjelden lærernes stemme hørt i forskning rundt dette temaet.

Mine funn viser til at lærerne arbeider ut ifra en inkluderende og kulturellevistisk forståelse. De er opptatt av å inkludere de enslige, og samtidig tydelige på at de enslige ikke skal assimileres. Derfor arbeider de strategisk med å inkludere de enslige i alle aktiviteter og sosiale sammenhenger, samtidig som de bevisstgjør norske elever på kulturforskjeller for å skape forståelse for mangfold og ulikhet. Brenna (2004) argumenterer for at lærernes holdninger er med på å farge læringsmiljøet, og hvilket syn en lærer har på sine elever påvirker hvor mye og hva disse barna lærer. Hvorvidt en pedagog har en kulturellevistisk eller etnosentrisk holdning, påvirker måten vedkommende møter elevene sine på. Jortveit (2014) understreker at like holdninger og verdier knyttet til mangfold gjenspeiles i synet på og forståelse av inkludering, og er dermed avgjørende for hvordan inkludering praktiseres.

Lærerne fremhever at de arbeider med å ”snakke de enslige frem i det norske miljøet” ved blant annet å fortelle de norske elevene om kulturforskjeller. De enslige fikk også lov å fortelle om seg selv og flukten til Norge. Dette vil jeg fremheve som gode tiltak, fordi de norske elevene ikke kjenner de enslige eller deres opphav og kultur. For det første kan dette forhindre fordommer og ”bås”-tenkning. For det andre kan dette gi de norske elevene forståelse for hvorfor de er i Norge og hva de har gått igjennom. Jortveit (2014) understreker at majoritets elevene står i fare for å miste mye om en ikke har et flerkulturelt perspektiv på undervisningen, fordi mennesker som kjenner verden bare fra sitt eget kulturelle perspektiv, blir fratatt viktige erfaringer. Kunnskap om andres kultur blir knyttet sammen med kjennskap til egen kultur (Banks, 2008, referert i Jortveit 2014). Dermed vil forståelse for seg selv og andre, bli en måte å hindre utvikling av stereotypier, og fremme likeverd og respekt for andre mennesker.

Inkluderingspraksis er en del av det store kompetansebildet som lærere skal kunne noe om. Lærerne argumenterer for at de har god kompetanse. Kan det fra et kritisk perspektiv tenkes at de har den kompetansen som er ønsket for denne type elevgruppe? I opplæringslova er det ikke fastsatt krav om at ansatte som skal undervise minoritetspråklige elever må ha

kompetanse i flerkulturelt arbeid eller flerspråklig arbeid. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* blir det presentert en kartlegging av kompetanse og kompetansebehovet til lærere som underviser i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring. Kartleggingen kan tyde på at andelen uten godkjent utdanningskompetanse er noe høyere blant lærere som underviser minoritetsspråklige barn, enn tilfellet er blant lærere generelt. Det blir også understreket at ofte er slik at lærere i skoler med begrenset eller manglende erfaring fra integrering av minoritetsspråklige elever har fått veldig lite spesialopplæring på området. Jeg mener at språkkompetanse i norsk og norsk som andrespråk er viktig i undervisningen. På en annen side vil jeg også vektlegge den flerkulturelle kompetansen og kompetanse innen kultursensitivitet.

