



"Vi er like mye sosialarbeidere som lærere"

Pedagogers opplevelse av å kunne ivareta psykisk helse hos barn og unge
med flyktningbakgrunn

PED-3901

Julie Mari Skogstad

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet

Februar 2014

Sammendrag

Tittel: "Vi er like mye sosialarbeidere som lærere": Pedagogers opplevelse av å kunne ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn.

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Forskning viser at psykiske plager og lidelser er en av de største helsemessige utfordringene vi står overfor i samfunnet vårt. Konsekvensene for den enkelte som rammes, kan vise seg i form av funksjonsnedsettelse på flere livsområder. I tråd med regjeringens satsing på psykisk helse hos barn og unge, har skolen blitt utpekt som en viktig forebyggingsarena. Hvert år kommer det flyktningbarn til Norge som bærer med seg sterke opplevelser knyttet til fluktprosessen. Møtet mellom skolen og disse barna har stor betydning for utviklingen av barnas psykiske helse. I den forbindelse ønsket jeg å løfte frem lærerperspektivet, ved å se på hvordan pedagoger i innføringsklasser opplever at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn. Problemstillingen lyder derfor som følger:

Hvordan opplever pedagoger som arbeider i innføringsklasser at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?

Metode:

For å undersøke problemstillingen var det naturlig å benytte et kvalitativ intervju. Med utgangspunkt i en fenomenologisk forskningstilnærming har jeg utført semistrukturerte intervjuer av fire pedagoger i to ulike innføringsklasser. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble transkribert kort tid etter gjennomføring. I arbeidet med å kode datamaterialet har jeg latt meg inspirere av Grounded Theory. Gjennom åpen, selektiv og aksial koding har det fremstått seks hovedkategorier: *Psykisk helse som et fenomen, Opplevde utfordringer ved elevgruppen flyktninger, Viktige ingredienser i god psykisk helse, Sterke historier, Samarbeidsrutiner og Omsorgsrollen. Omsorgsrollen* har vist seg som en kjernekategori, da den utgjør forskningens hovedtema og relaterer seg til de andre hovedkategoriene.

Hovedfunn og konklusjoner

Sentrale hovedfunn indikerer at informantene i innføringsklassene legger til rette for en resiliensfremmende utvikling hos sine elever med flyktningbakgrunn. Informantene opplever

at de kan ivareta psykisk helse ved å være en viktig omsorgsperson for elevene. Innenfor rammene i innføringsklassene blir elevens behov ivaretatt på en god måte. Informantene opplever at deres lærerrolle beveger seg utenfor kjernekompetansene til den vanlige lærerrollen, og en utvidet omsorgsrolle står sentralt. Omsorg kommer til syne i informantenes tilnærminger til elevene og gjennom deres arbeidsoppgaver. Omsorgsrollen utgjør derfor kjernekategoriene i datamaterialet. I innføringsklassen legger informantene opp til et trygt og forutsigbart miljø, relasjoner hvor de ser elevene på deres premisser og et godt skole-hjem samarbeid. I møtet med en et nytt land, en ny kultur og et nytt språk bærer elevene med seg sterke historier fra fortiden. I skolen møter de pedagoger som ser deres behov, og som ønsker å ivareta deres psykisk helse ved å ta utgangspunkt i hele livssituasjonen til elevene. Informantene hjelper elevene i sin integreringsprosess og gir opplæring på områder utenfor læreplanen, som er i tråd med rammeverket rundt innføringsklasser.

Andre viktige funn indikerer at en manglende systematikk preger skolesystemet som informantene er en del av. Informantene ønsker et tettere samarbeid innad i skolen, og med hjelpetjenester. De savner også et forum for å drøfte problemstillinger knyttet til deres elevgruppe. Informantene ser ulike vansker og atferd hos elevene som kan relateres til ettervirkninger av traumer, men opplever at det vanskelig å forstå underliggende årsaker. Selv om elevene blir godt ivaretatt innenfor rammene i innføringsklassene, kan en manglende systematikk ha konsekvenser for retningen av deres arbeid og den faglig trygghet i møtet med elevene.

Forord

Endelig! Veien mot målet har vært en lang og innholdsrik prosess. Jeg er så heldig at jeg har fått lære mye om en gruppe lærere i skolen og deres elever, som jeg hadde lite kunnskaper om på forhånd. Så først og fremst vil jeg takke alle lærerne i innføringsklassene som har delt sine erfaringer og opplevelser med meg.

Jeg vil også rett en stor takk til min veileder, Jon-Håkon Schultz, som alltid har vært positiv og kommet med gode faglige og konstruktive tilbakemeldinger uansett hvor i løpet jeg har vært.

Uten gode venner og familie hadde det vært vanskelig å komme seg gjennom denne prosessen. Takk for all oppmuntring, støtte og forståelse.

Til sist vil jeg takke min fantastiske samboer Stig (jeg vet du har ventet lenge på denne takketalen) som har vært tålmodig, til tider dekket opp min fysiske tilstedeværelse i mammarollen og gjort en fenomenal korrekturjobb. Innsatsen din har vært uvurderlig! Til min lille Gabriella vil jeg bare si: takk for at du hele tiden påminner meg om at livet dreier seg om mer enn masterskriving!

Tromsø, januar 2014

Julie Mari Skogstad

Innhold

Sammendrag	3
Forord	5
1. Innledning	11
1.1 Psykisk helse, et samfunnsansvar	11
1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	13
1.3 Oppgavens utforming og avgrensning.....	14
2. Teoretiske perspektiver	15
2.1 Flyktninger	15
2.2 Traumer	16
2.2.1 Det psykofysiske traumet	17
2.2.2 Kulturtraumet	20
2.2.3 Hvordan viser traumer seg i skolehverdagen?.....	21
2.3 Resiliens hos barn og unge med flyktningbakgrunn	23
2.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	23
2.3.2 Psykisk helse og kultur.....	25
2.4 Skolens rolle for å ivareta psykiske helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn.....	26
2.4.1 Skolens forebyggende ansvar	27
2.4.1 Den viktige lærerrollen.....	29
2.4.2 Lærerrollen; i møtet med barn som har opplevd traumer og sorg	31
3. Metode	33
3.2 Forskningstilnærming og analysestrategi	33
3.2.1 Kvalitativt intervju med fenomenologisk tilnærming	33
3.2.2 Grounded Theory som analysestrategi	34
3.3 Intervjuprosessen.....	35
3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter.....	35

3.3.2	Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring	36
3.3.3	Transkripsjon.....	37
3.3.4	Fremgangsmåte for analyse av empirisk materiale	38
3.4	Etiske problemstillinger	39
3.4.1	Prinsipper for etisk ansvar	40
3.5	Kvalitet i intervjustudien	42
4.	Presentasjon av data	45
4.1	Informantene	45
	Ungdomstrinnet	46
	Barnetrinnet	46
4.2	Psykisk helse som fenomen.....	47
4.2.1	Psykiske helse handler om hvordan man har det.....	47
4.2.2	Flyktninger vil ikke snakke om psykisk helse.....	47
4.3	Opplevde utfordringer ved elevgruppen flyktninger	49
4.3.1	Lite erfaring med skole.....	49
4.3.2	Vi har jo ikke noen som har stått fram... ..	50
4.3.3	Stille jenter og utagerende gutter.....	50
4.4	Viktige ingredienser i god psykisk helse.....	52
4.4.1	Å bli sett	52
4.4.2	Trygghet, rutiner og forutsigbarhet	53
4.4.3	Et tett skole-hjem samarbeid	54
4.5	Sterke historier	54
4.5.1	Opplevelsen av å samtale med barn om vanskelige temaer	55
4.6	Samarbeidsrutiner.....	56
4.6.1	En avdeling for seg selv	56
4.6.2	Helsesøster en viktig samtalepartner	56
4.6.3	Behov for et drøftingsforum.....	57
4.6.4	Muligheten for å hente inn kompetanse fra hjelpetjenester.....	57

4.7 Omsorgsrollen	58
5. Oppsummering og drøfting	61
5.1 Viktige aspekter ved undersøkelsens funn	61
5.2 Kjernekategoriene	65
6. Avsluttende refleksjoner og konklusjoner	69
Kilder	71
Vedlegg	79

1. Innledning

1.1 Psykisk helse, et samfunnsansvar

I dag har anslagsvis 15-20 % av barn og unge mellom 13 og 18 år nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, og ca. 8 % har en diagnostiserbar psykisk lidelse. Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er de vanligste vanskene som forekommer blant barn og unge (Schjelderup Mathiesen, Karevold, & Knudsen, 2009). Psykisk helse er et samlebegrep for ulike psykiske tilstander. Man skiller vanligvis mellom tre tilstander innenfor begrepet: *psykisk velvære*, *psykiske plager* og *psykiske lidelser*. Psykiske lidelser og plager er betegnelser som blir brukt når barn og unge har symptomer som påvirker trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre i stor grad. Psykisk velvære derimot, handler om opplevelse av trygghet og kontroll over eget liv, gode sosiale relasjoner, utnyttelse av egne ressurser og det å bli møtt med forståelse og empati fra omverden (Berg, 2012; Schjelderup Mathiesen, et al., 2009). Flere av disse forhold fremkommer også i Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av psykisk helse, hvor individets tilstand blir vektlagt i noe større grad:

(...) 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 (2013b, avsn. 1).

Berg viser til den danske psykiateren Sidsel Gilberts definisjon når hun skal redegjøre for begrepet *god psykisk helse*: "God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger" (2012, s. 23).

Psykiske plager og lidelser regnes som en av de største helsemessige utfordringene vi står overfor i samfunnet vårt i dag. På verdensbasis ser man også utfordringer knyttet til psykisk helse. *Global Burden of Disease* (GBD) er et verdensomspennende vitenskapelig prosjekt. Prosjektets mål er å si noe om omfanget av og årsaker til sykdom, skader og risikofaktorer for å forbedre de globale helseutfordringene (Institute for Health Metrics and Evaluation, "n.d"). Ved hjelp av GBD-studier har man funnet ut at depresjon står for 4,3 % av den globale sykdomsbyrden, og er en av hovedårsakene til funksjonsnedsettelse hos kvinner (Ferrari, et al., 2013; WHO, 2013a). Depresjon og andre psykiske lidelser kan ha store samfunnsøkonomiske konsekvenser, men også konsekvenser for den enkelte som rammes. Hos barn og unge kan problemer som ikke fanges opp tidlig føre til en negativ utvikling, og i

mange tilfeller kommer vanskene først til uttrykk i voksen alder. Psykiske vansker og lidelser kan vise seg i form av nedsatt funksjonsevne på flere viktige livsområder, og ha en negativ innvirkning på eget selvbilde, samspill med andre og læring (Schjødt, Hoel, & Onsøien, 2012).

I St.prp. nr. 63 (1997-1998) ble lagt fram et forslag om en opptrappingsplan for psykisk helse. Målet med planen var å styrke helsetjenester for mennesker med psykiske lidelser, gjennom en helhetlig og sammenhengende tjeneste med fokus på brukerperspektivet. I løpet av planperiodens siste fase ble det satt ekstra fokus på barn og unges psykiske helse. I regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...*Sammen om psykisk helse...* fremkommer det et forebyggende og helsefremmende perspektiv som skal omfavne alle barn og unge, og deres familier. Det er lagt særlig vekt å styrke barn og unges egne ressurser og evnen til selv å mestre livets utfordringer. Planen sier også noe om møtet med ulike hjelpetjenester. Et helhetlig tjenestetilbud preget av kontinuitet, oversikt, samspill og tilgjengelighet er viktig for å ivareta brukernes behov (Helsedepartementet, et al., 2003). Med St. meld nr. 47 (2008-2009) *Samhandlingsreformen, Rett behandling - på rett sted - til rett tid* la regjeringen opp til at helseutfordringer i større grad skulle løses innad i kommunene. Ved å legge til rette for mer helhetlig og koordinert hjelp tidlig nok i kommunene kunne man redusere bruken av dyre spesialisthelsetjenester. På politisk plan er psykisk helse hos barn og unge først og fremst et kommunalt ansvar, noe som involvere alle kommunale tjenester som er i kontakt med barn og unge. Barnehage, skole og fritidssektoren er viktige hverdagsarenaer for utvikling av god psykisk helse (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Schjelderup Mathiesen, et al. (2009) sier at årsakene til at barn og unge utvikler psykiske lidelser er sammensatte og komplekse. Dette krever at forebygging blir iverksatt på flere arenaer. I denne sammenheng blir skolen nevnt som en viktig forebyggingsarena, og de viser til en rekke forebyggende programmer og holdningsskapende tiltak som skal redusere risikoatferd og øke forståelsen for psykisk helse. I Meld. St. nr 20 (2012-2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen* legges det vekt på en helsefremmende skole som skal bidra til en god utvikling av psykisk og fysisk helse. Utdanning blir også nevnt som en viktig faktor. En helsefremmende skole kjennetegnes ved et mobbefritt miljø, gode mestringsmuligheter og det å være en del av et fellesskap. Berg (2012) sier at god psykisk helse er elevers viktigste læreforutsetning. God psykisk helse kan skapes i skolen dersom alle ingrediensene er på plass. I sin bok, *Føre Var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*,

oppfordrer hun skolen som organisasjon til i større grad å være føre var gjennom et bevisst og gjennomtenkt forebyggende psykisk helsearbeid. Hun trekker frem viktigheten av å ha kunnskaper om psykisk helse for å kunne forebygge at unge mennesker faller ut av skolen og arbeidslivet (Berg, 2012)

Barn og unge med flyktningbakgrunn representerer en sårbar gruppe i samfunnet. Mange av disse barna har hatt sterke opplevelser i forbindelse med krig og flukt, som vil virke inn på deres psykologiske og sosiale utvikling. Her har traumer en sentral plass (Varvin, 2003). Å være flyktning innebærer også et møte med en ny kultur og et nytt språk. Selv om ikke alle flyktningbarn utvikler store psykiske plager eller lidelser, er det viktig at pedagoger har god kjennskap til hva som kjennetegner en god psykisk helse hos flyktninger, og hvordan man kan oppnå dette gjennom forebygging og god tilrettelegging (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004; Borchgrevink & Neumayer, 2006).

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for å skrive denne masteroppgaven var først og fremst min interesse for temaet psykisk helse, og det fokuset det har hatt i det norske samfunnet de siste årene. Med min bakgrunn som lærer og spesialpedagog ønsket jeg å få en forståelse av hvordan lærere jobber med psykisk helse i skolen. For barn og unge med flyktningbakgrunn er innføringsklasser eller mottaksklasser ofte det første møtet med det norske skolesystemet. For å få en forståelse av møtet mellom skolen og disse barna, valgte jeg å intervju fire pedagoger i to ulike innføringsklasser. Gjennom intervjuene ønsket jeg å skape en forståelse av hvordan pedagogene opplever at de kan ivareta psykiske helse hos denne elevgruppen.

Problemstillingen for studien er som følger:

Hvordan opplever pedagoger som arbeider i innføringsklasser at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?

For å undersøke problemstillingen nærmere har det vært viktig å se problemstillingen i sammenheng med temaer fra informantenes dagligliv. Disse temaene har også vært utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden. I denne sammenheng har det vært nødvendig å se på hva som kjennetegner barn og unge med flyktningbakgrunn, ivaretagelse av elevenes behov, pedagogenes opplevelse av egen lærerrolle i møtet med barna og hvilken betydning systemet rundt lærerne har for deres ivaretagelse. Samtidig har jeg hatt som mål å utforske og besvare problemstillingen med et åpent sinn.

1.3 Oppgavens utforming og avgrensning

Kapittel 2 starter med å presentere teoretiske perspektiver som er relevante for forskningstemaet, og som gir et forståelsesgrunnlag for senere drøfting av funn. I denne delen vil flyktningbegrepet bli introdusert. Videre er kapitlet delt inn i tre deler: *Traumer, Resiliens hos barn og unge med flyktningbakgrunn* og *Skolens rolle for å ivareta barn og unge med flyktningbakgrunn*. Jeg har valgt å vektlegge to perspektiver i forhold til traumer, og vil i denne sammenheng benytte begreper hentet fra Varvin (2003): *det psykofysiske traumet* og *kulturtraumet*. Disse begrepene vil fungere som en ramme for redegjørelsen av traumer, og kulturaspektet ved traumer vil også være gjeldende inn i den videre fremstillingen. Det vil også bli redegjort for hvordan traumer kan komme til uttrykk i skolehverdagen. I forhold til resiliens hos barn og unge med flyktningbakgrunn vil oppgaven si noe om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til ulike migrasjonsfaser. Den siste delen i kapittel 2 starter med å redegjøre for skolens forebyggende ansvar og viktige sider ved lærerrollen. Forebygging vil her knyttes opp mot traumer. Jeg har valgt å fokusere mest på lærerens relasjonskompetanse, da jeg ser det som viktig i forhold til problemstillingen og av plassmessige hensyn. Siste del i kapittel 2 vil også inneholde relevant forskning rettet mot pedagoger i møtet med barn og traumer.

Kapittel 3 vil beskrive metodene som er knyttet opp mot forskningen. Her vil det bli redegjort for forskningstilnærming og helse intervjuprosessen. Ethiske og kvalitetsmessige refleksjoner vil også inngå i denne delen. Kapittel 4 presenterer funn og kategoriene som har fremstått i forskningen. I kapittel 5 vil funn bli drøftet opp mot relevant teori og forskning. Siste kapittel vil sammenfatte drøfting og funn med utgangspunkt i problemstillingen.

2. Teoretiske perspektiver

2.1 Flyktninger

Flyktningbegrepet er et omfattende begrep, da man har definisjoner som knytter seg til dagligtale, definisjoner med et juridisk innhold og definisjoner i forhold til arbeid med flyktninger. Flyktningkonvensjonen fra 1951 sier at en person er flyktning dersom han eller hun:

(...) har en velgrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, medlemskap i en spesiell sosial gruppe eller på grunn av politisk oppfatning, befinner seg utenfor det land han er borger av, og er ute av stand til, eller, på grunn av slik frykt, er uvillig til å påberope seg dette lands beskyttelse; eller som er statsløs og på grunn av slike begivenheter befinner seg utenfor det land hvor han har sin vanlige bopel, og som er ute av stand til eller, på grunn av slik frykt, er uvillig til, å vende tilbake dit (De forente nasjoners høykommissær for flyktninger, 2003, s. 13).

Definisjonen ovenfor viser til begrepets juridiske innhold. Her kan man si at begrepet flyktning inkluderer *overføringsflyktninger* eller *asylsøkere* som har fått innvilget asyl. Overføringsflyktninger er personer som har blitt plukket ut og registrert av UNHCR, som er et internasjonalt apparat bestående FN-organisasjoner, frivillige og statlige organisasjoner som tar seg av flyktninger. Overføringsflyktingene er garantert flyktningstatus etter konvensjonen av 1951. Asylsøkere er personer som kommer uanmeldt og på egen hånd, og ber myndighetene om vern og status som flyktning. Asyl innebærer vern mot å bli sendt tilbake til det området der vedkommende har grunn til å frykte forfølgelse (Varvin, 2003).

I flyktningarbeidet blir flyktningbegrepet brukt om asylsøkere som har fått asyl, overføringsflyktninger og de som har fått opphold på *humanitært grunnlag*. Ettersom flyktningssituasjonen er mer komplisert enn da konvensjonen ble laget, gir de fleste land i dag asylsøkere opphold på bakgrunn av "flyktninglignende årsaker". I Norge kan asylsøkere få opphold på humanitært grunnlag. Dette oppholdet kan innvilges dersom sterke menneskelige hensyn taler for det. Sterk tilknytning til vertslandet eller alvorlig sykdom kan være eksempler på dette (Varvin, 2003).

