

Anna Ljøkjell Boksasp

Atferd på mange språk

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Mai 2021

Anna Ljøkjell Boksasp

Atferd på mange språk

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Ellen Saur
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tidligere forskning innen migrasjon og psykisk helse viser hvordan migrasjon både kan innebære risiko- og beskyttelsesfaktorer. Studier som omhandler psykisk helse hos voksne viser at forhold før, under og etter migrasjon kan utgjøre risikofaktorer. Undersøkelser som retter seg mot barn og unge viser samme tendenser, hvor blant annet traumeerfaringer og skolerelaterte belastninger nevnes som risikofaktorer for emosjonelle problemer. I tillegg foreligger det omfattende statistikk over antall elever som har opplevd traumeerfaringer generelt. Denne studien har tatt sikte på å belyse hvordan lærere opplever at migrasjonserfaringer påvirker livet i skolen, med et fokus på migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Intervju og tematisk analyse har blitt brukt for å besvare problemstillingen «Hvordan opplever lærere at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen?».

Studiens empiri og følgende analyse belyste ulike opplevelser og tanker rundt elevers vansker i sammenheng med migrasjonserfaringer. Der noen lærere satte vansker i sammenheng med traumereaksjoner, satte andre de samme vanskene i sammenheng med språk – i varierende grad. Tilretteleggingen de vektla var derimot noe mer lik, med et fokus på relasjoner, språkopplæring og tett oppfølging. Deltakernes ulike opplevelser av tematikkens rolle i skolen førte likevel med seg forskjeller i måten de møtte atferd og vansker. Dette kan føre til at elever med traumeproblematikk ikke møter bevisstheten tidligere forskning og teori vektlegger som sentral for å unngå videre utvikling av vansker. På den andre siden samsvarer mye av det deltakerne la vekt på med viktige aspekter i skissert traumeteori. Studien tydeliggjør kompleksiteten og usikkerheten innen tematikken. Skolen står ovenfor en utfordrende oppgave i å skulle oppdage og hjelpe elevene studien retter seg mot. Lærerne vektla en elevsentrert tilnærming for å imøtekomme denne utfordrende oppgaven.

Abstract

Previous research within migration and mental health indicates that migration can include both a risk factor and a factor of protection. Studies that revolve around adults and mental health show that experiences before, during and after migration can consist of risk factors. Research that addresses children and youth show the same tendency, where trauma experiences and school-related difficulties, among other things, may pose a risk for emotional difficulties. In addition, there are notable statistics on the number of children and youth who have experienced trauma in general. This project aims to shed light on how the teacher experiences migration effects school life, with a focus on migration-related trauma. Interviews and a following thematic analysis have been used in an attempt to answer the question "How do teachers experience that migration-related trauma affects life in school?".

The project's empirical data and analysis have shown different experiences and thoughts about students' difficulties in migration experiences. Some teachers placed difficulties in facing trauma reactions; others placed the same difficulties regarding language – to varying degrees. The facilitation in focus, on the other hand, was somewhat more similar. Relationships, language training and offering steady support and consideration, seem to be at the centre of the teachers practise. The participants' different experiences nevertheless lead to some differences in how they encountered behaviour and difficulties. This difference may lead to students missing out on the awareness that previous research and theory on migration-related trauma emphasise as central to avoid further development of difficulties. On the other hand, much of what the participants emphasised correspond with essential aspects of outlined trauma theory. However, the project clarifies the complexity and uncertainty within the topic. The school faces a challenging task in discovering and helping students with migration-related trauma. To meet this challenge, the teachers emphasized a student-centred approach.

Forord

Masteroppgaven i spesialpedagogikk markerer slutten på en toårig mastergrad ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Prosessen har vært utrolig lærerik, inspirerende og ikke minst krevende. Jeg sitter igjen med ny kunnskap, økt forståelse og et stadig større engasjement for yrket jeg nå skal inn i.

Gjennomføringen av denne studien hadde ikke vært mulig uten fem flotte deltakere. Tusen takk for at dere tok dere tid, og delte av de mange gode erfaringene dere sitter inne med. For å belyse disse erfaringene på en hensiktsmessig måte har jeg hatt god hjelp og veiledning fra Ellen Saur. Jeg setter stor pris på alle tilbakemeldinger og tips.