I tillegg til den formelle kompetansen, vektlegges også erfaring gjennom annet arbeid som er relevant i det profesjonelle virket (NOU 2010:7, 2010, s.367). Lærerne beskrev i intervjuene hvordan deres kulturforståelse synliggjør deres tverrkulturelle kompetanse. Deres tidligere brede erfaring med minoritets elever skaper en god forståelse for denne elevgruppen. Flere av lærerne snakker om ryggsekken, et begrep som ser ut til å være et praktisk begrep for min informanter. Dessuten hadde de gjennom erfaring som verge, og tidligere undervisning for asylsøkere opparbeidet seg kunnskap som er viktig i arbeidet med enslige mindreårige i skolen. En av lærerne tar i dag videreutdanning i norsk. Grunnleggende ferdigheter og norskkompetanse er viktig i skolefaget. På en annen side vil jeg hevde at kunnskap om mangfold og kultur også utgjør en viktig rolle i undervisningen. Jeg mener at lærere som underviser i norsk også bør inneha et kulturelt mangfolds- og inkluderingsperspektiv for å bli kvalifisert til å jobbe med denne elevgruppen. Avslutningsvis vil jeg referere til Banks, 2008 (referert i Jortveit, 2014) sin definisjon av både en teoretisk og en mer praktisk tilnærming til inkludering i en flerkulturell skole: *Inkludering er å utvikle kvaliteten av undervisningen, organiseringen, innholdet, læringsutbyttet, arbeidsmetoder og sosiale og kulturelle relasjoner.*

## 5.0 Avsluttende refleksjoner og oppsummering

De enslige mindreårige oppleves å være motiverte for undervisningen i innføringsklassene og har skolen som sitt fristed. Jeg vil påstå at skolen er en av de mest sentrale arenaene, og kanskje den viktigste arenaen for de ensliges mindreåriges utvikling av sosial kompetanse og ferdigheter. For det første er skolen den språklige, kulturelle og kunnskapsdelen som skal gi elevene kompetanse. For det andre er det den arenaen som de har mulighet til å møte andre norske barn og unge og til å skape relasjoner og få kontakt. Dessuten skal skolen gjøre elevene rustet og forberedt til å innta arbeidslivet en dag. Lærerne påpeker viktigheten av dette fristedet og hevder at barna får tid og muligheter til å slå rot i samfunnet.

Fordi mine funn indikerer at de enslige i stor grad har utfordringer knyttet til traumer og flashback fra flukt og hjemland, kan det tenkes at lærerrollen er like mye en sosialarbeiderrolle. Dessuten er det tydelig at lærerne anser den omsorgsrollen de har ovenfor de enslige som nødvendig for å skape en god relasjon, ivareta psykisk helse og drive undervisning på et slikt nivå slik at forutsetningene for hver enkelt elev blir ivaretatt. Lærerne uttrykker at de opplever at elevene deres trives og påpeker at det har en sammenheng med at de føler seg trygge, godtatt og akseptert i skolemiljøet. Trygghet og aksept er verdier lærerne uttrykker er viktige, både undervisningssituasjonen og i det sosiale miljøet.

Underproblemstilling 1: *Hvilke utfordringer møter lærerne i undervisningen av enslige mindreårige?* Lærerne uttrykker at det er utfordrende å drive tilpasset opplæring fordi ferdighetsnivåene er så ulike. Samtidig skaper mangel på fornuftig og verdig skolemateriell utfordringer for optimal undervisning og læringsutbytte. De etterlyser et større samarbeid på tvers av skoler og kommuner for å dele og drøfte de ressursene som finnes. Teori og funn satt i en større sammenheng viser til at den tilpassede opplæringen blir rettet mot elevenes norskkunnskaper og ikke deres evner, læreforutsetninger eller ferdigheter.

Hovedproblemstilling: *Hvordan arbeider lærere med elev-lærer relasjonen for å ivareta psykisk helse hos de enslige mindreårige?* Helhetsinntrykket fra undersøkelsen tyder på at lærerne bevisst arbeider for å oppnå trygg og stabil lærer-elev relasjon til sine elever for å ivareta psykisk helse blant de enslige mindreårige. Lærerne har en bevisst holdning og proaktiv fremtoning i arbeidet med lærer-elev relasjonen. De viser interesse, respekt, anerkjennelse, forståelse og toleranse for de enslige mindreårige. Gjennom humor, kommunikasjon, sensitivitet, omsorg og læring har lærerne skapt nære bånd til elevene og

møter eleven på det stadiet han befinner seg på. Ved å ta seg tid til å bli kjent med elevene og deres bakgrunn, se de og lytte til de, viser lærerne også interesse for de i andre kontekster enn skolen. De påpeker også viktigheten av å møte elevene med alle de ulike sidene de representerer. Teori og funn satt i en større sammenheng viser at lærernes arbeid med følelsesregulering, styrking av sosial kompetanse- og samspill med jevnaldrende elever, vil være forebyggende og ivareta psykisk helse. Derfor vil jeg hevde at lærerne i denne skolekonteksten fremstår som den signifikante andre.