Varvin (2003) bruker flyktningbegrepet som et generelt uttrykk for mennesker som må flykte på grunn av krig, brudd på menneskerettigheter, miljøkatastrofer og andre ufrivillige årsak. Ved å bruke begrepet i en slik sammenheng tar man ikke hensyn til hvorvidt mennesker har fått status som flyktninger. I min oppgave vil flyktningbegrepet relatere seg til det generelle uttrykket som brukes i dagligtale. Det er snakk om barn og unge, som sammen med sin familie, må forlate sitt land ufrivillig. Jeg vil også benytte uttrykket *flyktningbarn* for å skape litt variasjon i oppgavens språklige utforming.

Ved årsskiftet 2012/2013 var 45, 2 millioner mennesker på flukt i verden som følge av forfølgelser, konflikter, generalisert vold og brudd på menneskerettigheter. Tallet er det høyeste som har vært registrert siden 1994, hvor 47 millioner mennesker var på flukt. Det ble registrert at 55 % av alle flyktninger i verden kommer fra fem land: Afghanistan, Somalia, Irak, Syria og Sudan. Barn under 18 år utgjorde 46 % av flyktningpopulasjonen i 2012 (UNHCR, 2013).

I følge tall fra Statistisk sentralbyrå (2013) var det ved inngangen til 2013 anslagsvis 171 600 personer med flyktningbakgrunn bosatt i Norge. Andelen utgjorde 28, 9 % av alle innvandrere i Norge og 3,4 % av landets befolkning. Personer med flyktningbakgrunn fra Somalia passerte i 2012 Irak, og er nå den største gruppen med flyktninger i Norge. Gruppen med flyktninger fra Somalia utgjorde 23 000, og Irak utgjorde 20 600. Personer med flyktningbakgrunn fra Somalia, Eritrea og Afghanistan har stått for den største økningen siden 2010. Ved inngangen til 2013 var 44 % av alle med flyktningbakgrunn i alderen 20 til 39 år, og menn utgjorde 53 prosent av det totale antallet. Når det gjelder utbredelse, bor det flyktninger i 408 av landets 428 kommuner (Statistisk sentralbyrå, 2013).

2.2 Traumer

Selv om flyktninger er en sammensatt gruppe, innebærer flukten noe felles for alle; det oppstår et brudd i et livsløp. Man blir plutselig revet bort fra det man har kjært og det man er knyttet til. Flukten er en opprivende prosess som kan berøre flere sider av livet.

Følelsesmessige bånd i nære relasjoner kan bli revet bort, eller endre seg. For barn kan dette innebære at en forelder som man tidligere kunne dele alt med dør, eller at relasjonene endrer seg fordi foreldrene bærer på så mye tungt at de ikke strekker til i sin omsorgsfunksjon. I tillegg kan flukt innebære brudd med tradisjoner og kulturelle forankringspunkter. Varvin (2003) sammenligner fluktsituasjonen med å være i ingenmannsland, fordi man befinner seg i

en situasjon mellom et farlig sted man kjenner og et sted hvor man verken kjenner stedet eller farene. For mange flyktninger har *traumer* en sentral plass. Traumer kan kjennetegne en eller flere bestemte opplevelser i forbindelse med fluktforløpet, men kan inngå en utviklingsprosess. Selv om ikke alle barn og unge med flyktningbakgrunn utvikler alvorlige psykiske plager og lidelser, vil de til en viss grad oppleve traumer i relasjon til fluktforløpet og den nye tilværelsen (Frater-Mathieson, 2004). Varvin (2003) skiller mellom to typer traumer som kan være aktuell hos barn og unge med flyktningbakgrunn: *kulturtraumet* og *det psykofysiske traumet*. Denne inndelingen vil fungere som en ramme for følgende redegjørelse av traumer.

2.2.1 Det psykofysiske traumet

Det psykofysiske traumet handler om virkningen av alle overgrep som kan oppleves i forbindelse med flukten. Eksempler på slike overgrep kan være mishandling, tortur, terror, fengsling, krig og forfølgelse. Varvin (2003) snakker om et psykofysisk traume fordi det er plutselige og sjokkerende hendelser utenfra som invaderer og overskrider kroppens og psykens grenser. I etterkant av ekstrem traumatisering kan det oppstå ulike forstyrrelser. *Mentalisering* er en prosess hvor barn blir i stand til å reflektere over og bearbeide egne følelsetilstander. Det handler blant annet om å kunne skille mellom indre og ytre virkelighet, og kroppslige erfaringer blir forståelig for oss selv og andre. I forbindelse med traumatisering kan denne evnen svekkes. I ettertid kan dette medføre vanskeligheter med å håndtere stress og sterke følelser.

Dyregrov definerer *traume*, eller *psykisk traume* som: "(...) overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen" (2010, s. 14). Når barn opplever traumatiske hendelser vil ulike reaksjoner oppstå. Under en traumatisk hendelse igangsettes fysiske og mentale overlevelsesmekanismer for å hjelpe oss til å takle situasjonen. De fysiske overlevelsesmekanismene har fra naturen sin side en funksjon som består i å klargjøre oss til flukt eller kamp for overlevelse. Kroppen settes i stand til å foreta en hurtig reaksjon, muskelstyrken økes og reaksjonsevnen blir raskere. Ved alvorlige fysiske skader kan de fysiske overlevelsesmekanismene dempe eller blokkere smerte. De mentale overlevelsesmekanismene kjennetegnes ved at sanseinntaket og oppmerksomheten blir skjerpet, det skjer en sterk minnedannelse og informasjon bearbejdes hurtig. Tidligere og relevante erfaringer aktiveres i hjernen for å hjelpe oss med å håndtere den nye situasjonen. I

tillegg kan det skje en emosjonsutkobling hvor følelser skyves unna for å håndtere den ytre trusselsituasjonen. Dette kan bety at følelser først kommer når faren er over. Når traumatiske situasjoner og hendelser har oppstått, trenger vårt mentale system tid til bearbeiding. I denne sammenheng kan det oppstå etterreaksjoner, som vil gå utover daglig fungering og påvirke den psykiske helsen. Når ettervirkningene er alvorlige og vedvarer over tid og et barn ikke får tilstrekkelig hjelp, kan dette resultere i *Posttraumatisk stresslidelse* (Dyregrov, 2010).

Posttraumatisk stresslidelse

Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) inngår i det amerikanske diagnosesystemet *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013). For å få denne diagnosen må en person oppfylle en rekke kriterier som vedvarer i mer enn en måned, og som gir betydelige forstyrrelser i daglig fungering og deltakelse i sosiale sammenhenge. Diagnosekriteriene relaterer seg til voksne, ungdommer og barn over seks år. Det første kriteriet sier at personen må ha opplevd eller følt seg truet av død, alvorlig skade eller seksuell vold. I følge underkriteriene kan dette gjelde en eller flere hendelser hvor en person blir direkte eller indirekte eksponert.

De neste kriteriene sier noe om ettervirkninger, som er kjernen i diagnosen. Det andre kriteriet viser til påtrengende symptomer som er relatert til traumeopplevelsen, eller traumeopplevelsene. Disse symptomene kan være gjentatte og påtrengende ubehaglige minner eller drømmer. Andre symptomer viser til reaksjoner hvor man føler eller handler som om traumeopplevelsen gjentar seg. Fysiologisk eller psykologisk ubehag kan også oppstå i situasjoner som minner om traumeopplevelsen. I forhold til barn som er eldre enn seks år kan gjentatte minner vise seg gjennom lek, og drømmene kan ha et ukjent innhold (American Psychiatric Association, 2013, s. 271-272).

I følge det tredje kriteriet vil en person med PTSD unngå ubehaglige stimuli som er nært assosiert med traumeopplevelsen. Disse stimuliene kan være minner, tanker eller følelser, eller ytre påminnere som: mennesker, steder, samtaler, aktiviteter, objekter eller situasjoner. De to neste kriteriene i diagnosen sier noe om ettervirkninger knyttet til kognitive, emosjonelle, atferdsmessige og kroppslige endringer. Kognitive og emosjonelle endringer kan vise seg i form av: vansker med å huske aspekter ved traumeopplevelsen; overdrevne negative tanker eller forventninger om seg selv, andre og verden; forvrengte tanker om årsaker og konsekvenser knyttet til traumeopplevelsen; negative følelser; redusert interesse for andre mennesker eller deltakelse i dagligdagse aktiviteter. Videre kan PTSD-diagnosen komme til uttrykk gjennom et økt spenningsnivå, konsentrasjons- og søvnvansker, fysisk eller verbal

agresjon mot objekter eller mennesker og selvdestruktiv atferd (American Psychiatric Association, 2013 s, 271-272).

Barn og traumer

Terr (1991) har, på bakgrunn av forskning og klinisk arbeid, forsøkt å sammenfatte en forståelse av traumer hos barn. I likhet med Varvin (2003) beskriver Terr traumer som noe utenforliggende som gir mentale forstyrrelser, og definerer traumer hos barn som: "...the mental result of one sudden, external blow or a series of blows, rendering the young person temporarily helpless and breaking past ordinary coping and defensive operations" (1991, s. 11). Videre skiller hun mellom type 1-traume og type 2-traume. Type 1-traume sees i sammenheng med en enkelthendelse som oppleves som traumatisk for et barn. Type 2-traume viser seg som et resultat av langvarig og gjentatt eksponering for ytre traumatiske påkjenninger. Uavhengig av hvilken type traume eller symptomer et barn utvikler, foreslår Terr (1991) fire vanlige karakteristikk som vil vedvare over tid: gjentatte minner, repeterende atferd, spesifikk frykt og et endret tankemønster.

Gjentatte minner er svært vanlig hos barn som har vært utsatt for traumatiske opplevelser. Visuelle minner fra traumeopplevelser kan trenge seg på når barnet opplever situasjoner som minner om hendelsen, men de kan også dukke opp helt uventet. Gjentatte minner karakteriseres av gjenopplevelser av hendelser og sterke sanseintrykk. Barn opplever som regel liten kontroll over minner som strømmer på, og har vansker med å stoppe dem. For mange trenger minner seg på i forbindelse med leggetid, og kan resultere i søvnforstyrrelser (Dyregrov, 2010; Terr, 1991).

Repeterende atferd kan vise seg i form av lek eller gjenspilling av traumatiske hendelser. Barnet er som oftest ikke bevisst på at egen atferd og fysiske reaksjoner henger sammen med opplevde traumer. I noen tilfeller utvikler dette seg til å bli et personlighetstrekk ved barnet. Terr (1991) viser til en hendelse hvor en 6 år gammel jente ble angrepet av en løve i et sirkustelt. Skadene resulterte i et ujevnt hårfeste og en stor flekk uten hår. I ettertid kunne man se gjenspilling av hendelsen. Jenta ville gjentatte ganger børste håret til søsteren slik at hun fikk vondt, og håret til dukkene ble børstet i stykker.

Mange barn opplever en spesifikk frykt for ting som er forbundet med traumene, og preges av dette helt til voksen alder. Traumatiserte barn har også en tendens til å være redd for vanlig ting som for eksempel mørket og å være alene (Terr, 1991). I en studie av 311 flyktningbarn

fra Midtøsten etter deres ankomst til Danmark, fant Montgomery (2000) ut at angst forekom som et hyppig symptom sett i sammenheng med barnas traumeopplevelser. Målet med undersøkelsen var å kartlegge barnas opplevelse av krig og annen organisert vold, foreldrenes opplevelse av tortur og barnas psykiske tilstand ved ankomsten til Danmark. Ca. 67 % av flyktningbarna viste symptomer på klinisk angst. Hos over 50 % av barna viste angsten seg i form av angst for å være uten lys, angst for å være alene og i form av å klynge seg til foreldrene.

Et endret tankemønster om mennesker, livet og fremtiden er også vanlig hos barn som har vært utsatt for traumer. Noen barn utvikler en pessimisme i forhold til fremtiden, og tror at de ikke kan påvirke egen situasjon. De kan ha problemer med å stole på seg selv og andre mennesker (Terr, 1991).

2.2.2 Kulturtraumet

Traumer handler ikke bare om psykologiske og fysiologiske aspekter som rammer den enkelte, men må også sees i et større perspektiv. *Kulturtraumet* handler om flyktnings møte med en ny kultur. Når dette møtet blir overveldende, og man har vansker med å lage mening ut av den nye tilværelsen, kan det oppstå et kultursjokk (Varvin, 2003). Å flykte fra et land til et annet innebærer et møte med en eller flere nye kulturer. *Akkulturasjon* er en samlebetegnelse for psykologiske prosesser som gjør at et barn blir kompetent, kan delta i, føle tilhørighet til og lykkes innenfor to kulturer. Et barn som kommer til Norge må dermed tilegne seg kulturkompetanse om Norge gjennom deltakelse i de norske sosiale miljøene. Tilsvarende, må barnet tilegne seg etnisk kulturkompetanse gjennom deltakelse i etniske nettverk (UngKul, et al., 2008). Varvin (2003) beskriver denne prosessen som en *separasjons-individuasjonsfase*, hvor det skjer sentrale forandringer med identitetsfølelsen. Når man kommer til et nytt land med en annen kultur, et ukjent språk og andre skikker, kreves det at man blir kjent med seg selv på nytt. Flyktninger og immigranter kan oppleve at det er stor avstand mellom opprinnelig identitet og den nye begynnende identiteten. Problemer oppstår dersom de forskjellige selvbildene ikke kan kommunisere med hverandre og blir holdt atskilt. Denne avstanden mellom selvbildene kan representere ulike ytterpunktet eller eksilskjebner. Varvin (2003) nevner eksilskjebner som *integrering*, *isolasjon/tradisjonell*, *assimilasjon* og *marginalisering*. Integrering henger sammen med begrepet akkulturasjon; man forsøker å bevare sine kulturelle røtter samtidig som man lærer seg den nye kulturen, og har et positivt forhold til den. Isolasjon/tradisjonell karakteriseres av fastholding av hjemlandets skikker og

vaner i en fremmed kontekst, ved at man lever et atskilt liv fra vertslandets kultur og sosiale fellesskap. Fastholding av normer og kulturelle verdier kan fungere som et forsvar mot tap man har lidd i forbindelse med flukten. I motsetning kan tap føre til at man idealiserer vertslandets kultur på bekostning av egen kultur. Dette kjennetegner assimilasjon. Sorg og tap blir svakere eller unngås ved bagatellisering. Dersom forholdet til kulturen i hjemlandet og i vertslandet blir problematisk, kan man bruke begrepet marginalisering. En manglende identitetsfølelse kjennetegner denne eksilskjebnen (Varvin, 2003). Alle disse eksilskjebnene er en veldig forenklet fremstilling av virkeligheten da det er mange faktorer som spiller inn i forhold til hvordan eksiltilværelsen utarter seg. Samtidig gir de oss en ramme for å forstå hvordan traumer også kan oppstå i møtet mellom ulike kulturer.

2.2.3 Hvordan viser traumer seg i skolehverdagen?

Traumer hos barn kan komme til uttrykk på ulike måter. I skolehverdagen kan de ha en negativ innvirkning på skoleprestasjoner, atferd og relasjoner. Vanlige klasseromsaktiviteter som lesing, skriving, matematisk problemløsning og deltakelse i sosialt samspill kan være utfordrende for barn som har opplevd traumer (Cole, et al., 2005).

Etter diskotekbrannen i Göteborg i 1998 ble 298 overlevende fulgt opp i en periode på 18 måneder for å undersøke symptomer på posttraumatisk stress og forhold knyttet til skole. Det viste seg at mange scoret høyt på symptomer på posttraumatisk stress, og at de med innvandrerbakgrunn scoret høyest. I undersøkelsen viste det seg at 25 % oppfylte kriteriene til PTSD. I følge informantenes beskrivelser ble skolearbeid sterkt påvirket av brannhendelsen, og 23 % sa at de hadde droppet ut av skolen, eller måtte ta et år på nytt. Blant ungdommene rapporterte 59 % at skolearbeidet var blitt vanskeligere og at de opplevde en nedgang i eksamensresultater og karakterer. Dette gjaldt spesielt fag som krever høy konsentrasjon som matematikk, fysikk og grammatikk. Undersøkelsen viste også at graden av posttraumatisk stress hadde sammenheng med hvordan elevene opplevde at skolen la til rette for dem. Elever som scoret høyt på posttraumatisk stress og dårlige skolerresultater opplevde at skolen ikke skjønnte hvilken hjelp de trengte for å nå skolefaglige mål, og at det var vanskelig når skoledagen skulle "normaliseres" etter et par måneder (Broberg, Dyregrov, & Lilled, 2005).

Streeck-Fischer og Van der Kolk (2000) har fokusert på kroniske traumer hos barn og hvilke konsekvenser de har for utviklingen. Kroniske traumer forstyrrer kapasiteten til å integrere sensorisk, emosjonell og kognitiv informasjon til en sammenhengende enhet. Dette medfører

at barnet blir ufokusert og reagerer uhensiktsmessig i stressende omgivelser. Mange har vansker med selvregulering og uttrykker derfor emosjonelle vansker ved hjelp av uhensiktsmessig atferd, fordi de ikke klarer å skille mellom følelser, tanker og handlinger. Dette gjelder spesielt for barn som har opplevd traumer uten at det er en støttende voksen tilstede som kan hjelpe barnet med å takle stress. I skolesammenheng vil dette ha negative konsekvenser for læring og samspill med andre. Streeck-Fischer og Van der Kolk (2000) forklarer oppmerksomhetsvansker med en manglende evne til å skille mellom relevant og irrelevant informasjon. Når det oppstår uventede situasjoner eller noe som minner traumeopplevelsen, blir barnet lett overstimulert og har dermed vansker med å motta ny informasjon. I slike situasjoner føler barnet seg truet, og kan reagere med aggresjon eller tilbaketrekking. Ofte kan dette skape negative reaksjoner hos lærere; spesielt når atferden er utagerende. For barnet handler dette om mestringsstrategier; om å kontrollere en indre uro det selv ikke forstår. Tilbaketrekking er en mestringsstrategi som er vanskelig å gjenkjenne hos lærere. *Dissosiasjon* viser til en tilstand hvor barnet forsvinner inn i sin egen verden og truende minner forsvinner fra bevisstheten. I slike tilstander kan barnet være svært fraværende, og ikke få med seg hva som skjer i klasserommet (Cole, et al., 2005; Varvin, 2003).

Når skolepersonell ikke er klar over traumers konsekvenser for læring, og hvilke prosesser som ligger bak de ulike forsvarsmekanismene, kan dette gå utover barns relasjoner i skolen. For å oppnå trygghet kan traumatiserte barn utfordre skolepersonell gjennom kontrollerende aggressiv atferd. Barna mistolker ofte det som skjer i klasserommet, og reagerer på en måte som skremmer medelever. Dette hindrer dem i å utvikle nære relasjoner til jevnaldrende. Når lærere ikke har innsikt i traumenes konsekvenser, kan det resultere i at barn får en diagnose som ikke er relatert til traumer (Cole, et al., 2005).

For barn og unge som kommer til Norge som flyktninger består læring den første tiden i å tilegne seg et nytt språk. Traumatisering kan hemme språkinnlæringen, som igjen vil kunne forstyrre annen læring. Som lærer er det viktig å være bevisst på at barn forstår det som blir formidlet i klasserommet. Barn kan opparbeide seg kamuflerende strategier for å ikke skille seg ut. Når de ikke forstår verbal informasjon kan de imitere "korrekt" atferd hos andre elever (Bash & Zezlina-Phillips, 2006). Når det gjelder språk og traumer, er det viktig å vite elevenes språk ikke kan løsrives fra den konteksten og erfaringene som språket ble lært i. For flyktningbarn kan dette bety at morsmålet er knyttet til de traumatiske erfaringene. Dersom et

barn blir i stand til å kunne uttrykke seg på en emosjonell måte om tidligere erfaringer, kan det være problematisk å gjøre dette ved hjelp av et språk som ikke har følelsesmessige forbindelser til de traumatiske opplevelsene (Varvin, 2003).