I tillegg vil jeg takke den flotte gjengen på lesesalen for all oppmuntring, og flinke korrekturlesere for gode innspill.

Til slutt vil jeg rette en takk mot et par pedagoger jeg har vært så heldig å få jobbe sammen med, og som har vært til stor inspirasjon for denne studien. Takk for at dere turte å se barna som ikke hadde det bra, og turte å be oss andre se de også. Jeg kommer aldri til å glemme at det sitter noen i hvert klasserom. Forhåpentligvis kan denne studien være med på veien mot bevisstheten og forståelsen noen av elevene trenger.

Anna Ljøkjell Boksasp

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	II
Forord	III
1 Introduksjon	1
1.1 Studiens hensikt og problemstilling.....	1
1.2 Studiens oppbygning.....	2
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.4 Tidligere forskning	4
2 Traumebevisst omsorg	6
2.1 Traumer i ryggsekken.....	6
2.1.1 Hva er et traume?	6
2.1.2 Den tredelte hjernen, den polyvagale teori og toleransevinduet	7
2.2 Trygghet som første pilar.....	9
2.2.1 Trygghet i traumebevisst omsorg	9
2.2.2 Kulturell trygghet i lærerens kulturelle kompetanse.....	10
2.3 Relasjon som andre pilar	11
2.3.1 Relasjon i traumebevisst omsorg.....	11
2.3.2 Relasjoner i skolen	11
2.4 Regulering som tredje pilar.....	12
2.4.1 Regulering i traumebevisst omsorg	12
2.4.2 Regulering gjennom aktiveringsbegrepet.....	12
2.5 Andre tilnæringsmåter	13
2.5.1 Krisepedagogikk	13
2.5.2 Videre henvisning.....	13
2.5.3 Veien videre	14
3 Metode	15
3.1 Forskningsetikk	15
3.2 Kvalitativ tilnærming.....	16
3.3 Litteratursøk.....	16
3.4 Intervjustudie.....	17
3.4.1 Tematisering og planlegging	17
3.4.2 Intervjusituasjon	18
3.4.3 Bearbeiding og analyse	19
3.4.4 Rapportering	21
3.5 Refleksivitet	21
3.6 Forskningens kvalitet	22
3.6.1 Gyldighet	22
3.6.2 Pålitelighet	22
3.6.3 Generaliserbarhet	22
3.7 Metodiske begrensinger	23

4 Presentasjon av funn	24
4.1 Å se bak atferden	24
4.1.1 Det lærerne ser	24
4.1.2 Konsekvensene av bevissthet	25
4.2 Å tilrettelegge på elevens og skolens premisser	26
4.2.1 Tilrettelegging i og med skolen	27
4.2.2 Utfordringer med å møte elevenes behov	28
4.3 Å se språk og kultur i skjønn og uskjønn forening	28
4.4 Å fasilitere de viktige relasjonene	29
5 Diskusjon.....	31
5.1 Lærernes tolkninger av det bak atferden	31
5.1.1 Sosioemosjonelle vansker sett med «traumebriller»	32
5.1.2 Sosioemosjonelle vansker sett med «språk- og kulturbriller»	34
5.1.3 Forskjeller etter alder og kjønn	36
5.2 Tilrettelegging for livet i skolen	38
5.2.1 En opplevelse av trygghet	38
5.2.2 Relasjon som første byggestein i alt	40
5.2.3 Følelsenes rolle i regulering	42
5.3 Praktiske implikasjoner for systemet rundt eleven	44
6 Avslutning	46
Referanser	48
Vedlegg.....	
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD om endring	
Vedlegg 4: Intervjugudie	

Figurer

Figur 1: Ulike aktiveringsmønstre.....	8
Figur 2: Sammenfatning av toleransevinduet og reaksjonsmønstre.....	32