*Underproblemstilling 2: Hvordan arbeider lærerne for å skape et inkluderende miljø for enslige mindreamige asylsøkere i det norske skolemiljøet?* Lærerne har en nøkkelrolle i inkludering. Lærernes holdninger og oppfatninger til inkludering tyder på at de arbeider med å inkludere de enslige i alle aktiviteter som foregår, særlig i friminuttet og i det sosiale samspillet blant norske elever. Særlig er kulturforståelse og det å ”snakke elevene frem” i miljøet viktige tiltak. Fadderordning, samt at de enslige fikk lov å fortelle om sin bakgrunn blir vektlagt som betydningsfullt fordi det skapte en mindre avstand mellom de to elevgruppene. Lærerne uttrykker at et bedre samarbeid og en tettere dialog med de andre lærerne for ordinære klasser ville styrket inkluderingen. Inkludering i et sosialt fellesskap er en ting. Samtidig kan det diskuteres om lærernes kompetanse er tilfredsstillende i praksis. Teori og funn satt i en større sammenheng viser at inkludering av denne elevgruppen innebærer også undervisning, organisering, kulturforståelse, deltakelse og relasjoner til jevnaldrende.

Skolen og lærere er styrt av planer på nasjonalt og lokalt nivå. Jeg har vært opptatt av lærernes strategier i møtet med elevene, derfor har ikke læreplaner hatt et overordnet fokus i denne oppgaven. På en annen side hadde en eventuell oppfølging vært interessant å studert. Med en teoretisk og forskningsbasert tilnærming har jeg argumentert for hvorfor skolen og lærernes praksis er både aktuell og viktig i dagens samfunn. Dette er tema som er sentralt i yrkesfeltet. I denne oppgaven har jeg intervjuet et utvalg lærere som både har erfaring og entusiasme ovenfor dette arbeidet, og jeg håper at dette kan bli et lite bidrag til å utvikle forståelsen for praksis og de utfordringer læreren, skolen og elevene står ovenfor.