2.3 Resiliens hos barn og unge med flyktningbakgrunn

God psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn, innebærer mestring av nye omgivelser. For mange handler det også om mestring av traumer på ulike nivåer. *Resiliens* er et begrep som ofte blir brukt i sammenheng med mestring. Når barn håndterer sin tilværelse til tross for stressende og vanskelige livsforhold, snakker vi om en resiliensfremmende utvikling (Kvello, 2010). Dyregrov (2010) nevner uttrykket "potensielt traumatiserende hendelse" når han redegjør for psykiske traumer hos barn. I dette begrepet ligger muligheten for mestring, eller resiliensfremmende utvikling. Når vi snakket om psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn, er det viktig å ta hensyn til begrepets kulturell dimensjon, da det finnes kulturelle variasjoner som vil ha betydning for hvordan man opplever og uttrykker lidelse (Borchgrevink & Neumayer, 2006).

2.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Kvello (2010) betegner risikofaktorer som en fellesbetegnelse på forhold som øker faren for at personer utvikler vansker. Beskyttelsesfaktorer, derimot, demper risikoen for utviklingen av vansker når en person er rammet av risikofaktorer. Når målet er å fremme en god psykisk helse er, det viktig å vite hva som gir beskyttelse og hva som gir risiko. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1992) utviklingsøkologiske modell, forklarer Anderson, et al. (2004) hvordan flyktningbarn beveger seg gjennom ulike migrasjonsfaser. I korte trekk går modellen ut på at utvikling hos barn alltid foregår og kan forstås i en kontekst. Konteksten består av ulike systemer: *mikrosystemet*, *mesosystemet*, *eksosystemet* og *makrosystemet*. I mikrosystemet inngår nære systemer som barnet daglig er i kontakt med. Dette kan være familie, naboer, venner og skole. Mesosystemet handler om relasjonene mellom en eller flere mikrosystem, og hvordan dette påvirker barnet. Eksosystemet beskriver hvordan systemer som barnet ikke direkte er i kontakt med kan påvirke barnet. Dette kan for eksempel være hvordan foreldrenes arbeidsforhold påvirker hjemmesituasjonen. Makrosystemet vil virke inn på alle systemene og sier noe om hvordan kultur, subkultur og sosiale kontekster virker inn på utvikling. Utvikling innenfor denne modellen foregår gjennom et gjensidig påvirkningsforhold, hvor barnet blir påvirket og påvirker miljøene rundt seg. I de ulike migrasjonsfasene vil systemene som barn inngår i ha betydning for utviklingen.

Direkte eller indirekte traumatiske opplevelser kjennetegner ofte *premigrasjonsfasen*. Barnet har levd i en verden hvor de har opplevd eller vært vitne til krigshandlinger, tap, vold, død og tortur (Frater-Mathieson, 2004). Dyregrov (2010) forklarer hvordan ulike forhold har betydning for barns traumereaksjoner. Situasjonsforhold handler om situasjoner som barnet har opplevd som traumatisk. Hvor godt forberedt et barn er i forkant av en slik situasjon har betydning her. Det samme gjelder forståelse av situasjonen, styrke og varighet på hendelse og sanseintrykk. Hvordan omsorgspersoner opptrer i slike situasjoner vil også ha innvirkning. Barnets personlighet har betydning for hvordan de håndterer traumatiske situasjoner. Egenskaper som: tro på egne evner, høy stresstoleranse og evnen til å forstå hva som skjer vil fungere som beskyttelsesfaktorer (Dyregrov, 2010).

For mange flyktninger handler *transmigrasjonsfasen* om å oppholde seg i flyktingleir. Tidsaspektet her utgjør risiko eller beskyttelse. Når et barn opplever vedvarende mangel på stabilitet, trygghet og rutiner, kan dette få negative følger (Frater-Mathieson, 2004). Fullilove bruker begrepet "psychology of place" for å beskrive hvordan alle mennesker har et behov for å tilhøre et sted: "The psychology of place is based on the assumption that individuals strive for a sense of belonging. This sense of belonging arises from the operation of three psychological processes: familiarity, attachment, and identity" (1996, s.1518). Flukt kan innebære mange former for tap som påvirker forhold i barnets miljø, relasjoner til omsorgsgivere og opplevelse av egen identitet (Frater-Mathieson, 2004). Både i *transmigrasjonsfasen* og videre inn i *postmigrasjonsfasen* spiller relasjonene til nære omsorgsgivere en viktig rolle. Et omsorgsmiljø kjennetegnet ved en sikker tilknytning, mestringsmuligheter og følelsen av verdi vil bidra til å fremme motsandskraft hos barnet (Dyregrov, 2010).

I *postmigrasjonsfasen* kommer flyktningfamilien til et nytt land og en ny kultur. Samtidig bærer de med seg erfaringer og opplevelser med traumer og tap. Dette kan medføre endringer i familiesystemet. Hos mange foreldre kan man se en overlevelsesstrategi hvor de velger å legge bak seg taps- og traumeopplevelser ved å unngå å snakke om det for å beskytte barna. (Frater-Mathieson, 2004). Å tilpasse seg et nytt samfunn kan være like utfordrende som å håndtere traumer etter krig og flukt. Eksiltilværelsen skaper spenninger mellom ulike systemer som barnet er en del av. Dette kan for eksempel være mellom hjemmet og samfunnet; hjemmet og skolen eller mellom barnet og foreldrene. Familiestøtte i tilpasningen til det nye samfunnet, blir sett på som en beskyttelsesfaktor. Dette kan vise seg ved at

foreldrene har tillitt, og tillater barna å ha kontakt med majoritetskultur, skole og utdanningssystem. Barnets tilpasning til den nye tilværelsen henger også sammen med egne traumereaksjoner. Dersom barnets daglige fungering i stor grad preges av gjenopplevelser fra krig og flukt, vil dette gå utover deres evne til å knytte sosiale kontakter og delta i skolearbeid. Foreldrenes psykiske helse og evne til å trygge barna, vil ha stor betydning for barnas posttraumatiske reaksjoner (Selle, Neumayer, Borchgrevink, & Mathiesen, 2006).

2.3.2 Psykisk helse og kultur

Måten vi forstår virkeligheten på er farget av kulturen vi lever i. Dette vil ha betydning for hvordan vi forstår andre mennesker, hvordan vi samhandler og opptrer og hva som viktig for oss. Når det gjelder psykisk helse, har kulturen betydning for hvordan man forstår og opplever mestring (Neumayer, 2006).

Tummala-Narra (2007) er opptatt av at tidligere forskning knyttet til resiliens i altfor stor grad har konsentrert seg om egenskaper og mestringsstrategier ved enkeltindividet. Hun mener at traumer og resiliens må forstås i et multikulturelt perspektiv. Til tross for at det har blitt et større fokus på den sosiale konteksten i resiliensforskningen, er mye av det som fremkommer i litteraturen basert på studier med variabler som tar utgangspunkt i skoleprestasjoner, symptomer på psykisk helse, sosioøkonomisk status og stressmestring. Disse variablene er kanskje ikke relevante på tvers av kulturer, og kan derfor ikke bidra til å gi en god definisjon av resiliens. Slike studier er også foretatt i homogene grupper hvor flesteparten er hvite amerikanere. Dersom man skal forstå resiliens i et multikulturelt perspektiv må man se på hvordan resiliens defineres i ulike kulturelle grupper, funksjonen til familie, etniske og/eller religiøse samfunn. Det er også viktig å forstå hvordan kulturelle oppfatninger er med på å forme individuell resiliens. Tummala-Narra (2007) sier også at det kan være forskjeller mellom kollektivistiske og individualistiske samfunn. Innenfor et kollektivistisk samfunn vil det kanskje være et større fokus på felles mestring og familiestøtte. Traumer kan også være kollektive, noe som kan sees i sammenheng med for eksempel rasehat. Dette vil ha betydning for hvordan et folkeslag og deres kommende generasjoner ser på sin identitet. Resiliensarbeid med flyktninger innebærer derfor å sette seg inn i deres kulturelle bakgrunn.

Davies og Webb (2000) diskuterer også resiliens i et større perspektiv hvor kulturforståelse har en fremtredende plass. De har sett på hvordan psykisk helse hos somaliske flyktningbarn i Wales best kan ivaretas. På bakgrunn av samtaler med barna og deres familier samt

informasjon om helse og skolegang, har det framkommet flere viktige faktorer for å forstå barnas psykisk helse. Selv om erfaringer fra krig og flukt spiller en stor rolle, må man også forstå hvordan familieforhold, individuell utvikling, kultur og mottakelse i vertslandet påvirker psykisk helse. Davies og Webb (2000) påpeker at det er enkelte forskjeller mellom barneoppdragelse i somaliske og vestlige kulturer. Somaliske barn blir tidligere uavhengig fra sine foreldre. Samtidig får de mer ansvar. Skolegang og utdanning er uvanlig, og ansvar knytter seg for det meste til familiens oppgaver. For mange gutter har også ansvar vært relatert til krig, hvor de for eksempel har brukt våpen og beskyttet familien. Denne rollen har vist seg å være problematisk i møtet med vertskulturen, spesielt i klasserommet. Somaliske gutter som har sett på seg selv som unge ansvarlige menn, blir plutselig behandlet som barn igjen. Når det gjelder somaliske jenter, så har de glidd lettere inn i sine nye roller i vertslandet. Vanskene guttene opplever er mer synlige enn hos jentene, og har fått større oppmerksomhet av autoriteter. Et annet viktig funn som Davies og Webb (2000) oppsummerer, er den status psykisk helse har i somaliske samfunn. Selv om helse- og sosialtjenester eksisterer er det svært få begreper i språket som kan relateres til en vestlig forståelse av psykisk helse. Profesjonell terapi er heller ikke vanlig.

Neumayer (2006) sier at det er viktig å reflektere over hvordan flyktninger forstår begreper som *psykiske forstyrrelser* og *problemer*, og hvordan man kommuniserer om dette i deres hjemland eller miljø. I enkelte samfunn er psykiske lidelser svært tabubelagt. Behandling for psykiske lidelser innenfor enkelte samfunn kan være likestilt med å bli sendt på en institusjon for "gale" mennesker. Psykiske vansker kan bli betraktet som et tegn på svakhet, og er veldig lite uforenlig med for eksempel en beskyttende mansrolle.

2.4 Skolens rolle for å ivareta psykiske helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn

I Opplæringslova (1998) § 2-8 står det at elever i grunnskolen, med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til en særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter til å delta i den ordinære opplæringen i skolen. Dersom elevene har behov for særskilt norskopplæring, kan kommunen organisere et tilpasset undervisningstilbud i for eksempel egne grupper, skoler eller klasser. Tilbudet skal gis på bakgrunn av hva som er til det beste for eleven, og det kan vare inntil to år. Opplæringen skal i hovedsak følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, men avvik kan gjøres i forhold til fag- og timefordelingen og kompetansemål; dersom det er nødvendig for å ivareta den nyankomne eleven sine behov. For

å kunne gi en tilpasset opplæring, må det gjøres kartlegginger av elevens kunnskaper. I tillegg må man ha en viss kjennskap til elevens bakgrunn. Innføringstilbudet skal ha fokus på at opplæringen er elevens første møte med norskfaget og andre fag i skolen, og læreplanens grunnleggende ferdighetene skal være utgangspunktet for opplæringen. Dette er grunnleggende ferdigheter som: *å uttrykke seg skriftlig, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter* skal styre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Pedagogene jeg intervjuet jobber i det man kaller innføringsklasser eller mottaksklasser. Dette er en modell som tar utgangspunkt i at elever i løpet av skolegangen tilhører en innføringsklasse før de blir flyttet over i en ordinær klasse. Undervisningen er nivåbasert, noe som medfører at gruppen består av elever i ulike aldersgrupper (NOU 2010: 7).

Skoleverket styres i dag av lover, forskrifter og læreplaner som har et overordnet mål om å gjøre skole og utdanning bedre. I skolen skal elevene utvikle faglig og sosial kompetanse, som gjør at de blir selvstendige og rustet til å møte livets påkjenninger (Berg, 2005). Kapittel 9a i Opplæringslova (1998) setter fokus på elevens skolemiljø. Skolemiljøet skal være et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er pliktig til å jobbe aktivt for at elevens rettigheter blir ivaretatt. Dette gjelder også for elever med flyktningbakgrunn.

2.4.1 Skolens forebyggende ansvar

Skolen er forpliktet til å ivareta barn og unges psykiske helse i tråd med nasjonale føringer (Helsedepartementet, et al., 2003; St.prp. nr. 63, 1997-1998). I denne sammenheng har skolen blitt utpekt som en viktig arena for forebygging og helsefremmende arbeid (Schjelderup Mathiesen, et al., 2009; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Selv om ikke alle barn og unge med flyktningbakgrunn utvikler psykiske plager eller lidelser, er det viktig med en forebyggende tilnærming til elevene. Ogden (2008) sier at forebygging handler om "hjelp til selvhjelp", hvor elevene tilegner seg kompetanse, slik at de kan mestre motgang og oppleve at de kan påvirke sitt eget liv.

I skoleomfattende tilnærminger snakker man om en forebyggingskjede som består av tre nivåer; primær, sekundær og tertiær forebygging. Et gjennomgående prinsippet er at tidlig innsats skal skje på lavest mulig nivå. Primærforebygging foregår på det laveste nivået, og er rettet mot alle elever. Målet er å fremme positiv sosial og faglig atferd i et støttende læringsmiljø. Man ønsker å forebygge at vansker oppstår. Dette kan for eksempel bestå i å

lære elever gode metoder for konfliktløsning. Noen elever vil ha behov for mer støtte utover det som kan gis på det laveste nivået. Sekundærforebygging kan ta for seg en mer tilpasset undervisning til elever som trenger det, eller veiledning i forhold til atferd. Dette gjøres for å unngå at vanskene utvikler seg i en negativ retning. Tertiærforebygging handler om tiltak som er rettet mot mer alvorlig problematferd, og krever grundig utredning og langsiktig oppfølging (Arnesen & Sørli, 2010; Walker, et al., 1996).

I forbindelse med forebyggende psykisk helsearbeid i skolen, nevner Berg (2012) at det er viktig å lage en helhetlig plan. Planen bør tydeliggjøre ansvar, fordele oppgaver og samordne innstansen til de ulike aktørene som har med barn og unge å gjøre. Dette kan være aktører som: skoleledelse, lærere, sosialpedagogisk/spesialpedagogisk personale, foreldre/foresatte og helsetjeneste. Sentrale føringer og skolens egne behov skal danne grunnlaget for planen. I forkant av planarbeid er det viktig med et godt kunnskapsgrunnlag. Ved enkelte skoler vil det for eksempel være nødvendig med kompetanseheving av personalet. Det er viktig å vite noe om hvordan psykiske vansker og lidelser virker inn på læring og sosial fungering, for å kunne tilrettelegge et godt læringsmiljø. I tillegg har skoleledelsen ansvar for at det opprettes faste samarbeidsrutiner med skolens hjelpetjenester, som jobber sammen mot en felles mål. Faste møteplasser og etablerte fora for samarbeid er viktig (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). En helhetlig plan og faste samarbeidsrutiner er med på å forankre forebyggende psykisk helsearbeid på systemnivå.

En av de største utfordringene for flyktningbarn som kommer til et nytt land, er å tilpasse seg til en ny skolehverdag. Skolen må også tilpasse seg til eleven. I følge Hamilton (2004) har ledelsen ved den enkelte skole et stort ansvar for å lede og støtte lærere i å skape gode rutiner som kan hjelpe flyktningbarn til å mestre skolehverdagen.

Cole, et al. (2005) kommer med forslag til hvordan en skoleledelse kan hjelpe personalet til å skape en mer traumevennlig skolehverdag, og viser til nytten av å danne en traumegruppe som kan ivareta personalets behov og være et direkte bindeledd med ulike hjelpetjenester utenfor skolen. Videre argumenterer Cole, et al. (2005) for at det er nødvendig at personalet får opplæring i å håndtere barn med traumer. Lærere sitter ofte inne med mye kunnskap om hvordan man kan håndtere disse elevene, men trenger hjelp til å vite at de gir den riktige hjelpen. Noe av dette innebærer blant annet å reflektere over egen rolle. Målet er ikke å gi barna terapi, men å skape et støttende og trygt læringsmiljø. Dette kan for eksempel være å

hjelpe barna med emosjonsregulering, slik at de blir i bedre stand til å motta læring. Lærere må kunne gjenkjenne atferd som indikerer emosjonelt ubehag og hvilke situasjoner som trigger dette. I tillegg kan det være lurt å finne aktiviteter som er med på redusere emosjonelt ubehag. Dette kan være aktiviteter hvor barna får utfolde seg fysisk. Å hjelpe barna med å føle seg trygg på skolen er også viktig. Forutsigbarhet blir sett på som en viktig forutsetning for opplevelsen av trygghet. Forutsigbarhet fremmes gjennom tydelige rammer og hjelp til å takle vanskelige overganger. I noen tilfeller kan barna utvise en atferd som ikke er akseptabel. Mange vil dra nytte av å delta i grupper som jobber med sosiale ferdigheter. I slike grupper kan barna bli kjent med egne reaksjonsmønstre. De kan lære seg hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen.

Barnets holdninger til skolen er også viktig. Skole-hjem samarbeid vil virke inn på barnets holdninger til skolen. Et styrket samarbeid vil bidra til at barnet føler seg mer tilknyttet til skolen, som igjen vil øke barnets mestringmuligheter. Hamilton (2004) understreker betydningen av å skape en klar kommunikasjon mellom skole og hjem i forbindelse med flyktningbarn. En flyktning i et nytt skolesystem er også en flyktning i et nytt kulturelt miljø, hvor ulike verdier og mål møtes i samme kontekst. Fordelen med å skape en klar kommunikasjon hjelper barnet med å entre den nye kulturen på en god måte.

2.4.1 Den viktige lærerrollen

Å jobbe som lærer krever at man har kompetanse på flere områder. På bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere, og ut i fra krav og styringsdokumenter, fremstår det noen kompetanser som er viktige for alle lærere. Disse kompetansene kan deles inn i fire hovedkompetanser: *fagkompetanse*, *didaktisk kompetanse*, *ledelseskompentanse* og *relasjonskompetanse* (St.meld nr 11, 2008-2009). Fagkompetanse handler om å ha en solid innsikt i faget, eller temaene man skal undervise i. I tillegg må læreren ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanen for ulike fag. Lærestoff må velges og fordeles slik at en god og faglig progresjon blir sikret. Didaktisk kompetanse handler om å kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring. Dette krever innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evnen til å skape et godt læringsmiljø preget av motivasjon og tro på egne ferdigheter hos elevene. Ledelseskompentanse tar for seg det å kunne lede læringsarbeidet i en mangfoldig elevgruppe. Læringsarbeidet skal fremme et godt læringsmiljø gjennom ro, orden, rutiner og regler. Dersom en lærer skal kunne fremvise en god relasjonskompetanse må

han eller hun være i stand til å samarbeide og kommunisere med elever, foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører knyttet til skolen (St.meld nr 11, 2008-2009).

Berg (2005,2012) mener at gode relasjoner er viktige elementer i læringsprosessen og i det psykososiale miljøet. Som lærer må man ha evnen til å se *hele mennesket*, ikke bare eleven som skal lære fag og ferdigheter. Relasjonen danner utgangspunktet for å bli kjent med, samt å bygge opp, elevenes ressurser. Dette gir grobunn for læring og mestring.