1 Introduksjon

1.1 Studiens hensikt og problemstilling

I alle klasserom sitter elever med ulik bagasje. De kommer til skolen for å lære fag, møte nye venner, oppleve utfordringer og mestring. Vi vet at selv om de voksne på skolen jobber for å skape en god skolehverdag, så sitter det elever bak pulter som ikke har det bra. Elever som synes det er vanskelig å lære matte, elever som synes det er forferdelig å sitte rolig en hel time og elever som ikke føler seg trygge. Andre har skolen som sin eneste trygghet, men viser det på en måte vi voksne ikke alltid forstår. I denne studien ønsker jeg å rette søkelyset mot elevene som kommer til skolen med erfaringer vi voksne kan streve med å forstå. Erfaringer som direkte eller indirekte kommer av deres reise til klasserommet, en reise som for noen betyr at de selv eller deres foreldre har flyttet fra et annet land. Migrasjonserfaringer kan bringe med seg både muligheter og utfordringer, og jeg vil understreke at elever med slike erfaringer er en like mangfoldig gruppe som elever i sin helhet. For å ivareta denne mangfoldigheten har jeg brukt tid og plass i studien på å definere begreper som belyser en tematikk, men ikke marginaliserer eller generaliserer elevgruppen det snakkes om.

Studien avgrenses til hvordan livet i skolen ser ut når en elevs migrasjonserfaringer bærer med seg utfordringer. Det er vanskelig å vite nøyaktig hva vansker i skolen kommer av, og det har heller ikke vært mitt mål å finne årsakssammenhenger eller diagnoser. Studiens hensikt har vært å belyse hvordan de voksne i skolen opplever at vansker som kan ha bakgrunn i migrasjonserfaringer påvirker livet i skolen. Håpet er at deres beskrivelser kan være med på å hjelpe andre som har elever de mistenker strever, og være til inspirasjon for hvordan vi kan hjelpe elevene mot en trygg skolehverdag med mestring.

Studiens problemstilling retter seg mot hva som skjer når migrasjonserfaringene er av en karakter som kan virke skremmende og overveldende for eleven. Slike erfaringer har jeg valgt å beskrive som *migrasjonsrelaterte traumeerfaringer*, et begrep som redegjøres for under delkapittel 1.3. Studiens problemstilling er:

«Hvordan opplever lærere at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen?»

Traumbegrepet kan forbindes med en psykologisk behandlingsretning. Tekstens utgangspunkt er derimot begrepets plass i læreplaner, opplæringsloven, stortingsmeldinger og i det faktiske livet i skolen. Derfor vil problemstillingen operasjonaliseres gjennom to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærere migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?
- 2) Hvordan opplever lærere å skulle tilrettelegge skolehverdagen ved mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?

Ved å rette fokus mot hvordan en slik problematikk vises i skolen, påvirker livet i skolen og tilrettelegges for i skolen vil oppgaven skrives innenfor det spesialpedagogiske feltet.

1.2 Studiens oppbygning

Denne presentasjonen av studien består av seks hovedkapitler, med tilhørende delkapitler. Første hovedkapittel er denne introduksjonen, hvor jeg vil redegjøre for studiens fokus, sentrale begreper og tidligere forskning. Problemstilling med dets to forskningsspørsmål legges frem, og vil være en gjentakende struktur på ulike kapitler. Videre presenteres mitt teoretiske rammeverk under overskriften «Traumebevisst omsorg», hvor et teoretisk og begrepsmessig fundament legges for senere diskusjon. I tredje kapittel vil studiens metodiske valg og valgenes konsekvenser diskuteres. Deretter presenteres empirien, som her består av utdrag fra intervjuer og konteksten rundt disse. Kapittel fem inneholder studiens videre analyse og diskusjon, som vil bygges rundt de to forskningsspørsmålene fra tekstens introduksjon. Empirien fra kapittel fire vil da ses i sammenheng med det teoretiske rammeverket og tidligere presentert forskning. Avslutningsvis vil jeg rette fokuset mot de overordnede linjene fra empiri, analyse og diskusjon i kapittel seks.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg har valgt å se migrasjonsrelaterte traumer som en del av det mer overordnede begrepet sosioemosjonelle vansker, og som mulig bakgrunn for sosioemosjonelle vansker. Sosioemosjonelle vansker nevnes i stortingsmelding «Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 20). Her vises det til Sørli og Nordal (1998) sin inndeling av begrepet, ved lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og alvorlige former for problematferd. Begrepsredegjørelsen setter innagerende og utagerende atferd, internalisert og eksternalisert atferd og emosjonelle og sosiale vansker i sammenheng (Sørli & Nordal, 1998). Innagerende atferd innebærer ulike emosjonelle vansker, som engstelighet og tristhet. Utagerende atferd kan ses som en sosial vanske, og innebærer blant annet atferdsvansker og kriminalitet (Kvelling, 2014). I videre tekst vil innagerende atferd også bli brukt om atferd som tilbaketrekking og usikkerhet (Sørli og Nordal, 1998). Utagerende atferd vil bli brukt om utagering, konflikt og frustrasjon. Kvelling (2014) benytter disse begrepene i sin inndeling av psykiske problemer hos barn og ungdom, og setter begrepene videre i sammenheng med atferds- og læringsvansker. Ogden (2015) påpeker at mange ulike begreper og inndelinger er brukt for å beskrive problematferd i skolen, blant annet sosiale og emosjonelle problemer. Befring og Uthus (2019) redegjør også for sosiale og emosjonelle vansker, hvor begrepet psykososiale vansker presenteres. Beskrivelsen av psykososiale vansker innebærer diagnosen posttraumatisk stress, som er en del av traumeproblematikken som blir sentral videre i oppgaven. Jeg vil bruke sosioemosjonelle vansker om de sosiale og emosjonelle vanskene som ses i skolen, hvor innagerende og utagerende atferd er en del av dette. Migrasjonsrelaterte traumeerfaringer vil ses som mulig bakgrunn for slike vansker og atferd, samt som en del av bildet. Følgende vil både sosioemosjonelle vansker, atferd og vansker brukes for å beskrive det lærerne ser i skolen. Vansker vil brukes som en forkortelse av sosioemosjonelle vansker.