## Referanseliste:

- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2007). *Virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: NOVA Rapport 10/07.
- Befring, E., & Moen, B.E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, B. & Tonstad, K.R. (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Global/Barnevern/Kunnskap/Laevekar\\_for\\_barn\\_i\\_asylsoekerfasen.pdf](https://www.bufdir.no/Global/Barnevern/Kunnskap/Laevekar_for_barn_i_asylsoekerfasen.pdf)
- Bjørnsrud, H., (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens, Risiko og sunn utvikling*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brenna, L.R. (2004). *Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christiansen, L.L., & Hartgren, L. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer – for helse- og sosialarbeidere*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Damsgaard, L, H. (2010). *Den profesjonelle lærer – profesjonalitetens mange ansikter*. Cappelen Damm AS.
- Dittmann, I. & Jensen, T.K. (2010). *Enslige mindreåriges psykiske helse – en litteraturstudie*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 47, nummer 9, 2010, side 812-817. Hentet fra [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=121213&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=121213&a=3)
- Drugli, M.B. & Undheim, A.M (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse. Om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*. Høgskolen i Telemark. Avdeling for helse og sosialfag.
- Eide, K. (Red). (2012). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Eide, K. & Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger. Kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP), Helseregion Øst & Sør.
- Eriksen, T.H. (Red). (2011). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). Resiliens som en tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I: Sjøvik, P. (Red). *En barnehage for alle, spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, M.B., Silva, A.B.D, Thelle, M.I. (Red). (2016). *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid – fra et tilknytningsteoretisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.M., (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haussätter, R,S,. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2016). *Psykisk helse i et folkehelseperspektiv – en intern strategi for folkehelsedivisjonen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse%20i%20et%20folkehelseperspektiv.%20Intern%20strategi%20Helsedir.pdf>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I: Kleven, T.A. & Tveit, K. (Red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjelde, K.H. & Stenerud, E. (1999). *Kultur, slekt og mestring. En evaluering av arbeidet med enslige mindreårige flyktninger i Oslo*. Oslo Kommune, Barne- og familieetaten. Rapportserien nr.1.
- Holte, Arne. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20i%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (Doktoravhandling). Universitetet i Agder. Fakultet for humaniora og pedagogikk. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1>
- Kalve, T. & Allertsen, L.M. (2008). *Enslige mindreårige asylsøkere i barnevernet. Tre av ti enslige mindreårige får hjelp*. Samfunnsspeilet 2/2008. Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/179443/Kap4-Kalve\\_Allertsen.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/179443/Kap4-Kalve_Allertsen.pdf?sequence=1)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave, 3.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2012). *Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor*. Psykologisk institutt, NTNU. Hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/MMM/Kvello\\_vennskap.pdf](http://www.udir.no/Upload/MMM/Kvello_vennskap.pdf)
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Lidén, H., Seeberg, M.L. & Engebriksen, A. (2011). *Medfølgende barn i asylmottak – livssituasjon, mestring og tiltak*. ISF-rapport, 1. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lidén, H., Eide, K., Hidle, K., Nilsen, A.C.E., Wærdahl, R. (2013). *Levekår i mottak for enslige mindreårige asylsøkere*. Høgskolen i Telemark/Agderforskning. Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2013:3
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Meld. St. nr.49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004/id405180/>
- Meld. St. nr.11(2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-2/1.html?id=544926>
- Meld. St. nr.34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen – God helse – felles ansvar*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Meld. St. nr.19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Nes, K. (2004). *Hvor inkluderende er L97-skolen? I: Solstad, K.J., & Engen T.O. (Red). En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 25.01.2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015): *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU: 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2017:2. *Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/>
- Ogden, T. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>

- Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen - Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H., (2013). *En inkluderende skole?*. Oslo: Capelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 04.01.2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#%C2%A79a-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-2)
- Oppedal, B., Jensen, L., & Seglem, K. B. (2008). *Når hverdagen normaliseres: Psykisk helse og sosiale relasjoner blant unge flyktninger som kom til Norge uten foreldrene sine*. UngKul-rapport nr. 1. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/ungkul-rapport-nr.1-pdf.pdf>
- Oppedal, B., Seglem, K. B., Jensen, L. (2009). *Avhengig og Selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Oslo Nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2009:11. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/eldre/avhengig-og-selvstendig.-enslige-mi/>
- Oppedal, B. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Ot.prp.nr.28 (2007-2008). *Om lov om endring i lov 17.juli 1992 nr.100 om barneverntjenester mv.- (Omsorgen for enslige mindreårige asylsøkere inntil bosetting eller retur)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-28-2007-2008-/id496950/sec1>
- Pastoor, L. (2012). *Skolen- et sted å lære og et sted å være*. I: Eide, K. (Red). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Raundalen, M., & Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statsbudsjettet (2008). *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen – styrket innsats 2008*. Mål for inkludering - vedlegg til St.prp. nr. 1 (2007-2008) – Statsbudsjettet 2008. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Sletten, M.A. & Engebrigtsen, A.I. (2011). *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA 20/2011. Hentet fra <http://www.digibiblioteket.no/files/get/5Sa/Oppl%C3%A6ringstilbud.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strømstad, M. (2004). *Inkluderende skole- hva er det?* I: Solstad, K.J, & Engen T.O. (Red). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, T. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. Oslo: Oplandske Bokforlag ANS.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tyldum, G., Lidén, H., Skilbrei, M.-L., Dalseng, C.F., & Kindt, K.T. (2015). "Ikke våre barn. Identifisering og oppfølging av mindreårige ofre for menneskehandel i Norge". Fafo-rapport 2015:45. Hentet fra: <http://www.fafo.no/images/pub/2015/20550.pdf>
- UNHCR (1994). *Refugee children Guidelines on protection and care*. Genève: UNHCR. Hentet 13.12.2016 fra: <http://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html>
- Utlendingsdirektoratet. (2016). Hentet 06.11.2016 fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/>
- Utlendingsdirektoratet. (2017). Hentet 03.04.2017 fra <https://www.udi.no/ord-og-begreper/enslig-mindrearig-asylsoker/>
- Valenta, M. (2008) *Asylsøkerbarns rett til skole. Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- World Health Organization. (2014). *Mental health: a state of well-being*. Hentet 04.01.2016 fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