Relasjonskompetanse forutsetter nysgjerrighet for hvert enkelt individ, og en innsikt i elevenes interesser, opplevelser, følelser, vansker, bekymringer, gleder og sorger. Cole, et al. (2005) sier at den beste måten å hjelpe barn med traumer er å bygge opp en "utenomfaglig" relasjon. Mange barn har sterke sider og interesser, som ikke tas hensyn til i læreplanen. Når lærere kan identifisere barns sterke sider, legger de til rette for mestringsopplevelser som styrker barnas selvfølelse og trygghet. Dette er et godt utgangspunkt for å skape gode sosiale relasjoner i skolen, og for å mestre faglige krav. Killén (2007) sier at det å se og engasjere seg positivt i barnet er en viktig del av omsorgsfunksjonen til pedagoger. Spesielt er dette viktig når foreldre ikke er i stand til det. Foreldre til flyktningbarn har i mange tilfeller kjempet for å opprettholde en god nok foreldrefunksjon under vanskelige omstendigheter i forbindelse med flukt. De kan ha opplevd vansker med å skaffe mat, husly, skolegang og ivareta barnas helse. Foreldre som har klart seg under langvarige påkjenninger, kan etter ankomsten til Norge oppleve avmakt og blir mindre rustet til å takle utfordringer. Dette kan i noen tilfeller resultere i redusert evne til omsorg og empati, som følge av deres opplevelser (Selle, et al., 2006).

Berg (2005,2012) nevner også viktigheten ved å oppleve seg sett og anerkjent, og viser til begrepet *pedagogisk relasjonskompetanse*. I dette begrepet kommer lærerens profesjonelle rolle frem; evnen til å se den enkelte elev på elevens egne premisser. Dette betyr at læreren må ha evnen til å respektere elevens integritet. Å bevege seg for langt innpå elevenes personlig og intime sfære kan medføre krenkelse av integriteten. Møtet mellom læreren og elevenes er derfor et etisk møte mellom to mennesker hvor "den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd" (Løgstrup, 2008, s. 25). Dette sitatet som er hentet fra Løgstrup (2008) sin bok, *Den etiske fordringen*, har stor relevans for møtet mellom lærer og elev. Læreren har elevens liv i hånden, som i overført betydning betyr at makten i relasjonen ligger hos læreren. I møtet med flyktningbarn må læreren ha respekt for elevens bakgrunn, og reflektere over egen rolle i møtet med barna.

Raundalen og Schultz (2006) sier at krisepedagogikk blant annet handler om å systematisere kunnskap som allerede finnes. Kunnskap om sorg, kriser og traumer er viktig for å møte barnas behov, men samtidig handler det også om å være tilstede når barna og elevene trenger det mest. Dette bør skje gjennom en *proaktiv og våken holdning*. I stedet for å vente og se, bør man oppsøke krisene og ta tak i dem på en systematisk måte. Med inspirasjon i Antonovsky (1979) sitt begrep *sense of coherence*, sier Raundalen og Schultz (2006) at barn som har opplevd kriser og traumer trenger hjelp til å beholde en kontinuitetsfølelse. Gjennom samtale kan læreren bidra til å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. Her viser de til begrepet *terapeutisk effekt*, hvor man henter frem velkjente og virksomme grunnelementer fra terapien og tilpasser disse til klasserommet. Man hjelper elevene med å finne ord, setninger og fortellinger som rydder, ordner og arkiverer hendelser i fortiden. En av forutsetningene for dette er at barnet må ha muligheten til å kontrollere det som skjer, og sette premisser for samtalen. Samtidig sier Raundalen og Schultz (2006) at det er en stor forskjell mellom terapi og pedagogikk, i den forstand at lærere ikke utdannet i å utføre terapi. Samarbeid med PPT/BUP, diskusjoner med kollegaer og kompetanse, vil kunne bidra til å tydeliggjøre disse grensene, og skape en større trygghet rundt egen henvisningskompetanse. Å bli kjent med elevenes livssituasjon er også en viktig forutsetning for å kunne anbefale riktig instans for terapeutisk hjelp dersom det er nødvendig. I tillegg handler dette også om å forstå elevenes forutsetninger og behov, slik at man kan legge til rette for en tilpasset opplæring i tråd med Opplæringslova (1998) §1-2. På denne måten kan man legge til rette for at barn og unge med flyktningbakgrunn opplever mestring i sin skolehverdag.

2.4.2 Lærerrollen; i møtet med barn som har opplevd traumer og sorg

For å hjelpe lærere å gi barn en optimal oppfølging etter traumatiske hendelser, er det viktig å vite noe om hvordan lærere ser på sin rolle. Læreres meninger og erfaringer påvirker barnas måte å takle hendelser på (Alisic, 2012). Alisic (2012) har utført en kvalitativ studie som tar for seg lærerperspektivet knyttet til traumatiske opplevelser hos barn. Denne studien er et viktig bidrag til et tema som er lite forsket på. Ved hjelp av kvalitative intervjuerstudier av 21 lærere fra 13 forskjellige barneskoler, fremkommer det at lærerne er usikre på om de gir god nok oppfølging av elevene.

I denne studien fremkommer det at mange av lærerne synes det er vanskelig å forstå innholdet i egen rolle i møtet med barn og traumer. De fleste opplever grensen mellom pedagogikk og terapi som veldig utydelig. Lærerne føler at de mangler kompetanse for hvordan de skal

håndtere barn med traumer. Det finnes ingen tydelige føringer for dette på deres arbeidsplass, og de som føler de har mest kompetanse er lærere som har vært lenge i yrket sitt. Lærerne føler de mangler kompetanse for hvordan man kan snakke om traumatiske opplevelser, når det er nødvendig å henvise barnet videre og hvilke henvisningsmuligheter som finnes. Noen av lærerne rapporterer også at det kan være vanskelig å unngå en for sterkt emosjonell involvering i elevene. Støtte i kollegiet blir sett på som en hjelpende faktor for lærerne (Alisic, 2012).

Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, & Pavlidi (2002) utførte en undersøkelse hvor formålet blant annet var å studere generelle oppfatninger hos greske lærere i forhold til elever som har opplevd å miste noen. I tillegg undersøkte de lærernes spesifikke erfaring med å støtte elever i sorg etter å ha mistet slektninger eller klassekamerater. Lærere fra 480 private og offentlig barne- og ungdomsskoler deltok i undersøkelsen. Gjennom en omfattende spørreundersøkelse, analysert ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metoder, kom Papadatou, et al. (2002) fram til at de fleste lærerne er oppmerksomme på kjennetegn hos elever som sørger, og at deres skoleprestasjoner og atferd endres. Lærerne ser på sin omsorgsrolle som svært viktig, men føler samtidig at de mangler tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter for å støtte elevene. Resultatene av undersøkelsen viser at nærmere 68 % av respondentene oppfatter død som et viktig tema for skoleelever. En signifikant prosentandel svarer også at skoleprestasjoner og atferd hos elevene blir negativt påvirket av dette. Dette gjelder oftere for elever som mister slektninger, enn for elever som mister klassekamerater. Her viser det seg at lærere som har mer enn 19 år med undervisningserfaring, barneskolelærere, kvinner og lærere med personlig erfaring med død oftere gjenkjenner behovene og kjennetegnene hos elevene. Samtidig fremkommer det at veldig mange føler seg lite kompetent i slike situasjoner. Lærerne ønsker å få kunnskaper og ferdigheter om temaet, samt et samarbeid med fagfolk. I undersøkelsen fremkom det også at lærerne sjelden snakker med elevene om deres sorg knyttet til å miste noen nære, med mindre eleven selv tar initiativ eller utviser vansker. Lærerne opplever at det er lettere å snakke om sorg knyttet til det å miste en elev, ettersom dette var en felles sorg for klassen. Denne studien viser at lærerne har behov for å øke deres kompetanse på disse områdene, og at det bør jobbes i spesialiserte team med som legge til rette for barn som opplever å miste noen (Papadatou, et al., 2002).

3. Metode

Innenfor forskningen snakker man om to metodiske tilnærminger; *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Selv om det finnes forskning som kombinerer begge metodene står begrepene i motsetning til hverandre. Innenfor forskningen viser begrepet *kvantitativ* til *hvor mye* som finnes av noe. Egenskaper blir beskrevet ved hjelp av tallverdier, og data kan bearbeides ved hjelp av statistiske metoder. Begrepet *kvalitativt* viser til *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Her bruker man ikke tallverdier, men prøver å formidle menneskelige erfaringer gjennom beskrivelser og fortolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2009). Innenfor kvalitative forskningsmetoder kan intervju brukes til å fremskaffe fyldige og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon (Dalen, 2011).

Problemstillingen var styrende i forhold til mitt valg av forskningsmetode. I oppgavens problemstilling søker jeg etter en forståelse av hvordan et fenomen oppleves. Jeg ønsker å få en forståelse av hvordan informanter i innføringsklasser opplever at de kan ivareta psykisk helse hos flyktningbarn. I denne sammenheng falt det meg naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju. I det følgende vil jeg presentere forskningstilnærming og analysestrategi, før jeg beskriver hvordan intervju- og analyseprosessen har foregått. Jeg vil også reflektere rundt etiske og kvalitetsmessige prinsipper vedrørende studien.

3.2 Forskningstilnærming og analysestrategi

3.2.1 Kvalitativt intervju med fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien var en tysk filosofisk retning, som oppstod på begynnelsen av 1900-tallet. I følge Alvesson og Sköldbberg (2008) var fenomenologien kritisk til den moderne naturvitenskapen, som man mente hadde fjernet seg for langt fra hverdagslivets egentlige grunnlag; de menneskelige erfaringene. Den subjektive opplevelsen og de "levde" erfaringene ble utgangspunktet for forskningen. Innenfor kvalitativ forskning er *fenomenologi* et begrep som knytter seg til å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Verden beskrives slik den oppleves av aktørene, og at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) bruker begrepet *psykologisk fenomenologi* når målet er å ta utgangspunkt i enkeltmenneskets opplevelse av et fenomen.

For å besvare problemstillingen har jeg latt meg inspirere av Kvale og Brinkmann (2009) sitt *semistrukturert livsverdenintervju*. Med utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet, brukes dette intervjuet til å forstå dagligdagse temaer ut ifra intervjupersonenes egne perspektiver. Man forsøker å få et innblikk i aktørens livsverden ved hjelp av deres egne beskrivelser. Med *semistrukturert* menes det at intervjuet forløper verken som en åpen samtale eller som en lukket spørreskjemasamtale. På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide med forslag til spørsmål, men var bevisst og åpen for at intervjuet kunne endre seg underveis.

I følge Postholm (2010) handler fenomenologisk forskning om å finne den sentrale meningen, eller essensen i en opplevd erfaring. I forkant av intervjuet lager forskeren derfor en temaliste som skal bli berørt i løpet av intervjuet. På bakgrunn av lite erfaring med intervjusituasjonen opplevde jeg det som en trygghet å inkludere spørsmål i intervjuguiden. Spørsmålene tok utgangspunkt i temaer fra informantenes dagligliv. I denne sammenheng var temaene relatert til viktige sider ved informantenes arbeid. Selv om jeg benytter en fenomenologisk tilnærming til forskningsprosjektet mitt, har *Grounded Theory* fungert som et analytisk verktøy i kodingsprosessen.

3.2.2 Grounded Theory som analysestrategi

Alvesson and Sköldberg (2008) bruker betegnelsen *empirinære metoder* både om fenomenologien og Grounded Theory fordi begge metodene står i nær tilknytning til det empiriske datamaterialet. Grounded Theory var en metodisk tilnærming som ble utviklet av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss på 1960-tallet, og var en reaksjon mot de tradisjonelle induktive og deduktive metodene. Glaser og Strauss ønsket å fremme en forskningsmetode som kunne utvikle teori skapt i møtet med det innsamlede empiriske datamaterialet; som var "grounded" i dataene. Innenfor denne tilnærmingen skulle informantenes egne oppfatninger og perspektiver danne utgangspunktet for analysene. Sosiologene ble etter hvert uenige om tilnærmingen til datamaterialet. Glaser mente at forskeren skulle møte datamaterialet ved å legge til side sine egne perspektiver. På denne måten kunne teorien tale for seg selv, uten påvirkning fra forskeren. Strauss inngikk senere et samarbeid med Juliet Corbin, og sammen vektla de i større grad en interaksjon mellom empiri og forsker; og mellom empiri og teori. I analyseprosessen foregår det en fortolkningsprosess hvor forskerperspektivet spiller en stor rolle. I intervjusituasjonen fortolkes informantenes utsagn og beskrivelser av forskeren. Dette videreutvikles i en dialog mellom forsker og empirisk datamateriale. Videre vil forskerens egen forforståelse og aktuell teori om det som

studies påvirke fortolkningen (Dalen, 2011; Postholm 2010). En slik forståelse vil prege min forskning.

Grounded Theory er en metodisk tilnærming, men også en analysemåte som kan hjelpe forskeren med å forstå fenomener studert ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger (Postholm, 2010). Koding og kategorisering er sentrale trekk ved analysemåten, noe som vil belyses nærmere når jeg skal redegjøre for analytisk framgangsmåte. Grounded Theory er også blitt kalt "The Constant comparative method " fordi systematisk sammenligning er en grunnleggende operasjon i kodingsarbeidet. Ved å lete etter forskjeller og likheter i datamaterialet, kan forskeren få frem nyanser og variasjoner. Analytiske notater er også et kjennetegn ved Grounded Theory, som er nedtegnelser av hendelser og refleksjoner forskeren gjør seg gjennom hele intervjuprosessen. Dette inngår som en del av den kvalitative analysen. Utøving av *teoretisk sensitivitet* har også blitt beskrevet en kvalifikasjon forskeren bør inneha. Det handler om evnen til innsikt, gi mening til data, få tak i det som er mest vesentlig og kunne forstå data på et mer abstrakt nivå (Dalen, 2011).

3.3 Intervjuprosessen

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Innenfor Grounded Theory-tradisjonen er det vanlig å benytte teoretisk utvelgning for å sette sammen egnede utvalg. Utvalgene skal gjerne gjenspeile maksimal variasjon innenfor fenomenet som skal studeres. Dette krever at forskeren har innsikt og en viss kulturkompetanse relatert til fenomenet som studeres. Jeg følte at jeg ikke hadde den tilstrekkelige kompetansen til å foreta et teoretisk utvalg, og valgte derfor å benytte meg av kriterieutvelgning (Dalen, 2011). Min teoretiske målgruppe var pedagoger i innføringsklasser. Alle pedagogene måtte ha erfaring knyttet til elever med flyktningbakgrunn. Jeg hadde bestemt meg for å intervju fire pedagoger. To av dem skulle jobbe på barnetrinnet, og to på ungdomsskolen. Man kan også si at jeg gjorde et strategisk utvalg. Å foreta et strategisk utvalg betyr at man prøver å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om forskningstemaet (Tjora, 2010). Valget mitt baserte seg også tilgjengeligheten av informanter. Kontakten med pedagogene på ungdomstrinnet ble formidlet gjennom deres leder, mens jeg selv tok direkte kontakt med pedagogene på barnetrinnet.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring

For meg har forskningsprosessen vært lang. Da jeg hadde gjennomført mitt første intervju, ble det en stans i prosjektet på grunn av flytting og andre omstendigheter. Selv om dette ikke var en planlagt pause, gav det meg tid til å reflektere over de valg jeg hadde tatt tidligere. Den første problemstillingen bar preg av at jeg ikke helt visste hva som var målet med forskningen. Ved at prosjektet fikk en ny start, hadde jeg muligheten til å bruke mitt første intervju som en læringsprosess, både i forhold til å endre intervjuguide og å reflektere over mine intervjuferdigheter. Jeg foretok også et planlagt prøveintervju før min endelige intervjuguide ble utformet (se vedlegg nr. 1). I den forbindelse ble det gjort noen justeringer med tanke på uklare spørsmål. Jeg fikk en bedre forståelse av hvilke spørsmål jeg kunne stille. For å fange opp viktige sider ved problemstillingen måtte spørsmålene ta utgangspunkt i temaer som: kjennetegn ved barn og unge med flyktningbakgrunn, ivaretagelse av elevenes behov, pedagogenes opplevelse av egen lærerrolle i møtet med barna og hvilken betydning systemet rundt lærerne har for deres ivaretagelse. Selv om intervjuguiden kan virke noe strukturert, kan man si at intervjusamtalene var semistrukturerte. Som fersk intervjuer gav intervjuguiden meg en trygghet i intervjusituasjonen, selv om jeg var åpen for at intervjuene kunne ta ulike vendinger.

Intervjuguiden min delte jeg inn i tre deler. Den første delen inneholder introduksjonsspørsmål som åpner opp for at informanten skal fortelle noe om seg selv. På denne måten fikk intervjuet en naturlig start. Del to består av spørsmål som er knyttet opp mot temaene jeg hadde tenkt ut på forhånd. Spørsmålene er i deskriptiv form, da disse har som mål å utløse spontane beskrivelser hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Siste del av intervjuguiden fungerer som en avrundning, der man foretar en kort oppsummering og åpner opp for ytterligere spørsmål.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til alle informantene. De to første informantene jeg intervjuet jobbet på en ungdomsskole, og intervjuene ble utført på arbeidsrommet deres. I forkant av intervjuene var jeg litt nervøs, ettersom jeg aldri hadde møtt informantene tidligere. Dette endret seg fort da jeg kom inn i arbeidsrommet, som var et koselig rom med dempet belysning og stearinlys. Sittegruppen bestod av en sofa og to stoler. Dette bidro til å føle meg mer komfortabel i rollen som intervjuer. I begynnelsen av begge intervjuene var informantene opptatt av å gi meg "riktige" svar, men etter hvert som samtalen kom i gang løsnet det mer opp. Begge informantene var åpne, og ønsket å dele sine tanker, erfaringer og opplevelser

med meg. Siden intervjuene ble utført i et arbeidsrom var jeg aldri alene med den som ble intervjuet. Informanten som ikke ble intervjuet satt og jobbet i bakgrunnen, noe som kan ha påvirket svarene til den som ble intervjuet. Samtidig kan dette også vært en faktor som har bidratt til at begge informantene uttalte seg om de samme temaene.

De to siste informantene jobbet på barnetrinnet hvor jeg selv var ansatt på tidspunktet da intervjuene ble gjennomført. Selv om vi var kollegaer var jeg lite kjent med deres arbeidsoppgaver. Intervjuene ble utført som separate intervjuer på skolens bibliotek. Jeg opplevde at begge informantene hadde veldig lyst til å dele sine tanker med meg. Det faktum at vi var kolleger på dette tidspunktet, kan selvfølgelig ha hatt betydning for hva de fortalte til meg. Alle informantene fikk utdelt intervjuguiden rett før intervjuene, med mulighetene til å lese gjennom først.

3.3.3 Transkripsjon

Kort tid etter at jeg hadde gjennomført intervjuene startet arbeidet med å transkribere. Intervjuet, som er en samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede, skifter form gjennom transkriberingen. Man oversetter talespråk til skriftspråk. I løpet av denne prosessen er det viktig å være klar over at den skriftlige framstillingen aldri kan erstatte den muntlige samtalen. Deler av den fysiske tilstedeværelse karakterisert av kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon, forvinner i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan en lydopptaker benyttes som hjelpemiddel under intervjuene for å fange opp flere sider ved den muntlige samtalen. Lydopptakeren gav meg en frihet til å kunne registrere den fysiske tilstedeværelsen og dynamikken under intervjuet. Ved å høre på lydopptakene, kunne jeg gjenkjenne mye av den fysiske tilstedeværelsen som jeg hadde registrert under intervjuet.