Skolen er en sentral instans når barn og unge viser tegn til sosioemosjonelle vansker, og herunder traumeproblematikk etter min forståelse av begrepet. Barn og unge tilbringer mye av sin tid i elevrollen, og skolen skal tilpasse skolehverdagen til alle elever – også de med ulike former for sosioemosjonelle vansker. Helt tilbake til Salamanca-erklæringen legges det vekt på at utdanningssystemene skal gi inkluderende miljøer uavhengig elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle, og språklige bakgrunn (UNESCO, 1994).

FNs barnekonvensjon uttrykker hvordan barns utdanning blant annet skal utvikle elevenes psykiske og fysiske evner (Forente Nasjoner, 1989, artikkel 29). I «Folkehelsemeldinga» fremheves at man må gjøre mer for å forebygge psykiske og fysiske utfordringer hos barn og unge (Meld. St. 19 (2018-2019). Tiltak som fysisk aktivitet, kosthold og et godt psykososialt miljø trekkes frem. Stortingsmelding «Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 106) tar opp samme tendenser.

Alt dette bygger opp under det opplæringsloven (1998, §1-3) beskriver som tilpasset opplæring, og §9A2 beskriver som retten til et trygt og godt skolemiljø. Opplæringsloven (1998, §5-1) viser videre til en rett til spesialundervisning, som slår inn om eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av tilpasningen i den ordinære undervisningen. I tillegg innebærer §2-8 rett til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, en elevgruppe som er sentral i denne studien. Språkopplæring kan organiseres i innføringstilbud for nyankomne elever, noe som er et unntak fra opplæringslovens prinsipp om at varig organisatorisk differensiering skal unngås (Opplæringslova, 1998, §3-12; Utdanningsdirektoratet, 2013). Stortingsmelding «Fra mottak til arbeidsliv: En effektiv integreringspolitikk» belyser hvordan lærere i innføringstilbud må være bevisste på at elevene kan ha med seg ulike traumeerfaringer til skolen (Meld. St. 30 (2015-2016), s. 82-85). Jeg har i denne studien ikke lagt vekt på å skille mellom tilpasningen som skjer i ordinær undervisning, spesialundervisning og innføringstilbud, men valgt å se på livet i skolen i sin helhet.