## **Oversikt over vedlegg**

1. Søknad om deltakelse
2. Intervjuguiden
3. Godkjenning fra NSD

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk (Universitetet i Tromsø) og holder på med å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg ønsker i forbindelse med oppgaven min deltakelse av lærere ved innføringsklasser og mottaksklasser i Troms fylke.

Temaet for oppgaven min har hovedfokus på læreres begrepsforståelse i forhold til inkludering og integrering, samt hvordan det arbeides med å inkludere og integrere enslige mindreårige asylsøkere i skolemiljøet.

For å samle kunnskap og informasjon om hvordan lærere arbeider med inkludering og integrering av enslige mindreårige asylsøkere, skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse. Intervjuene tar utgangspunkt fra læreres ståsted. Hvis du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen vil det være til stor hjelp for meg. Ved deltakelse i denne intervjuundersøkelsen vil du få tilbud om et eksemplar av oppgaven som forventes ferdigstilt medio Mai 2017.

Selve intervjuet vil ha en varighet på omtrent 1 time og jeg vil bruke båndopptaker. Jeg har taushetsplikt og datamaterialet vil bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og formelle krav. Den informasjonen du meddeler vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger som blir gitt blir anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan identifisere noen informanter. Alle lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig medio Mai 2017. Det er frivillig å delta i intervjuundersøkelsen og man har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten noen form for begrunnelse. Hvis man velger å trekke seg, vil innsamlet informasjon om vedkommende bli slettet. Studien er meldt til NSD (norsk senter for forskningsdata) med prosjektnummer 51282 og godkjent.

Hensikten med denne studien er å undersøke erfaringer lærere ved ulike skoler innehar, noe som kan fremme økt kunnskap om enslige mindreårige asylsøkere, samt mer fokus og åpenhet rundt dette temaet som er høyst aktuelt i dagens multikulturelle samfunn. Dersom du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagt samtykkeerklæring og sender den til meg. Hvis det er ønskelig, kan jeg sende intervjuguide på mail. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene mellom uke 4-8. Det er fint om jeg kan gjennomføre intervjuet på skolen der du jobber. Hvis du har noen spørsmål, kan du ringe meg på telefon 481 81 191, eller sende en e-post til [bto016@post.uit.no](mailto:bto016@post.uit.no).

Veileder for masteroppgaven min er førsteamanuensis Gregor Maxwell, ansatt ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Dersom du har spørsmål til

min veileder, kan han kontaktes på telefon 776 60 417, eller sende en e-post til [gregor.maxwell@uit.no](mailto:gregor.maxwell@uit.no)

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Beate H. Torsvik

Olastien 12, nr. 117

9012 TROMSØ

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelsen ”Læreres begrepsforståelse og arbeid med inkludering og integrering av enslige mindreårige asylsøkere”, og ønsker å stille på intervju.

Navn: .....

Telefonnummer: .....

Signatur: .....

# Intervjuguide

## Introduksjon

- Kort beskrivelse om selve prosjektet. Har du noen spørsmål før vi starter?
- Informasjon om lydbåndopptaker og konfidensialitet
- Skrive under samtykkeerklæring

## 1. Bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn og din arbeidserfaring som lærer? (utdanning, videreutdanning, arbeidsmengde, for eksempel).
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer for enslige mindreårige asylsøkere?
- Har du noen annen erfaring med enslige mindreårige asylsøkere utenom din jobb som lærer?