Ettersom jeg kun gjennomførte fire intervjuer, valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Dette gav meg en god mulighet til å gjengi hva informantene faktisk uttalte, og gjorde også at jeg fikk et nært forhold til intervjuutskriftene (Dalen, 2004). Jeg har transkribert ordrett, og har ikke vektlagt dimensjoner fra den muntlige samtalen i særlig grad. Dette begrunner jeg med at intervjuene mine er en gjengivelse av informantenes opplevelser knyttet til et bestemt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den fysiske tilstedeværelsen i intervjuene har jeg beskrevet i notater som kommer i tillegg til transkriberingen.

3.3.4 Fremgangsmåte for analyse av empirisk materiale

Da alle intervjuene mine var ferdig transkribert, startet arbeidet med å håndtere det empiriske materialet. I tråd med Grounded Theory-tradisjonen hadde jeg skrevet analytiske notater, eller *memos*, som var tilknyttet de ulike fasene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). På denne måten kan man si at analysen hadde startet allerede før jeg skulle gikk i gang med å håndtere det empiriske materialet. Da jeg hadde lest gjennom alle transkripsjonene noterte jeg *memos* for hvert intervju. Ved hjelp av *memos* og mine tidligere refleksjoner dannet det seg et bilde av de viktigste funnene i undersøkelsen.

Etter at jeg hadde gått flere runder med intervjuutskrifter og analytiske refleksjoner, måtte jeg gå grundigere til verks. Jeg hadde allerede fått en følelse av hva intervjuene handlet om, men dette var på et overfladisk nivå. For å komme videre i analyseprosessen måtte jeg kode datamaterialet, og tok utgangspunkt i de tre sentrale kodingsfaser innenfor Grounded Theory: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Dalen, 2011). Corbin and Strauss sier at koding handler om følgende: "Extracting concepts from raw data and developing them in terms of their properties and dimensions" (2008, s. 159).

Åpen, aksial og selektiv koding

Målet med åpen koding er å sette merkelapper på datamaterialet. På denne måten blir datamaterialet redusert, og man skaper et "språk" tilknyttet analysefasene. Da jeg leste gjennom intervjuutskriftene, brukte jeg margene til å notere navn eller koder på ulike setninger og avsnitt. I denne fasen skal man prøve å tenke utenfor boksen. Koding krever at man søker etter det ordet eller begrepet som kan beskrive hva datamaterialet handler om. Det neste trinnet handler om å gjøre datamaterialet oversiktlig. Denne prosessen kalles kategorisering, og handler om å finne under- og overordnede kategorier. De ulike setningene eller avsnittene som har fått en merkelapp, må plasseres i en kategori (Corbin & Strauss, 2008). Temaene som inngikk i intervjuguiden hjalp med til å se etter overordnede kategorier, men ved å kode datamaterialet oppdaget jeg at de ulike merkelappene kunne høre hjemme andre plasser enn hvor jeg først hadde trodd. Det meldte seg derfor et behov for å slå sammen ulike kategoriene. For å systematisere datamaterialet mitt, lagde jeg et skjema for hver hovedkategori hvor jeg plasserte utdrag i form av avsnitt og setninger som kunne si noe om kategorien.

Aksial koding handler om å relatere begreper og kategorier til hverandre. Det virker kanskje som om kodingsprosessene er adskilte prosesser, men i virkeligheten glir de inn i hverandre (Corbin & Strauss, 2008). Aksial koding foregår dermed ikke på et bestemt tidspunkt, men er et begrep knyttet til analysemetoden. Jeg foretok derfor aksial koding allerede i den åpne kodingsfasen da jeg relaterte merkelapper til ulike temaer. Videre handler aksial koding om å relatere underkategorier til overkategoriene: "I den aksiale kodingsprosessen er målet å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem" (Postholm, 2010, s. 89). Ved å finne underkategorier, kunne jeg lettere forklare hovedkategoriene i datamaterialet mitt. Et eksempel på dette er hovedkategorien *viktige ingredienser i god psykisk helse*. Underkategorier som: *å bli sett; trygghet, rutiner og forutsigbar; et tett skole-hjem samarbeid* er forhold som informantene mener er viktig for å ivareta en god psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn. Under noen av hovedkategoriene dannet det seg tydelige underkategorier. Under andre hovedkategorier oppdaget jeg at underkategorier kunne bli til overkategorier. Mange av merkelappene i datamaterialet har derfor byttet plass og endret navn i løpet av analyseprosessen.

Selektiv koding handler om å søke etter en kjernekategori, som kan samle alle kategoriene i en felles forståelse. I denne fasen skal man prøve å løfte seg over hele arbeidet for så å finne forskningens hovedtema (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Corbin og Strauss (2008) sier at denne siste fasen i forskningen handler om å gjenfortelle "historien" rundt kjernekategoriene ved å bruke de andre kategoriene og begrepene som har utviklet seg gjennom forskningen. Kjernekategoriene har analytisk styrke ved at den teoretisk skal fortelle eller overbevise hva forskningen handler om. For at kjernekategoriene skal kunne relateres til andre kategorier, må den være abstrakt i sin form. Den må også opptre ofte i datamaterialet, noe som betyr at funnene flere steder peker i retning mot kjernekategoriene.

3.4 Ethiske problemstillinger

Forskningsetikk handler kort sagt om vurderinger av hvor grensene for forskning skal trekkes (Alver & Øyen 1997). Selv om forskeren ikke alltid har svaret på hva som bør gjøres i en gitt situasjon finnes det retningslinjer å forholde seg til. I 1990 opprettet Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en egen forskningskomité for de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene; *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Dette er en komité som har utformet ulike prinsipper og retningslinjer som skal hjelpe forskere og forskersamfunnet til å bli mer bevisst på de etiske

problemstillingene man møter i forskningsprosessen. Etske vurderinger i forhold til dette er noe som en forsker må gjøre både før, underveis og i etterkant av et forskningsprosjekt (NESH, 2006). Før jeg gikk i gang med prosjektet fikk jeg en godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg nr. 2).

3.4.1 Prinsipper for etisk ansvar

Informert samtykke

Informert samtykke er en viktig del av de etiske retningslinjene: "Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem" (NESH, 2006, s. 13). At forskningsprosjektet skal være fritt, betyr at det ikke skal eksistere noe form for press om å delta. I tillegg skal informanten være orientert om det som angår hans ellers hennes deltakelse i forskningsprosjektet. I forkant av forskningsprosjektet mitt fikk informantene et informasjonsskriv, hvor jeg fortalte om prosjektets formål, hvilken informasjon jeg var ute etter og hvordan jeg ville oppbevare opplysningene deres (se vedlegg 3). I tillegg framkom det at det var mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst. På denne måten fikk informantene muligheten til å vurdere både positive og negative sider ved prosjektet, før de skrev under på samtykkeerklæringen. I tillegg til dette skrevet utdypet jeg prosjektets formål i samtaler med informantene.

Et informert samtykke skal være frivillig, men graden av frivillighet kan variere. Det faktum at tilgangen til passende informanter var liten da jeg skulle utføre intervjuer, kan ha medført at noen følte seg presset til å delta. At jeg var kollega med to av informantene på daværende tidspunkt, kan ha hatt betydning for deres valg om å delta. Det er vanskeligere å si nei til noen man kjenner. Samtidig føler jeg at samtykket fra alle informantene i aller høyeste grad var frivillig, da alle uttrykte at dette var noe de ønsket å dele.

Konfidensialitet og konsekvenser

Kravet om konfidensialitet handler om at den informasjonen informantene gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren skal unngå at informasjonen som fremkommer i intervjuene kan medføre negative konsekvenser for forskningsdeltakere. Forskningsmaterialet skal også vanligvis anonymiseres (NESH, 2006). I informasjonsskrivet som forskningsdeltakerne fikk før intervjuene, fremkom det at all informasjon ville bli

anonymisert, og at lydopptakene ville bli slettet ved prosjektets utgang. Ettersom prosjektet mitt har tatt lengre tid enn planlagt, har jeg også innhentet samtykke til å utvide tiden for oppbevaring, både fra informantene og NSD. Lydopptak og arbeid i forbindelse med dette har vært oppbevart, slik at det kun er jeg som har hatt tilgang til dette. I forbindelse med presentasjon av funn har det vært viktig å anonymisere deltakerne. For å anonymisere deltakerne, blir de omtalt som pedagoger, lærere og informanter. Det finnes heller ingen stedsnavn som kan spores tilbake til deltakerne.

Når resultater skal formidles og presenteres, kan forskeren komme i et dilemma i forhold til å opprettholde anonymitetskravet. Intervjuer kan inneholde sitat hvor man gjengir det deltakerne har sagt, ord for ord. Fjerner man for mye informasjon for å beholde anonymitetskravet, kan man samtidig svekke forskningsresultatene (Alver & Øyen, 1997). Her oppstår det et etisk dilemma som ikke uten videre har noe fasitsvar på. Informantene mine hadde mest erfaring med elever med flyktningbakgrunn fra Somalia, noe som har medført at dette landet har blitt nevnt i noen av sitatene. Her oppstod det et dilemma i forhold hvorvidt jeg skulle fjerne oppgivelse av landbakgrunn i enkelte sitater. Dersom jeg oppga hvilket land elevene kom fra, kunne det oppstå en fare for at denne elevgruppen ble stigmatisert. Dersom jeg ikke gjorde, det ville kanskje viktig informasjon gå tapt. Jeg valgte å ta med landbakgrunn i enkelte av sitatene fordi jeg ville få frem opplevelsen til mine informanter. Jeg tror ikke at min undersøkelse alene kan si så mye om denne gruppen, men noen kjennetegn vil kanskje være reelle for andre lærere som jobber med samme elevgruppe. Når man skal ivareta psykisk helse hos flyktninger, er det viktig å kjenne til elevenes bakgrunn.

I tillegg til kravet om konfidensialitet er det viktig å tenke over konsekvensene et forskningsprosjekt kan få for deltakerne. Mye av den kvalitative forskningen kjennetegnes ved åpenhet og intimitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde at alle informantene hadde et sterkt ønske om å dele informasjon med meg. Det er mulig at noen av informantene opplevde dette som en mulighet til å få ut frustrasjon knyttet til deres arbeidsoppgaver. Dette kan ha medført at noen har gitt opplysninger som de i ettertid har angret på. I dette tilfellet har det vært viktig å bruke disse opplysningene på en måte slik at de ikke kan få uheldige konsekvenser for deltakerne.

3.5 Kvalitet i intervjustudien

Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er begreper som har vært mye omdiskutert innenfor det kvalitaitve forskningsfeltet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at reliabilitetsbegrepet handler om troverdig og konsistens; hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Et eksempel på dette er å ikke stille for mange ledende spørsmål under intervjuene, da dette kan påvirke svarene. I en kvalitativ studie utformes forskerrollen i samspill med forskningsdeltakerne, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Imidlertid kan reliabilitet dreie seg om å beskrive de enkelte leddene i forskningsprosessen på en nøyaktig måte, slik at andre forskere kan bli inspirert til å utføre lignende studier (Dalen, 2011). Jeg har i mine beskrivelser prøvd å gi en oversiktlig fremstilling av forskningstilnærming, intervjuprosessen og analytiske metoder som er benyttet. Jeg har også begrunnet de valg jeg har tatt, både med hensyn til metode og etikk.

Validitetsbegrepet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, hvor vurdering av forskerrollen har en sentral plass. I tillegg må forskningstilnærmingen kan reflektere det man ønsket å finne ut (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Med min bakgrunn som spesialpedagog og lærer, samt min interesse for psykisk helse, entret jeg forskningsfeltet med en forforståelse av det fenomenet jeg ønsket å studere. Dette kan selvsagt ha hatt betydning for fortolkningsprosessen. Samtidig valgte jeg å studere den gruppen lærere i skolen som jeg hadde minst kunnskaper om på forhånd. Med en fenomenologisk tilnærming var det viktig å få frem informantenes stemmer, og at de skulle kjenne seg igjen i forskningen. I denne forbindelse har "member checking" vært viktig for å kvalitetssikre forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren sjekker om forskningsdeltakerne kjenner seg igjen i beskrivelsene og fortolkningene som forskeren har gjort. Denne kvalitetssikringen kan foregå gjennom hele forskningsperioden (Postholm, 2010). Jeg har i midlertidig bare fått tilbakemelding fra to av informantene etter at de leste deler av oppgaven. Disse informantene kunne bekrefte at de kjente seg igjen i fremstillingen.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultater er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner. Kunnskap som produseres i en kvalitativ studie vil alltid være knyttet til et bestemt sted og et bestemt tidspunkt, og det kan være vanskelig å generalisere resultatene. Samtidig kan kunnskapen som produseres også overføres til andre eller lignende settinger, ved at leseren kjenner seg igjen i beskrivelser og funn. På

denne måten kan forskningen komme til nytte for andre. *Naturalistisk generalisering* blir ofte brukt som et begrep for forskningens nytteverdi (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). I min intervjustudie av fire pedagoger i innføringsklasser er det kun fire stemmer som uttaler seg om et fenomen. Mine funn er først og fremst beskrivelser av disse fire informantenes opplevelser med et bestemt fenomen. Mange av deres erfaringer knytter seg til en bestemt flyktninggruppe. I tillegg vil sider ved deres arbeid også gjelde innføringsklassen som helhet, noe som gjør at erfaringene ikke kan løsrives fullstendig fra konteksten de har oppstått i. Selv om mine funn ikke vil fange opp alle variasjonen i fenomenet jeg studerer, så kan noen av funnene være relevante for andre lærere i innføringsklasser. Corbin og Strauss mener at "troverdighet" er godt egnet begrep når man snakket om kvalitet i kvalitative studier, og sier følgende:

"Credibility" indicates that findings are trustworthy and believable in that they reflect participants', researchers', and readers' experience with a phenomenon but at the same time the explanation is only one of many possible "pausable" interpretations possible from the data" (2008, s. 302).

4. Presentasjon av data

I denne delen vil jeg presentere de ulike kategoriene som har fremstått gjennom kodingsprosessen beskrevet nærmere i del 2. I kodingsprosessen fungerte Grounded Theory som et analytisk verktøy, men analytiske notater har også vært viktig. I løpet av kodingsprosessen var det viktig å finne hovedtyngden i materialet for å skille ut de viktigste temaene, og samtidig være åpen for å oppdage nye viktige områder i datamaterialet (Dalen, 2011). Bruk av sitater har vært nødvendig for å få frem informantenes stemmer, som er i tråd med forskningstilnærming og problemstilling. Sitatene er også et virkemiddel, som i følge Dalen (2011) kan få frem essensen i temaer man ønsker å belyse eller dersom det ligger noe betydningsfullt i noe informantene har uttalt seg om. I tillegg kan et sitat stå alene som eksempel for mange. Dette er virkemidler jeg har forsøkt å bruke i min datafremstilling.

Funnene kan deles inn i fem hovedkategorier:

- Psykisk helse som fenomen
- Opplevde utfordringer ved elevgruppen flyktninger
- Viktige ingredienser i god psykisk helse
- Sterke historier
- Samarbeidsrutiner

I tillegg til disse fem hovedkategoriene vil jeg startet med å gi en nærmere presentasjon av informantenes utdannings- og erfaringsbakgrunn. Etter at de fem hovedkategoriene er presentert, vil jeg beskrive kjernekategoriene; *Omsorgsrollen*.

4.1 Informantene

Informantene er fire pedagoger som jobber i innføringsklasser. Alle pedagogene var med på å starte opp innføringsklasser på stedet hvor intervjuene har foregått. I begynnelsen jobbet alle på samme sted. Etter hvert oppstod det et behov for å dele elevene inn i to klasser, da det var et stort aldersspenn i gruppen. Dette medførte at to av pedagogene fikk ansvar for en innføringsklasse tilknyttet ungdomstrinnet, og de to andre fikk ansvaret for innføringsklassen tilknyttet barnetrinnet. Pedagogene jobber i dag på to forskjellige steder, men tilhører fortsatt

samme team. Nedenfor vil jeg presentere de ulike informantene ved å ta utgangspunkt i de to trinnene; *ungdomstrinnet* og *barnetrinnet*.

Ungdomstrinnet

Informant 1 og 2 jobber i en innføringsklasse på ungdomstrinnet. Begge er utdannet allmennlærere, og har mye erfaring med minoritetsspråklige elever. Før de startet med innføringsklasser jobbet begge på en skole som tok i mot elever fra et asylmottak i nærområdet. Elevene gikk da i vanlige klasser, men hadde grunnleggende norskopplæring ute av klassen. Informant 2 har også jobbet tre år i voksenopplæringen.

I dag jobber begge informantene som kontaktlære i en innføringsklasse med elever i aldersgruppen 13-16 år. Målet er å gi elevene en basisopplæring i norsk. Da intervjuene ble gjennomført var de fleste elevene kommet som barn av arbeidsinnvandrere. To av elevene er kvoteflyktninger. Informantens erfaringer knytter seg til arbeid med flyktninger gjennom hele deres arbeidskarriere.

Barnetrinnet

Informant 3 og 4 jobber i en innføringsklasse på barnetrinnet. Informant 3 jobber som kontaktlærer i innføringsklassen, mens informant 4 også har andre arbeidsoppgaver på samme skole. Informant 3 har praktisk-estetisk lærerutdanning i bunnen og har tatt veiledning og norsk som 2. språk som videreutdanning. Informant 3 har også jobbet i voksenopplæringen. Informant 4 har tatt sin lærerutdannelse på universitetsnivå, og har erfaring fra både fra voksenopplæringen og flyktningtjenesten.

Informant 3 og 4 jobber i likhet med de andre informantene med grunnleggende norskopplæring. I klassen er det fem elever med flyktningbakgrunn, mens resten av elevene har kommet på bakgrunn av familiegjenforening eller arbeidsinnvandring. Elevene med flyktningbakgrunn har kommet til Norge som kvoteflyktninger. Informantenes erfaringer vil i likhet med ungdomstrinnet knytte seg til hele deres arbeidskarriere. Elevene i begge innføringsklassene har bakgrunn fra land som Somalia, Irak, Afghanistan, Irak, Bhutan, og flere av dem har bodd i flyktningleirer.

4. 2 Psykisk helse som fenomen

4.2.1 Psykiske helse handler om hvordan man har det...

I intervjuundersøkelsen fremkommer det mange ulike forståelsesmåter av psykisk helse som et fenomenet. Det kan virke som informantene har en overordnet forståelse av at psykisk helse handler om hvordan man har det:

Psykisk helse må jo være den følelsesmessige helsen...altså hvordan man egentlig har det. Det som går på psyke, tanker og følelser.

En av informantene redegjør for forhold som har betydning for hvordan man har det:

Altså, det har med hvordan man ser på seg selv, hvordan man opplever seg selv ut mot verden, hvordan man føler at man blir godtatt og sett (...) Å bli hørt og kunne delta...å få være med. Som sagt, psykisk helse det innebærer både hjemmeforhold, samfunnet rundt... alt smitter jo inn.

4.2.2 Flyktninger vil ikke snakke om psykisk helse...

Informantene hadde mange tanker omkring psykisk helse som et fenomen blant barn og unge med flyktningbakgrunn og deres familier. Informantene opplever at psykisk helse er tema som flyktninger ikke vil snakke om. Dette gjelder spesielt for foreldrene til flyktningbarna. I følge informantene benytter man det aller første møtet med elevene, *mottaksmøtet*, for å kartlegge elevenes bakgrunn. Informantene er opptatt av å få vite noe om elevenes psykiske helse, slik at de kan være i forkant dersom elevene har hatt traumatiske opplevelser. Under mottaksmøtet er det en tolk til stede. Tolken formidler informantenes spørsmål til foreldrene og barna. Når foreldrene blir spurt om barnas fortid, opplever informantene at dette er et tema som foreldrene helst vil unngå:

(...) utfordringen er jo at foreldrene ikke sier det som det er, egentlig. I den somaliske kulturen så kan det være at det har skjedd, men vi snakker ikke mer om det. Jeg tror mange ting er tabu å snakke om. Det tror jeg. På det første møtet så spør vi foreldrene om det er det noe de bør fortelle oss. Er det noen traumatiske ting deres barn har opplevd? Har de opplevd krigshandlinger? Har de opplevd...? Og en sjelden, en sjelden gang

kan de si at barna har sett noen soldater som har skutt osv. Men that's it. Det er veldig vanskelig å få noe.