## 2. Skole

- Vet du sånn ca hvor mange elever som går på skolen?
- Hvor mange elever går i innføringsklassen?
- Hvor lenge har elevene gått i innføringsklassen?
- Kan du fortelle litt om hvordan du oppfatter skolemiljøet i innføringsklassen?

## 3. Enslige mindreårige asylsøkere i innføringsklassen

- Hvem er de enslige mindreårige asylsøkerne og hvor kommer de fra?
- Hvis vi skal diskutere noen fellestrekk som ofte går igjen hos enslige mindreårige asylsøkere som gruppe, hvilke vil du trekke frem som merkbare?
- Kan du si noe om hvordan en typisk skoledag foregår i innføringsklassen? Eventuelt utfordringer du møter i hverdagen?
- Hva mener du er den største utfordringen i arbeidet med enslige mindreårige?
- Kan du si litt om hvilke utfordringer du tror de enslige mindreårige står ovenfor i møtet med det norske skolemiljøet?
- Kan du fortelle litt om hvordan relasjonen din er til de enslige mindreårige?
- Hvordan arbeider du med lærer-elev relasjon?

- Hvordan betydning tror du relasjonen til hver enkelt elev spiller?
- Hva tror du er viktig å ta hensyn til som lærer i arbeidet med enslige mindreårige?

#### **4. Begrepsforståelse**

- Hva legger du i begrepet inkludering av enslige mindreårige asylsøkere?
- Hva legger du i begrepet integrering av enslige mindreårige asylsøkere?
- Hva definerer du som forskjeller mellom inkluderings- og integreringsbegrepet av enslige mindreårige?

#### **5. Inkludering og integrering i praksis**

- Hvordan arbeider du for å inkludere de enslige mindreårige asylsøkerne i det norske skolemiljøet?
- Hvordan arbeider du for å integrere de enslige mindreårige asylsøkerne i det norske skolemiljøet?
- Hva tror du kjennetegner et godt skolemiljø, der de enslige mindreårige er inkludert og integrert?

#### **6. utfordringer og konsekvenser av mangelfull inkludering og integrering**

- Tror du at det kan bli noen konsekvenser for de enslige mindreårige ved mangel på inkludering og integrering i det norske skolemiljøet? I så fall, hvilke konsekvenser?
- Hvilke utfordringer ser du i forhold til arbeidet med å inkludere og integrere enslige mindreårige i det norske skolemiljøet?
- På hvilken måte tror du lærere kan arbeide for å skape mer toleranse og aksept for de enslige mindreårige asylsøkerne i det norske skolemiljøet?

#### **7. Skolens rolle og betydning**

- Hvilken rolle og betydning tror du skolen har for de enslige mindreårige?
- Hvis det var mulig å gjennomføre noen endringer for å styrke inkludering og integrering blant enslige mindreårige, hvilke tiltak tror du ville være hensiktsmessig?
- Hva måtte til for å kunne gjennomføre disse tiltakene?



## **8. Tanker og refleksjoner om eget arbeid**

- Hva tenker du om din kompetanse i møte med elevene i innføringsklassen din?
- Hvordan er det å arbeide i denne innføringsklassen og være lærer for de enslige mindreårige asylsøkerne?
- Hvordan opplever du at din rolle som lærer for denne innføringsklassen skiller seg ut fra dine kollegaers arbeidsoppgaver og hverdag?

## **9. Avslutning**

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- Kan jeg ringe deg hvis det er noe jeg lurer på senere?
- Hvordan har det vært å bli intervjuet?

Gregor Maxwell  
 Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51282 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51282	<i>Vi og de andre.. Læreres begrepsforståelse og arbeid med inkludering og integrering av enslige mindreårige asylsøkere</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gregor Maxwell
Student	Beate Torsvik

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

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



# Personvernombudet for forskning

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnummer 51282

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med ledelsen ved de skolene ansatte rekrutteres fra.

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Lærere har taushetsplikt og alle eksempler og beskrivelser må være av generell art, og ikke omhandle enkeltelever. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiT sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.