Flyktninger selv vil ikke ha noe fokus på psykisk helse, altså begrepet eksisterer nesten ikke for dem. De fleste ønsker bare å komme videre (...)

En av informantene kan også fortelle om erfaringer fra voksenopplæringen hvor en av hennes voksne elever fortalte hvorfor psykisk helse ikke er et tema man snakker om:

Jeg husker at vi hadde psykisk helse som et tema i samfunnsfag, og da sa de at det er jo sånn som vi ikke prater om hjemme. Enten er man gal, og det er en skam. Eller så er man normal og frisk. Det er ingen mellomting. Hvis du trenger psykolog, så er du gal. Det må ingen få vite.

Noen av informantene sier at det kan være problematisk når foreldrene ikke ønsker at det skal "feile" barna noe. Det at foreldrene ikke ønsker å ha fokus på psykisk helse kan i verste fall gå utover barna:

Vi har hatt et barn som har blitt henvist til BUP. Hun virket så... vi var veldig i tvil om hvor gammel hun var. For hun virket som hun var fem år yngre enn hun var. Så viste det seg at hun var født for tidlig og... ja, det var masse. Men der også måtte vi gå utrolig mange runder med far. For de vil så gjerne at det ikke skulle være noe. Han var tydeligvis redd for hva andre skulle tro. Så det er ikke så lett.

Når det gjelder årsaker til at flyktningfamiliene ikke ønsker å ha et fokus på psykisk helse, så sier en av informantene at dette kan variere innenfor ulike kulturer. I Norge er man veldig opptatt av at alle skal ha en god psykisk helse. For mennesker fra andre kulturer kan dette i følge henne være annerledes:

Kanskje de ikke synes det er problematisk. Jeg vet ikke. Kanskje de har et helt annet fokus enn det vi har, ikke sant? Hvor familien og klanen tar seg av alt slikt

4.3 Opplevde utfordringer ved elevgruppen flyktninger

4.3.1 Lite erfaring med skole

Når det gjelder erfaring med skole, forteller informantene at det er store forskjeller innad i elevgruppen med flyktningbakgrunn. Den gruppen flyktninger som de har mest erfaring med, kjennetegnes ved liten eller ingen skolebakgrunn:

(...) de har jo ingen skolebakgrunn fra før av, sånn at det er jo en helt annen måte å jobbe med disse på, enn med de som har som har full skolegang.

Noen av elevene begynner i mottaksklasser som analfabeter. Barnas foreldre kan heller ikke lese eller skrive, noe som medføre at det blir vanskelig å støtte elevene hjemmefra.

Informantene sier at de bruker mye tid på å jobbe med elevene. I tillegg til faglige mål og motivasjon for faglig læring, må de læres opp i grunnleggende ferdigheter som man trenger i dagliglivet:

Noen har aldri sett et toalett før, og må kanskje lære seg å gå på do. Og det gjelder familien hjemme også. Innvandrertjenesten må faktisk lære foreldrene opp i hvordan bruke en vaskemaskin, hvordan bruke et toalett, hvordan vaske klær. Det er det jeg opplever med disse barna. Man må gå på veldig grunnleggende ting å lære de opp, men også lære foreldrene. Så jeg føler jeg har en rolle hvor jeg må lære foreldrene og elevene.

Det at elevene og deres foreldre har lite eller ingen erfaring med skole kan ha betydning for synet på skole og læring. Informantene på ungdomsskolen opplever at jenter blir en tapende part i forhold til gutter når det gjelder utdanning:

Når de er 14, 15 år gamle så ser vi at de blir holdt mye hjemme. De må være hjemme å lage mat, de må lære seg å lage mat, de må forberede seg til et familieliv i fremtiden.

Lærerne på ungdomstrinnet opplever at de må bruke mye tid på å forklare foreldre om norske lover og skolenormer. Dette har resultert i mange møter og mye kontakt med hjemmet til elevene.

4.3.2 Vi har jo ikke noen som har stått fram...

En av informantene på barnetrinnet opplever at elevene med flyktningbakgrunn kan utvise forskjellige vansker i skolen, som kan tenkes å ha sammenheng med traumer. Dette blir sjeldent løftet fram av foreldre, lærere eller dem selv:

Vi ser jo at mange kan ha forskjellige vansker i skolen. Vi kan tenke at de har lærevansker, men hvor det ofte er ting de har opplevd før som på en måte stenger for. De har for mye i hodet, det vanskelig å få plass til læring (...) Veldig ofte så tenker man at disse ungene... det er jo utrolig hvor normal de er, frisk og rask og flink. Det er jo oftere det nesten (...) Vi har jo ikke noen som har stått fram med sine vansker...

Den andre informanten på barnetrinnet sier at det er problematisk å kartlegge vansker hos elevene før språket er på plass. Dette kan medføre at enkelte elever blir misforstått:

Jeg har sett et lite forsteinet frø. Nå snakket jeg litt billedlig da. En liten forsteinet klump som kom hit og var helt forstyrret. Som på en måte ikke tok til seg noe. Hun var høyt og lavt, forstod jo ingen normer i klasserommet, hadde dårlig motorikk, var veldig innovervendt og så veldig mye ned.

Informanten forteller at lærerne på et tidspunkt trodde at denne eleven hadde en hjerneskade fordi innlæringsprosessen gikk så dårlig. Når eleven etter hvert begynner å få et muntlig språk, oppdager hun gleden ved at det som blir sagt kan komme ned på arket som bokstaver. Eleven begynner etter hvert å skrive fortellinger hvor det fremkommer at hun bærer på mange sterke opplevelser.

4.3.3 Stille jenter og utagerende gutter

Informantene opplever at elevenes vansker ikke påvirker deres skoledag i noen særlig grad, men sier samtidig at det kan være forskjeller mellom gutter og jenter. Jentene kan ha en forsiktig og innesluttet atferd, mens guttene utviser en mer utagerende atferd. Før informantene blir godt kjent med elevene, er det vanskelig å si om en slik type atferd kan ha sammenheng med deres fortid og bakgrunn:

Vi ser jo forskjellige ting. Noen kan være veldig stille, og noen kan være veldig utagerende. Også har vi jo de midt i mellom. Og vi vet jo ikke helt årsaken til at noen utagerer, og at noen blir veldig stille. Men når vi har snakket med de i ettertid når de har begynt å lære seg mer norsk og kan fortelle hva de har opplevd, så får vi jo høre om ganske fæle ting som de har sett.

Noen vil ikke snakke om det i det hele tatt. Spesielt de stille, de vil ikke snakke om det i det hele tatt.

Når vi får mistanke om at det er noe, så er det ofte med utagering. Og da er det jo gjerne gutter, ikke sant. Så jentene blir jo mer stille og da er det jo gjerne guttene man kanskje legger merke til. De kan jo ha litt problemer med å tilpasse seg en del regler og sånt på skolen.

(...) så vil jeg jo si at min opplevelse og min erfaring er at gutter utagerer, mens jentene lukker seg inne. Jentene de kan bli veldig innesluttet, og spør du de om noe så kan det være vanskelig egentlig. Det er jo ikke sikkert at de skjønner spørsmålet helt. Vi er jo veldig opptatt av det, hvordan har de det egentlig. Men det blir jo sånn at vi må bli bedre kjent med dem for å kunne snakke om det de bærer på. Men jeg synes at de kan være tydelig preget av at de bærer på noe tungt, noen ganger. Altså tunge tanker og slikt.

Utagerende atferd hos gutter viser seg oftest i friminuttene, når det oppstår konflikter. I tillegg kan informantene se at hendelser fra fortiden kan komme til uttrykk gjennom atferd. En av informantene på ungdomstrinnet kan fortelle om en elev som var veldig frustrert i perioder:

(...) han veldig opptatt av at han skulle skyte alle rundt seg, sa han. Han tegnet bazooka, gevær. Han har jo også vært vitne til skuddvekslinger, og at soldater kom inn i byen osv. De har opplevd krig, for å si det sånn.

Informantene sier at utagerende atferd hos enkelte gutter med flyktningbakgrunn fremstår som en del av deres rolle, men at det samtidig er mange faktorer som spiller inn:

Jeg hadde jo en liten kar og spurte hvorfor sloss du så mye. Så sier han: «i mitt land, så gjør vi ikke annet enn å sloss. Vi har slåss i tjue år, så hvorfor skal ikke jeg slåss?»

(...) Vi har tenkt litt på dette med gutter. Vi vet at deres bakgrunn er slik at gutter skal fysisk bære familiens ære. Altså slår en deg, så skal du slå tilbake. Så tenker vi, er det fordi at noen har sagt noe til deg at du sloss eller er det fordi du er så frustrert på grunn av språklige vansker, på grunn av et nytt land, et nytt liv og alt er nytt rundt deg? Det er ikke alltid vi klarer å skille mellom det. Og det kan jo være veldig innvevd i hverandre.

4.4 Viktige ingredienser i god psykisk helse

I forhold til å ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn ønsket jeg å få et innblikk i hvordan pedagogene opplever at deres rolle kan ha innvirkning på elevenes psykiske helse, og hva de mener må til for at elevene skal ha en god psykisk helse. Alle informantene uttrykker at de har en positiv innvirkning på elevenes psykiske helse. De opplever at de får en veldig god og nær relasjon til elevene i innføringsklassene hvor det er få elever sammenlignet med ordinære klasser.

4.4.1 Å bli sett

Evnen til å kunne se hver enkelt elev fremstod som mest viktig for alle informantene. For informantene på ungdomstrinnet innebærer dette å kjenne til elevenes bakgrunn. De mener at det er veldig viktig at lærerne kjenner til elevenes kultur, religion og tradisjoner for å forstå eleven, men også for å kunne se på eleven som en viktig ressurs. Pedagogene opplever en stor glede ved å jobbe i en klasse hvor ulike kulturer møtes:

Det er bare så spennende å bli satt inn i de ulike kulturene, og tenke på at her på denne lille arenaen i dette klasserommet møtes 10 ulike nasjonaliteter med helt forskjellige bakgrunner. Forskjellige religioner, forskjellige språk, ulike erfaringer med hensyn til skolegang, ulike matkulturer, ulikt i forhold til kjønn (...) Jeg synes det er kjempespennende fordi de formidler like mye til meg som jeg formidler til dem.

Den ene informanten på ungdomstrinnet sier at det er viktig at alle voksne som jobber med disse elevene kjenner til deres bakgrunn, men har noen ganger opplevd det motsatte når elevene har blitt overført til ordinære klasser:

De vet ingenting. De har rett og slett ikke vært så interessert at de har satt seg inn hvor eleven egentlig kommer i fra (...) De har jo et liv med seg. De har levd 10 år i et annet land, og ingen har interesse av deg egentlig. Du blir bare en sak, en ting i klassen.

En av informantene på barnetrinnet forteller at det å bli sett handler om å bli mottatt på en god måte, og å ta seg tid til elevene. Det er viktig å få en god mottakelse på skolen, men det har også betydning hvordan samfunnet møter den nye familien i gata. Videre forteller informanten at hun tar seg tid til elevene allerede ved det første møtet:

Relasjonen starter jo i det øyeblikket man ser hverandre, ikke sant. Man tar i hånden og presenterer. Man snakker først til barnet, selv om barnet ikke forstår. Henvender seg til barnet

under tolkesamtalen. Det er bare viktig fra første øyekast. Det etableres der og da, første gang man møtes.

Å ta seg tid handler også om å gripe øyeblikkene. Dette kan være i form av en god klem eller en tilbakemelding på de små tingene i skolehverdagen:

Man må ta seg tid til de små øyeblikkene som kan gjøre dagen bedre. Bare det å kunne gi en tilbakemelding... her springer jenten og henter en annen farge fordi hun faktisk ser at den blåfargen på det blåbæret i den boken ikke er riktig. Hun springer og henter en ny som ligner mer. Bare det at de ser, at de skjønner, at de forstår...

4.4.2 Trygghet, rutiner og forutsigbarhet

Informantene på ungdomsskolen forteller at de bruker mye tid på å etablere faste rammer slik at elevene skal oppleve trygghet og forutsigbarhet. En av pedagogene forteller hvordan hun ser at elevene har blitt trygge:

Når tryggheten liksom siger innover de, eller de skjønner at de kan ha full tillit til oss så, ser vi jo at de blir gladere. De tør å slippe seg løs, de snakker mer med hverandre selv om de kanskje bare har norsk som fellesspråk. De tør å danse litt i fellesskapet. Vi synger en del med de.

Gjennom faste rammer vet elevene hva som forventes av dem:

Vi har jo faste rammer her, veldig faste rammer. Altså, kommer du på skolen uten å ha gjort lekser, så vet du hva det blir. Da har vi satt inn tiltak at de må sitte igjen. Sånn blir det hver gang. De vet at vi sjekker leksene. Har de ikke gjort de leksene, så må de sitte igjen. Og vi gir de ikke større mengder enn det vi vet at de klarer.

En av informantene på barnetrinnet er også opptatt av forutsigbarhet. Elevene må vite hva som forventes av dem, men det er ikke alltid det er nok. Noen ganger trenger en opplæring. Noen av flyktningbarna uttrykker frustrasjon gjennom fysisk utagering, og informanten mener at det er viktig å lære elevene metoder for hvordan de kan uttrykke følelser på andre måter. Altfor ofte stilles det forventinger til disse elevene, uten at de egentlig skjønner innholdet i reglene. Derfor kan det gå mange år før de lærer seg regler. Informanten sier at gruppestørrelsen i innføringsklassen gir gode muligheter for å jobbe med små grupper, hvor man kan øve på å uttrykke seg på andre måter enn ved å utagere fysisk.

4.4.3 Et tett skole-hjem samarbeid

Alle informantene er opptatt av å skape et tett samarbeid med elevens foresatte. De opplever at dette er et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner. En av informantene sier følgende om skole-hjem samarbeid:

Skole-hjem samarbeidet ser jeg som særdeles viktig. Foreldre må lære seg det som barna må lære seg. Jeg ser at jeg er en viktig person i livet til barna og at de trenger den tilbakemeldingen de kan få, på det gode og på det vonde. Det samme gjelder foreldrene. Noen ganger føler jeg at jeg er disse familiene sin stemme.

Pedagogene på ungdomstrinnet mener at det er viktig at elevene kommer i kontakt med norske barn, også utenfor skolen. De bruker mye tid på å forklare foreldrene viktigheten av å være med på sport eller andre fritidsaktiviteter. Noen av elevene tilhører kulturer som ikke har en tradisjon for å delta i for eksempel bursdager. I slike tilfeller ønsker barna at lærerne skal formidle hva det betyr å feire en bursdag, slik at de kan få delta.

4. 5 Sterke historier

Alle informantene har hatt samtaler med barn om deres opplevelser før de kom til Norge. Når språket er på plass, fremkommer det mange historier som bærer preg av at barna har hatt sterke opplevelser:

Ei har opplevd at en granat gikk av på gaten, og at et menneske ble drept. Hun fortalte at de kom etterpå med kost og vann. Hun så bare bein og blod. Og dette er jo barn som er 10-13 som forteller oss dette.

En annen jente fortalte om når de var transittland i Etiopia. De hadde flyktet fra Somalia til Etiopia. Så opplevde hun en gang hun var ute og gikk, at det kom en hund med en død baby i munnen. Kan du tenke deg?

Og der har det vært mange sterke historier, vil jeg si. Alt ifra hun som vokste opp med ei bestemor. De kom som flyktninger fra Somalia til Kenya. Så fortalte hun at en dag de var ute og gikk, så kom de til en søppelplass. Der så de at det lå en svart søppelsekk, og det rørte seg inni. Så tenkte bestemoren at dette måtte være et dyr som hadde blitt lagt inne i der. Og der fant de en baby, en nyfødt baby fortalte hun. Den tok de med hjem, og de hentet lege. Men den babyen var så skadet. De hadde babyen i fire måneder, og det var ingen andre som kunne ha den. Men legen var på besøk av og til. Babyen døde når den var fire måneder.

En kveld hun var ute og gikk seg vill, hun måtte bo ute en hel natt. Og det var løver, hun var kjemperedd. Tenk deg å være en liten jente i Mogadishu. Hun går seg vill. Det setter spor.

4.5.1 Opplevelsen av å samtale med barn om vanskelige temaer

Hvordan informantene opplever disse samtalene og sin egen rolle varierer noe. Informantene på ungdomstrinnet har lang erfaring i læreryrket. De opplever begge at de ikke er redde for å spørre elevene om deres fortid, og tar i mange tilfeller initiativet til dette. Dersom det er noen som ikke ønsker å snakke om dette, respekterer de det. De opplever mange av samtalene som sterke, men kan samtidig snakke om dette på en naturlig måte. Begge informantene føler seg trygge på sin egen rolle i disse samtalene. De formidler at de er klar over hvor langt egen kompetanse strekker. Den ene informanten sier at hun gjerne kan støtte elevene og prate om det vanskelige, men noen kompetanse utover det har hun ikke. Den andre informanten er også tydelig i sin rolle:

Jeg føler jo ikke at jeg kan være noen terapeut, men jeg kan være en samtalepartner ja. Også kan vi spørre de... Vil du at vi skal ta kontakt med en helsesøster? Vil du at vi skal ta kontakt med en lege? Tror du at du trenger å snakke om dette? Det kan vi hjelpe de med. Vi kan fortelle de hvilke veier de kan gå videre. Og vi kan hjelpe de å gå den veien hvis de har behov for det.

En av informantene på barnetrinnet opplever at elevene er litt lukket på dette området. Hun er litt usikker på hvorvidt elevene har gått videre, hvorvidt foreldrene ikke ønsker at barna skal snakke om det eller hvorvidt barna er så små at de har glemt. Hun tar ikke initiativ til å snakke om elevenes hendelser, men dersom de ønsker det prøver hun å være åpen og interessert. Samtidig presser hun ikke elevene til å fortelle mer enn de ønsker. Når elevene kommer med sine historier har informanten ofte kjent elevene så lenge at hun vet hvordan hun skal takle det. Samtidig sier hun at dersom det skulle oppstå situasjoner hvor hun føler at kompetansen ikke strekker til, savner hun forum for å drøfte dette.

Den andre informanten på barnetrinnet synes skriving er godt utgangspunkt for å samtale om hendelser i fortiden til elevene. Når elevene lærer seg å skrive, opplever de glede. Informanten kan gi de skriveoppgaver, hvor de skal fortelle om noe som har hendt i hjemlandet. Når noe dukker opp i forbindelse med dette, snakker man om det der og da. Informanten sier at hun bruker sin livserfaring til å håndtere disse samtalene, men at hun samtidig savner kompetanse

på å håndtere barn med traumer og å ta imot den informasjonen som fremkommer i samtalene:

Jeg er redd for at jeg kanskje reagerer på feil måte. Kanskje jeg skulle ha sagt noe. Jeg savner metoder for hvordan man kan prate om traumer.

Informanten har ytret et ønske om å lære ulike metoder for å jobbe med traumer, stress og konflikter hos barn med begrensede språkferdigheter, men føler at dette er noe som ikke blir prioritert fra skolens ledelse.

4.6 Samarbeidsrutiner

4.6.1 En avdeling for seg selv

Når det gjelder samarbeid innad i skolene opplever pedagogene at innføringsklassen på mange måter blir en liten avdeling for seg selv, avsondret fra resten av den øvrige skolevirksomheten. En av pedagogene føler at innføringsklassen nesten er litt usynlig for resten av skolen.

I starten så ble vi glemt ut i fra lister og slikt. Hvis det var noe som skulle skje, så blei IFK ikke med... for eksempel hvis det skulle være en busstur, så ble ikke vi skrevet opp. Vi visste ikke hvordan buss vi skulle ta, for vi var ikke skrevet opp.

Pedagogen opplever også at samarbeidet med de andre trinnene til tider kan være utfordrende. Det er meningen at elever i innføringsklassen skal hospitere i ordinære klasser, hos de trinnene de tilhører. De skal kunne få undervisning i fag hvor de har mulighet til å delta på lik linje med andre elever. Informantens inntrykk er at enkelte lærere opplever dette som en byrde, da de allerede har for mange arbeidsoppgaver. Hun sier at det først og fremst er skoleledelsens ansvar å legge til rette for dette på en best mulig måte. En annen pedagog sier at samarbeidet med de ulike trinnene og kontaktlærerne fungerer bra i forhold til hospitering og overføringer, men at det ikke blir lagt til rette for samarbeidsmøter mellom innføringsklassen og sosialpedagogisk personale, noe som er en fast rutine for andre trinn ved skolen.

4.6.2 Helsesøster en viktig samtalepartner

Helsesøster blir nevnt som en viktig samtalepartner i skolen. Når det har oppstått vanskelige problemstillinger har helsesøster fremstått som en viktig ressurs i forhold til å drøfte hvordan

man kan gå frem i ulike saker. Elevene kan også få muligheten til å samtale med helsesøster om vanskelige temaer. Selv om man kanskje ikke alltid får den hjelpen man trenger sier en av informantene følgende:

Jeg føler i hvert fall at da har jeg lettet mitt hjerte. For da sitter jeg ikke inne med det. Jeg har gitt det til noen som jeg mener har mer kompetanse enn meg.

4.6.3 Behov for et drøftingsforum

Alle informantene savner å ha et forum hvor man kan drøfte saker knyttet opp mot minoritetsspråklige elever. Tidligere hadde informantene et minoritetsspråklig nettverk i kommunen, hvor lærere og assistenter som jobbet direkte med disse elevene møttes fire ganger i året. I forkant av møtene ble det laget sakslister, slik at alle kunne forberede seg. Temaene for møtene kunne være faglige utfordringer, lærerverk, skole-hjem problematikk, kultur, religion og andre saker som gjør arbeidet utfordrende. Det var også mulig å engasjere eksterne forelesere. Alle informantene opplevde dette som svært positivt, og andre lærere hadde også muligheten til å henvende seg til nettverket for å drøfte saker. Da ledelsen i kommunen ble skiftet ut, forsvant også muligheten til å fortsette forumet. Informantene har etterlyst denne muligheten flere ganger:

Vi har forsøkt i tre år. Vi har sendt brev etter brev, og henvendt oss utallige ganger til skoleledelsen. Skal vi ikke starte igjen? Kan vi ikke få starte igjen? Ikke snakk om! Det skjer ingen verdens ting.

Informantene har også hatt muligheten til å drøfte saker innad i eget team. Da informantene startet opp med innføringsklassene møttes alle fire informantene én gang i uken. En av informantene var da teamleder. Etter hvert har teamet gått mer og mer i oppløsning ettersom det ikke finnes fastsatt tid for å møtes.

4.6.4 Muligheten for å hente inn kompetanse fra hjelpetjenester

Når informantene blir spurt om hvordan de opplever muligheten for å innhente kompetanse i forhold til elever med flyktningbakgrunn, sier tre av informantene at kompetansen ikke er tilstrekkelig hos hjelpetjenester som er nært knyttet opp mot skolen. De uttrykker at det generelt er lite fokus på barn og traumer i skolen. En informant sier at de gangene hun har forsøkt å rådføre seg med PPT, så blir ballen spilt tilbake til henne fordi det bare finnes

kartleggingsverktøy som forutsetter at elevene kan lese og skrive norsk. En annen informant uttrykker et ønske om et mer forebyggende fokus fra hjelptjenestene:

Jeg synes de bør komme mer inn i skolen og snakke om akkurat dette med traumer, for det er mange unger som bærer på traumer. Og av den karakter som flyktningbarn gjør.

4.7 Omsorgsrollen

Vi er like mye sosialarbeidere som lærere...

Omsorgsrollen er den kategorien som trer mest tydelig fram i datamaterialet, og som omfavner flere sider ved funnene. Viktigheten ved å være en omsorgsperson fremkommer direkte gjennom informantenes uttalelser, men kommer også gjennom pedagogenes beskrivelser av deres arbeid og tilnærminger til elevene. En av informantene på ungdomstrinnet sier følgende om sin rolle:

(...) Altså, vår hovedoppgave er å lære disse elevene som er mellom 13-16 grunnleggende norsk. Altså basisopplæring i norsk. Den første opplæringen i norsk når de kommer til Norge, det får de hos oss. Men vi formidler jo ikke bare kunnskap, vi gjør jo så veldig mye mer. Så kanskje den største oppgaven jeg opplever jeg har, er omsorgsrollen. Altså å etablere trygghet for elevene, å bygge opp tillit. Det tillitsforholdet mellom oss og elevene synes jeg kjempeviktig. Det har vi også en del erfaring med. Jo tryggere elevene blir, jo mer lærer de og jo fortere tør de å begynne og bruke språket...i hvert fall i et fellesskap med oss. Det ser vi.

Å være mer enn bare en kunnskapsformidler fremkommer også gjennom pedagogenes arbeidsoppgaver. Informantene på ungdomstrinnet sier at de bruker mye tid til å hjelpe elevene med praktiske gjøremål utenfor undervisningen:

Jeg føler meg ikke bare kunnskapsformidler, men også som en slags foresatt. Vi hjelper de med alt fra å gå på posthuset, ordne med legetime, helsesøster, tannlege, minne de på når de skal hit og dit.

(...) Så vi følte at vi var minst like mye sosialarbeidere som vi var lærere. Vi hjalp de med disse praktiske tingene i samfunnet.

I tillegg er de opptatt av å hjelpe elevene til å bli integrert i det norske samfunnet. De jobber aktivt for at elevene skal komme i kontakt med norske elever og delta i aktiviteter på fritiden. Mye av dette handler om å bry seg.

Det er jo bare det at vi er villig til å bry oss. Først og fremst tror jeg det er omsorgen de trenger. Vi bryr oss om dem. Som ei jente som har gått ut her sa: «Vet du hva, dere gjorde alt for oss. Dere gjorde alt for oss!» Vi gjorde jo det. Vi ringte rundt, hvis det var noen som ville ha sommerjobb.

(...) Som regel etter undervisningen så ringte vi runden. For eksempel til fotballklubben: «har dere plass til den og den aldersgruppen».

En av informantene på barnetrinnet sier at lærerrollen i innføringsklassen krever en bred tilnærming til elevene:

Som lærer i innføringsklassen må vi ta utgangspunkt i hele livssituasjonen til eleven. Vi må gjøre rede for historien til barnet og familien, og vi må være forberedt på å bruke tid til å sette oss inn i deres liv og hjelpe de inn i den nye hverdagen. Et barn som ikke har gått på skole før, eller som ikke har fått nok stimuli og med foreldre som ikke har forventet forståelse i forhold til det samfunnsbildet vi har i Norge, må man som lærer og voksenperson bruke mye tid på å lære bort på alle nivå.

5. Oppsummering og drøfting

I det følgende vil jeg oppsummere og drøfte viktige aspekter ved undersøkelsens funn, sett i lys av relevant teori og forskning. Jeg vil også ta for meg kjernekategoriene, da denne utgjør hovedtemaet i forskningen.

5.1 Viktige aspekter ved undersøkelsens funn

Under mottaksmøtet med flyktningbarna og deres foresatte ønsker pedagogene å kartlegge elevenes psykiske helse. De spør om elevene har hatt noen traumatiske opplevelser, men opplever at foreldrene er svært tilbakeholdne, og at de ikke ønsker å ha et fokus på psykisk helse. Tummala-Narra (2007) sier at traumer og resiliens må forstås i et multikulturelt perspektiv, noe som betyr at psykisk helse ikke nødvendigvis har samme status innenfor ulike kulturer. Dette kan være noe en av informantene poengterer når hun sier følgende: *Kanskje de ikke synes det er problematisk. Jeg vet ikke. Kanskje de har et helt annet fokus enn det vi har.* Davies og Webb (2007) har også sett på resiliens i et større perspektiv, hvor kulturforståelse har hatt en fremtredende plass. Undersøkelser av psykisk helse hos somaliske flyktningbarn viser at kulturen har stor betydning for resiliens, og at det i språket eksisterer svært få begreper som kan relateres til en vestlig forståelse av psykisk helse. Det kan være nødvendig å inkludere en slik forståelse i møtet med flyktningfamiliene. På mottaksmøtet prøver informantene å forstå elevens psykiske helse. Til tross for at det er en tolk tilstede under samtalen møtes to ulike språk, som ikke kan løsrives fra kontekst og erfaringer (Varvin, 2003). Dette kan bli problematisk dersom de ulike språkene har forskjellig tilgang til ord og begreper som er rettet mot et bestemt fenomen. Neumayer (2006) sier at psykiske forstyrrelser og vansker kan være tabubelagt innenfor enkelte samfunn. Dette er også noe en av informantene opplevde i samtaler med flyktninger fra voksenopplæringen; enten så er man gal, eller så er man frisk. Normalitet knyttes til det å være frisk, mens skam blir forbundet med å være syk. En av informantene sier at flyktningfamiliene ønsker å komme videre, og at de derfor ikke vil ha fokus på psykisk helse. En del av det å være en omsorgsgiver handler om å beskytte sine barn. Det er ikke utenkelig at enkelte foreldre velger å "glemme" hendelser i fortiden for å beskytte barna sine. Dette kan bli familiens overlevelsesstrategi i det nye landet (Frater-Mathieson, 2004). Det at flyktningfamiliene ikke vil snakke om sin psykiske helse fremstår i mange tilfeller som et dilemma for informantene. Dersom man klarer å skape en felles referanseramme i samtalen og reflektere over hvordan språk, kultur, erfaringer og

opplevelser vil farge måten vi forstår ulike fenomener, kan informantene kanskje lettere imøtekomme flyktningbarnas behov.

Informantene gir uttrykk for at elevene med flyktningbakgrunn kan ha ulike vansker, men at dette ikke påvirker skoledagen i noen særlig grad. Jevnt over fremstår elevene som normale og friske, men dersom de skal peke på noe er det forskjellen mellom gutter og jenter. Jentene kan være veldig stille og innesluttet, mens guttene kan ha en utagerende atferd. Manglende kartleggingsverktøy og et samspill av flere faktorer gjør det vanskelig å forstå elevenes atferd og vansker. En av informantene sier at elevene kan være tydelig preget av at de bærer på tunge tanker. Når elevene etter hvert kan uttrykke seg ved hjelp av det norske språket, kan de fortelle om sterke opplevelser hvor de har vært vitne til blant annet død, skuddvekslinger og andre krigshandlinger. Hos en av elevene kom krigsopplevelsene til uttrykk ved en overdreven opptatthet av skyting og tegninger av våpen. Det psykofysiske traumat sees i sammenheng med hendelser som kommer utenifra og invaderer og overskrider kroppens og psykens grenser (Terr, 1991; Varvin, 2003). Hvordan barn forstår situasjonen, i tillegg til styrke, varighet, sanseintrykk og omsorgspersoner opptreden, har betydning for hva barn opplever som traumatisk. Dette er informasjon som informantene ikke har tilgang til. Samtidig vet man at traumer hos barn kan gi ettervirkninger. Disse kan komme til uttrykk i skolehverdagen og ha en negativ innvirkning på skoleprestasjoner, atferd og relasjoner (Cole, et al., 2005). Informantene opplever ikke at elevenes vansker påvirker skoledagen i noen særlig grad, men forteller samtidig om atferd som kan assosieres med ettervirkninger av traumeopplevelser (American Psychiatric Association, 2013). I følge Streeck-Fischer og Van der Kolk (2000) kan aggresjon og tilbaketrekking være mestringsstrategier for å kontrollere en indre uro hos barn med kroniske traumer. Barnet har vanskelig for å skille mellom følelser, tanker og handlinger i nye situasjoner eller når noe minner om traumeopplevelsene. Informantene opplever at utagering oftest forekommer i forbindelse med konflikter i friminuttene. En mulig forklaring på dette kan være at klasseromskonteksten i større grad enn friminuttene er preget av trygghet og forutsigbarhet, noe som medfører at det lettere oppstår konflikter utenfor klasserommet. Enkelte av jentene betegnes som veldig stille og innesluttet. Gjentatte minner fra traumeopplevelser er svært vanlig hos barn med traumer, og kan dukke opp når som helst. Dissosiasjon kan være en mestringsstrategi hvor barnet forsvinner i sin egen verden når truende minner oppstår, og er ofte vanskelig å observere av lærere. Det kan være mange årsaker til at informantene betegner jentene som veldig stille og innesluttet.

Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at traumer kan være lite synlig og samtidig ha en negativ innvirkning på læring (Cole, et al., 2005; Varvin, 2003).

En av informantene poengterer at utagering og frustrasjon også må sees i sammenheng med elevenes egen kulturbakgrunn, møtet med en fremmed kultur og et nytt språk. Noen av elevene har en bakgrunn i kulturer som er veldig forskjellig fra den norske kulturen. Et kultursjokk kan oppstå dersom det er en stor avstand mellom opprinnelig identitet og den nye begynnende identiteten. I tillegg har mange av elevene lite erfaring med skole når de starter i innføringsklassene. Flyktningbarna møter utfordringer i sin nye tilværelse. Samtidig bærer de med seg hendelser fra fortiden. Denne forståelsen viser at traumer eksisterer på ulike nivåer; det kan være aspekter ved bestemte hendelser, men også en del av en tilpasningsprosess (Frater-Mathieson, 2004; Varvin, 2003).

I møtet med elevene og deres sterke historier, fremstår tre av pedagogene som veldig trygg i sin rolle. Informantene på ungdomstrinnet tar gjerne initiativ til å snakke med elevene om deres historier, men er klar over hvor langt deres kompetanse strekker. De sier at de respekterer elevenes grenser for hva de ønsker å fortelle, noe som kan være med på å beskytte elevenes integritet (Berg, 2005, 2012; Løgstrup, 2008). Det kan virke som om informantene på ungdomstrinnet har en felles holdning for hvordan de skal møte barna, noe som er positiv for deres faglige trygghet. Informantene bruker sin livserfaring i møtet med barna, og er ikke redde for å gå inn samtaler om vanskelige temaer. De møter barna med en våken og proaktiv holdning, som er viktig for å forstå barnas livssituasjon og legge til rette for en tilpasset opplæring (Raundalen & Schultz, 2006). Den ene informanten på barnetrinnet benytter skriving som et utgangspunkt for å samtale om elevenes hendelser. Samtidig uttrykker hun et ønske om mer kompetanse i forhold til barn og traumer, slik at hun kan møte barna med en større faglig trygghet. Informanten opplever ikke at hennes ønsker blir prioritert ved skolens ledelse. Noen av disse funnene kan relateres til Alisic (2012) og Papadatou, et al. (2002) sine undersøkelser som tar for seg lærere i møtet med barn som har opplevd traumer, og sorg knyttet til dødsfall. Studiene viser at pedagoger ser på sin omsorgsrolle som viktig, men gir uttrykk for at de mangler kompetanse for å håndtere og støtte barna. Det finnes ingen føringer for dette på deres arbeidsplass. De er usikre på når det er nødvendig å henvise og hvilke henvisningsmuligheter som finnes. Lærerne ønsker mer kompetanse og tettere samarbeid med fagfolk. De lærerne som føler de har mest kompetanse, er de med mest undervisningserfaring. Støtte blant kollegaer blir sett på som en hjelpende faktor. Tre av informantene har mye

erfaring med flyktningbarn, noe som har betydning for hvordan de ser på sin egen rolle i møtet med barna og deres historier. Informantene på ungdomstrinnet ser også ut til å ha et tett samarbeid, noe som gjør at de kan finne støtte i hverandre. Samtidig gir alle informantene uttrykk for at de savner et drøftingsforum hvor man kan ta opp problemstillinger knyttet til deres arbeid. I tillegg opplever noen av informantene at samarbeidet innad i skolene kan være utfordrende. For noen handler dette om samarbeid med andre trinn, mens andre ytrer et ønske om å få et tettere samarbeid med sosialpedagogisk tjeneste. Tre av informantene sier at det er generelt lite fokus på barn og traumer i skolen, og opplever ikke kompetansen til alle ytre hjelpeinstanser som tilstrekkelig. Ut ifra informantenes beskrivelser kan det virke som skolens forebyggende ansvar, rettet mot deres elevgruppe, ikke blir ivaretatt i den grad det burde eller slik informantene ønsker. Det finnes ingen helhetlig plan som tydeliggjør ansvar, fordeler oppgaver og samordner instansen til ulike aktører som skoleledelse, lærere, sosialpedagogisk/sosialpedagogisk personale, foreldre/foresatte og helsetjenester ved noen av skolene hvor informantene arbeider (Berg, 2012). Informantene savner faste møteplasser og etablerte fora for å kunne drøfte problemstillinger i deres hverdag, som igjen er viktig for å jobbe sammen mot et felles mål hvor forebygging står sentralt.

Når det gjelder informantenes tilnærminger til elevene, fremstår informantene som pedagoger med god relasjons- og ledelseskompetanse, jamfør St.meld nr 11 (2008-2009). De er opptatt av at elevene skal oppleve trygghet og forutsigbarhet gjennom faste rammer, og bruker mye tid på dette. Informantene observerer hvordan trygghet bidrar til at elevene lettere åpner seg opp for de nye omstendighetene. En av informantene sier at det viktig at flyktningbarna ikke bare får vite hva som forventes av dem, men at de også trenger opplæring. Dette kan for eksempel være opplæring i små grupper, hvor elevene lærer å uttrykke frustrasjon og sinne på andre måter enn å utagere fysisk. I forbindelse med barn og traumer har dette vist seg å være en god metode for å bli kjent med egne reaksjonsmønstre (Cole, et al., 2005). Ved å se elevene på deres premisser, legger informantene opp til en god relasjon med barna.

Informantene på ungdomstrinnet er opptatt av å sette seg inn i bakgrunnen til elevene for å kunne forstå hele deres livssituasjon. De ser ikke bare på flyktningbarna som elever, men som et *helt menneske* med sin egen unike historie (Berg, 2005, 2012). Samtidig hjelper de elevene med å skaffe seg norsk kulturkompetanse gjennom å oppmuntre dem til å delta i norske sosiale miljøet. De hjelper ikke bare elevene, men også foreldrene, gjennom å forklare viktigheten med å delta (UngKul, et al., 2008; Varvin, 2003). En av informantene på barnetrinnet sier at hun er opptatt av å ta seg tid til de små øyeblikkene. Å engasjere seg

positiv i elevene på denne måten er med på å styrke elevenes selvfølelse og trygghet (Cole, et al., 2005; Killén, 2007). Et tett og tydelig foreldresamarbeid blir sett på som betydningsfullt for å opprettholde gode relasjoner og å hjelpe flyktningbarna med å entre en ny kultur (Cole, et al., 2005; Hamilton, 2004). Informanten sier at mange av elevene med flyktningbakgrunn har lite eller ingen erfaring med skole, noe som gjør at de har et annet syn på læring. Lærerne på ungdomstrinnet bruker mye tid på å forklare foreldre om norske lover og skolenormer. Dette har resultert i mange møter og mye kontakt med hjemmet til elevene. Informantene gir også uttrykk for at elevene selv ønsker å bli integrert i samfunnet. Dette fremkommer når de ber lærerne om å ringe hjem for å forklare hva en bursdag er. Denne kommunikasjonen kan være med på å redusere spenningen mellom skolen og hjemmet når ulike kulturer møter hverandre i flyktningbarnas postmigrasjonsfase (Selle, et al., 2006).

5.2 Kjerne kategorien

Valg av kjerne kategori baserer seg som tidligere nevnt på å løfte seg over datamaterialet for å finne forskningens hovedtema. Kjerne kategorien skal kunne relateres til de andre kategoriene, og gi en samlet forståelse av hva forskningen handler om (Corbin & Strauss, 2008). For meg fremstod *omsorgsrollen* som overordnet begrep i forskningen, som kan relateres til de andre kategoriene. Denne tolkningen er nært knyttet opp mot informantenes direkte uttalelser, som er med på å ivareta den fenomenologiske forskningstilnærmingen. Samtidig vil mine fortolkninger danne grunnlaget for hvordan kjerne kategorien blir fremstilt og hvordan den relateres seg til andre funn. Omsorgsbegrepet har flere dimensjoner. Det kan beskrive et arbeid som blir gjort, men også måten dette blir gjort på og de relasjoner som kan knyttes opp mot arbeidet. Et omsorgsfullt arbeid kjennetegnes ved tilstedeværelse, forståelse, medfølelse, ømhet og respekt. For profesjonelle omsorgsutøvere må handlinger utføres på en kompetent og faglig kyndig måte, noe som krever etisk refleksjon (St. meld nr. 25, 1996-1997). Omsorg fremstår som en viktig faktor i informantenes lærerrolle; gjennom deres arbeidsoppgaver, handlinger og atferd. En av informantene sier at den største oppgaven hun opplever at hun har, er omsorgsrollen. For henne handler det om å skape et tillitsforhold med elevene, basert på trygghet. Det er et viktig utgangspunkt for å kunne lære og bruke språket i et fellesskap. Trygghet og det å bli sett, inngår som viktige faktorer i relasjonene med elevene; allerede fra første stund. På mottaksmøtet søker informantene etter en forståelse av eleven. De ønsker å sette seg inn i elevenes og foreldrenes bakgrunn, for å forstå hvordan de best mulig kan ivareta elevens psykiske helse.

Et annet aspekt ved omsorgsrollen er at den strekker seg utenfor det man betegner som en vanlig lærerrolle. Dette fremkommer i sitater hvor informantene sier følgende: "(...) *vi var minst like mye sosialarbeidere som lærere*", "*jeg føler meg bare ikke som en kunnskapsformidler, men også som en foresatt*" og "*Som lærer i innføringsklassen må vi ta utgangspunkt i hele livssituasjonen til eleven*". Det kan se ut som at deres lærerrolle beveger seg utenfor de fire kjernekompetansene: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse, jamfør St.meld nr 11 (2008-2009). Jeg tolker det slik at deres utvidede lærerrolle på mange måter faller informantene naturlig, og det er noe de ønsker å gjøre. Den viktigste rollen er omsorgsrollen, fordi den ivaretar akkurat denne elevgruppen sine behov på en gode måte. Informantene forstår at elevens livssituasjon er så omfattende at det krever en utvidet lærerrolle, kjennetegnet ved omsorg. Omsorgsrollen strekker seg så langt at den utgjør hovedtyngden i deres arbeid. Selv om forskningen ikke har konsentrert seg om aspekter ved selve lærings situasjonen, er det tenkelig at informantenes arbeid i forhold elevene vil være et godt utgangspunkt for læring og mestring (Berg, 2005, 2012). Det at elevene har lite erfaring med skole når de begynner innføringsklassene, krever at de får opplæring på "utenomfaglige" områder. Dette gjelder foreldrene også. Et eksempel på dette kan være at noen elever faktisk må opplæring i å bruke et toalett. I tillegg nevner informantene at de må hjelpe elevene med praktiske oppgaver som å gå på posthuset, skaffe seg sommerjobb eller å få innpass på et fotballag. Når informantene bruker begreper som "foresatt" og "sosialarbeider" tolker jeg det slik at de ivaretar oppgaver som egentlig ligger utenfor deres yrke. De tar utgangspunkt i hele livssituasjonen til elevene ved å sette seg inn i deres bakgrunn og oppfyller flere roller i elevenes omsorgsmiljø, og utgjør derfor en beskyttelsesfaktor for elevene. En relasjonskompetanse som forutsetter nysgjerrighet for hvert enkelt individ og en innsikt i elevenes interesser, opplevelser, følelser, vansker, bekymringer, gleder og sorger er med på å bygge opp en relasjon hvor informantene ser hele mennesket. Når de tar utgangspunkt i hele eleven og gir opplæring på områder som i utgangspunktet ligger utenfor den egentlig læreplanen, bygger de opp en spesiell relasjon til elevene, noe Cole, et al. (2005) betegner som en "utenomfaglig relasjon". Informantene legger til rette for det man kaller en resiliensfremmende utvikling hos elevene, og bygger opp en motstandskraft hos elevene og gir de en følelse av trygghet og tilhørighet (Dyregrov, 2010; Fullilove, 1996; Kvello, 2010). Det er også viktig å påpeke at informantenes rammer gir gode muligheter for å ivareta elevenes behov. I innføringsklassene er det relativt få elever og stor lærertetthet sammenlignet med mange andre ordinære klasser. Samtidig som informantene opplever at

deres lærerrolle strekker seg utenfor den vanlige lærerrollen, tolker jeg det slik at de gir en opplæring som er tilpasset elevenes behov. Dette er i tråd med Opplæringslova (1998) § 2-8 om særskilt norskopplæring, hvor avvik fra læreplanen kan gjøres dersom det er til det beste for eleven. Informantenes utvidede omsorgsrolle er en forutsetning for å gi en elevene en tilpasset opplæring i innføringsklassen.

6. Avsluttende refleksjoner og konklusjoner

Hvordan opplever pedagoger som arbeider i innføringsklasser at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?

Informantene i innføringsklassene opplever at innholdet i deres lærerrolle på mange måter strekker seg utenfor kjernekompetansene til det man forbinder med den vanlige lærerrollen. Deres lærerrolle kjennetegnes ved en utvidet omsorgsrolle, som er en forutsetning for å kunne ivareta behovene til sine elever med flyktningbakgrunn. De hjelper elevene med å mestre en ny tilværelse. Dette innebærer blant annet å forstå hele livssituasjonen til elevene, skape tillitt, trygghet, rammer og et godt skole-hjem samarbeid. Dette er faktorer som kan virke beskyttende i forhold til elevenes psykiske helse.

Elevene med flyktningbakgrunn har beveget seg gjennom ulike migrasjonsfaser hvor risikofaktorer har vært tilstede. I møtet med en et nytt land, en ny kultur og et nytt språk, bærer noen av elevene med seg sterke historier fra fortiden. Selv om ikke alle nødvendigvis utvikler store psykiske vansker i et lengre tidsperspektiv, vil fluktprosessen by på utfordringer. Rammene i innføringsklassene gir gode muligheter for å hjelpe elevene med å tilpasse seg sin nye tilværelse. Elevene møter lærere som ser deres behov, og som ønsker å ivareta disse. Å sette seg inn i elevenes bakgrunn er viktig for å kunne ivareta deres behov. Samtidig formidler elevene sin kultur til lærerne. På denne måten kan de føle tilhørighet og tilknytning til to kulturer, som vil bidra til å skape kontinuitet i deres identitetsfølelse.

Informantene legger til rette for et trygt og forutsigbart miljø, som er viktig for læring og mestring. De opplever at det er nødvendig å ha en god og klar kommunikasjon med hjemmet, og kan derfor bidra til å dempe spenninger som kan oppstå mellom ulike kulturer. De ønsker å ha foreldrene med på laget når de hjelper elevene i å bli integrert i det norske samfunnet. Ved å gi elevene opplæring på områder som ligger utenfor læreplanen, hjelper informantene elevene med å overkomme hindringer i sin nye tilværelse. De gir dermed en opplæring som er tilpasset elevenes behov. Dette fører til at informantene får en særlig nær relasjon til elevene, som vil styrke elevenes trygghet og selvfølelse. Dette kan være et godt utgangspunkt for videre læring. Pedagogene i innføringsklassene legger til rette for en resiliensfremmende utvikling hos sine elever med flyktningbakgrunn.

Samtidig må informantenes arbeid forstås som en del av et større system, hvor helhetlig helsefremmende forebygging skal kjennetegne skolen som en enhet. Som en del av dette inngår også samarbeid med skolens hjelpetjenester. Informantene opplever at det generelt er lite fokus på barn og traumer i skolen. Samarbeidet innad i skolen fungerer ikke like optimalt for alle informantene, og kontakten med skolens hjelpetjenester oppleves ikke alltid som tilstrekkelig. Alle informantene savner å ha et felles drøftingsforum hvor de kan ta opp problemstillinger knyttet opp mot deres elevgruppe. I et forebyggende perspektiv kan det se ut som at de utfordringene informantene står ovenfor, ikke blir prioritert fra skoleledelsen sin side. Informantene ser kjennetegn hos elevene som kan assosieres med ettervirkninger av traumer, men sier samtidig at samspillet mellom ulike indikatorer gjør det vanskelig å forklare elevenes vansker og atferd. Selv om pedagogene jobber aktivt for å møte elevenes behov gjennom sin utvidede omsorgsrolle, kan det virke som om det mangler en form for systematikk rundt informantenes arbeid sett i et større system. Dersom informantene hadde hatt mer kompetanse i forhold til barn og traumer, et tettere samarbeid med hjelpetjenester og muligheter for å drøfte problemstillinger knyttet til barn og unge med flyktningbakgrunn, hadde det kanskje vært enklere å sette ord på utfordringer ved elevenes atferd og læring. Informantene ville kanskje vært mer sikker på at de brukte sin livserfaring på en systematisk og riktig måte, i møtet med barna. Informantene ville kanskje møtt elevene med større faglig trygghet, noe som er målet i krisepedagogikken.

Med et overordnet blikk på problemstillingen, vil jeg si at informantene opplever at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn på en omsorgsfull måte og god måte. Dette er også noe *jeg* opplever at de gjør gjennom sine beskrivelser. Innenfor rammene i innføringsklassene ivaretar informanten elevenes behov gjennom en utvidet omsorgsrolle. De hjelper elevene med å tilpasse seg sin nye tilværelse, som må sees på som en viktig forutsetning for å gi en tilpasset opplæring. Dette er også i tråd med rammeverket rundt innføringsklasser. Den manglende systemorienteringen rundt informantenes arbeid kan i midlertidig ha konsekvenser for retningen av arbeidet som blir utført og informantenes faglige trygghet i møtet med elevene.

Kilder

- Alicic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. doi: 10.1037/a0028590
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Washington, D.C.: Arlington, VA.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practise. I R. Hamilton & D. Moore (Red.), *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical perspectives and implementing best practise* (s. 1-11). London: RoutledgeFalmer.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnæringer* (s. 86-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bash, L. & Zezlina-Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: Perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 17(1), 113-128. doi: 10.1080/14675980500502123
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Borchgrevink, M. C. & Neumayer, S. M. (2006). Flyktningbarns påkjenninger og reaksjoner. I M. C. Borchgrevink, S. M. Neumayer, S. Gravråkmø & A. Skreslett (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn: Introduksjon og fagveileder* (s. 17-20). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2009). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broberg, A. G., Dyregrov, A. & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: Posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(12), 1279-1286. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01439.x
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I R. Vasta (Red.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (s. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L. & Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Boston: Massachusetts Advocates for Children.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, M. & Webb, E. (2000). Promoting the psychological well-being of refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 541-554. doi: 10.1177/1359104500005004008

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi.
Lokalisert på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implication for intervention. I R. Hamilton & D. Moore (Red.), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (s. 12-34). London: RoutledgeFalmer.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *The American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516-1523.
- Hamilton, R. (2004). Schools, teachers and the education of refugee children. I R. Hamilton & D. Moore (Red.), *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (s. 83-96). London: RoutledgeFalmer.
- Helsedepartementet, familiedepartementet, B.-o., Justisdepartementet, regionaldepartementet, K.-o., kirke departementet, K.-o., Sosialdepartementet et al. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse...sammen om psykisk helse...* Oslo: Departementene.
- Institute for Health Metrics and Evaluation. ("n.d"). *About the Global Burden of Disease (GBD)*. Lokalisert 16. november 2013, på <http://www.healthmetricsandevaluation.org/gbd/approach>
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar* (2 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3 utg.). København: Gyldendal.
- Meld. St. nr 20. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Montgomery, E. (2000). *Flyktningebørn: traume, utvikling, intervention*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Neumayer, S. M. (2006). Kulturelle dimensjoner ved psykososialt arbeid med flyktningbarn. I M. C. Borchgrevink, S. M. Neumayer, S. Gravråkmo & A. Skreslett (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn - Introduksjon og fagveileder* (s. 53-56). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4 utg., s. 133-165). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Lokalisert 26. januar 2014, på www.lovdata.no
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339. doi: 10.1080/1357627021000025478
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schjelderup Mathiesen, K., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Schjødt, B. R. H., Hoel, A. K. & Onsøien, R. (2012). *Psykisk helse som kommunal utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selle, H., Neumayer, S. M., Borchgrevink, M. C. & Mathiesen, E. (2006). Familier i eksil. I M. C. Borchgrevink, S. M. Neumayer, S. Gravråkmø & A. Skreslett (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn: Introduksjon og fagveileder* (s. 22-30). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veilder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- St. meld nr. 25. (1996-1997). *Åpenhet og helhet: Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St. meld nr. 47. (2008-2009). *Samhandlingsreformen: Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- St.meld nr 11. (2008-2009). *Læreren, Rollen og Utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.prp. nr. 63. (1997-1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Flest med flyktningbakgrunn fra Somalia*. Lokalisert 30. november 2013, på <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/flyktninger/aar/2013-09-04#content>

- Streeck-Fischer, A. & Van der Kolk, B. A. (2000). Down will come baby, cradle and all: Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(6), 903-918.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-19.
- De forente nasjoners høykommissær for flyktninger. (2003). *Håndbok om prosedyrer og kriterier for å fastsette flyktningers rettsstilling i henhold til 1951-konvensjonen og 1967-protokollen om flyktningers rettsstilling*. Oslo: The UN Refugee Agency
- The UN Refugee Agency. (2013). *UNHCR: Global Trends 2012*. Lokalisert på <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home>
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tummala-Narra, P. (2007). Conceptualizing trauma and resilience across diverse contexts: A multicultural perspective. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 14(1-2), 33-53. doi: 10.1300/J146v14n01_3
- UngKul, Oppedal, B., Azam, G. E., Dalsøren, S. B., Hirsch, S. M., Jensen, L. et al. (2008). *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier* (rapport 2008:14). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veilder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Oslo: Direktoratet.
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil: Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D. et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.

World Health Organization. (2013a). *Mental health action plan 2013-2020*. Lokalisert på <http://www.who.int/en/>.

World Health Organization. (2013b). *Mental health: a state of well-being*. Lokalisert 5. januar 2014, på http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Vedlegg nr. 2: Tillatelse fra NSD

Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv til informantene og samtykkerklæring

Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan opplever pedagoger som arbeider i innføringsklasser at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?*

Del 1

- Kan du fortelle litt om din utdanning og yrkeserfaring?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Kan du beskrive dine oppgaver på arbeidsplassen?
- Kan du fortelle om din erfaring med elever som har kommet til Norge som flyktninger? (hvilken type flyktninger og nasjonalitet).

Del 2

- Opplever du at det er noe som kjennetegner elevgruppen *flyktninger* sammenlignet med andre elever?
- Hva legger du i begrepet psykisk helse?
- Hvordan opplever du flyktnings psykiske helse i skolehverdagen? Er det forskjeller her med hensyn til alder, kjønn og nasjonalitet? Konkrete beskrivelser?
- Hva føler du må til for at barn og unge med flyktningbakgrunn skal ha en god psykisk helse?
- Føler du skolen/du har tid og ressurser til å ivareta psykisk helse hos disse barna, og hvordan ivaretar dere dette?
- Hvordan opplever du muligheten for å hente inn kompetanse fra andre instanser i forhold til å jobbe med psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?
- Føler du at du som lærer har innvirkning på elevenes psykiske helse?
- Hva er viktig for deg når du skal bygge relasjon til elever som har kommet til Norge som flyktninger? Kan du beskrive en spesiell relasjon?
- Har det hendt at du har samtalt med barn om deres erfaringer og opplevelser før de kom til Norge? Hvordan opplevde du dette?
- Hvordan oppfatter du grensen mellom pedagogikk og terapi i forhold til å jobbe med psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?

Del 3

- Oppsummering
- Spørsmål



Jon-Håkon Schultz
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 13.04.2012

Vår ref:30141 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30141	<i>Pedagogens vurdering av egen kompetanse i møte elever som har opplevd krig og flukt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jon-Håkon Schultz</i>
Student	<i>Julie Mari Skogstad</i>

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

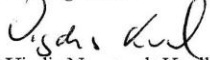
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Julie Mari Skogstad, Trollringen 35, 9016 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30141

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til lærerne tilfredsstillende utformet forutsatt at veileder/daglig ansvarlig sine kontaktopplysninger tilføyes.

Det forutsettes at det ikke innhentes personopplysninger om elever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Alle data anonymiseres innen prosjektslutt 01.12.12 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak slettes.

Mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk

Jeg er student ved Universitet i Tromsø, og holder på et mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk. Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg å intervjuere pedagoger i mottaksklasser/innføringsklasser som har erfaring med elever som har kommet til Norge som flyktninger. Foreløpig problemstilling for mitt prosjekt er som følger: *Hvordan opplever pedagoger som arbeider i innføringsklasser at de kan ivareta psykisk helse hos barn og unge med flyktningbakgrunn?*

For å belyse problemstillingen vil jeg benytte meg av kvalitative halvstrukturerte intervjuer. Dette betyr at jeg har satt opp temaer i tilknytning til problemstillingen på forhånd, men at jeg er åpen for at intervjuet kan endre fokus. Det er ønskelig å bruke båndopptaker under intervjuene, som vil fungere som et verktøy i arbeidsprosessen. Lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, som er utgangen av juni 2013. All informasjon vil bli anonymisert, slik at de som deltar ikke har mulighet til å bli identifisert. Det er ikke behov for personopplysninger eller sensitive opplysninger om lærere eller elever. Intervjuene vil vare i ca. 30 min. Jeg vil ta nærmere kontakt vedrørende tid og sted, men håper å kunne gjennomføre intervjuene innen utgangen av desember 2012.

Veileder for mitt mastergradsprosjekt er Jon-Håkon Schultz; ansatt som førsteamanuensis II ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. Veileder kan kontaktes på tlf: 93483440 eller pr. e-post: j.h.schultz@isp.uio.no

Dersom du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen, kan jeg kontaktes på e-mail:

jsk010@post.uit.no

Med vennlig hilsen

Julie Mari Skogstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om mastergradsprosjektet som omhandler pedagogers ivaretagelse av psykisk helse hos barn og unge som kommer til Norge som flyktninger, og samtykker til å bli intervjuet i forbindelse med det dette.

Prosjektet blir utført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH), både i framstilling av data og ved oppbevaring av data. Opplysninger som fremkommer i intervjuene vil bli anonymisert og lydbånd vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Som informant har du også muligheten til å trekke deg når som helst uten å gi begrunnelse.

Dato:

Signatur