Intervjuene i denne studien har dreid seg rundt tegn på sosioemosjonelle vansker slik de oppleves av lærere i skolen, herunder migrasjonsrelaterte traumeerfaringer som mulig beskrivelse av og forklaring på vanskene. Begrepet defineres i Karin Holt (2019) sin bok om kultur, migrasjon og traumer. Migrasjonserfaringer innebærer de direkte erfaringene elever kan ha fra å ha migrert, og de indirekte erfaringene elever kan ha via familiemedlemmer. Selve traumbegrepet vil bli videre redegjort for i oppgavens teoridel. Gjennom teksten vil jeg benytte meg av Holt (2019, s. 29) sin definisjon på traumerelatert erfaring eller traumeerfaring, hvor «En person har en traumerelatert erfaring dersom vedkommende har vært utsatt for eller har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse.» Da vansker etter traumeerfaringer kan vise seg som, eller forstås som, ulike sosioemosjonelle vansker, har jeg valgt å dreie studien mot det lærerne ser i skolen fremfor et fokus på diagnoser beskrevet i ICD-10 (Verdens helseorganisasjon, 2019). Studien har derfor dreid seg om læreres opplevelse av sosioemosjonelle vansker i skolen, rettet mot migrasjonsrelaterte traumeerfaringer.

For å belyse studiens empiri har jeg benyttet meg av både spesialpedagogiske, pedagogiske og psykologiske perspektiver. Psykologi er en del av det mangfoldige fagfeltet spesialpedagogikk, og begreper herfra kan derfor være med på å belyse ulike sider ved pedagogisk praksis. Begreper og teorier fra andre deler av pedagogikk som fagfelt, for eksempel pedagogisk sosiologi, kunne løftet frem andre interessante deler ved datamaterialet. Begrepene og teoriene som presenteres i kapittel to er de jeg opplevde godt løftet frem studiens empiri. Bruk av disse ga meg også muligheten til å fordype meg i aspektene jeg presenterer. Sentrale begreper som tilrettelegging, omsorg, vansker og utvikling er en del av det spesialpedagogiske feltet (Johnsen, 2019). Redegjørelsen av tidligere forskning viser hvordan spesialpedagogikk, pedagogikk og psykologi, og følgende skole og psykisk helse, er knyttet tett sammen.

1.4 Tidligere forskning

Den nyeste stortingsmeldingen som omhandler livet i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21), viser til en rapport som sier at 15-20% av barn og unge sliter med psykiske plager. Plagene påvirker deres trivsel, læring, gjøremål og sosiale liv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Johannessen og Bakken (2020, s. 21) overfører dette til et klasserom, ved å si at «I et klasserom med 25 elever er det antakelig i gjennomsnitt 4-5 elever som lever med eller har opplevd alvorlige belastninger i livet». Illustrasjonen baserer seg på et stort antall undersøkelser som viser andelen barn som har opplevd ulike former for traumeerfaringer. Bildet blir bekreftet av kilder fra Nasjonalt Kunnskapscenter om Vold og Traumatisk Stress (Thoresen & Hjemdal, 2014). Statistikken viser at elever som kommer til skolen kan ha med seg opplevelser som preger deres hverdag. Det er derfor viktig at voksne i skolen er klar over hva som kan skjule seg bak uttrykk vi ser, for eksempel sosioemosjonelle vansker. Dette er elever som på lik linje har rett til tilpasset opplæring etter sine fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunner (UNESCO, 1994). Elever med migrasjonserfaringer inngår i denne illustrasjonen. Jeg vil poengtere at man ikke kan trekke noen felles konsekvenser for psykisk helse hos de som migrerer, noe det komplekse feltet av tidligere forskning viser. Uansett elev er det viktig å tenke over hvilken ryggsekk hver enkelt tar med seg til skolen, en ryggsekk som kan være noe tyngre ved migrasjonsrelaterte traumeerfaringer.

Det har tidligere vært gjennomført flere studier på sammenhengen mellom migrasjon og psykisk helse i Norge (Hjelde, 2020). Studiene fant at personer med migrasjonserfaringer i større grad hadde psykiske vansker, for eksempel i Lavik, Skrondal og Solberg (1996). Senere studier har fokusert på forholdet mellom migrasjon og helse, herunder psykisk helse. Høyere andel psykiske plager hos personer med migrasjonserfaringer ble funnet, men også store ulikheter innad (Bloom, 2008; Vrålstad & Wiggen, 2017). Det foreligger i dag to NAKMI-rapporter¹ som er oversiktsstudier om temaet. Den siste tar for seg 79 studier (Kale & Hjelde, 2017). Metoden brukt, «scoping review», innebærer et bredt spekter av tema og metoder i studiene som er med (Arksey & O'Malley, 2005). Dette fører til noe usikkerhet i resultatene, men noen hovedlinjer blir trukket og presentert. Hos voksne med migrasjonserfaringer² hadde traumatiske opplevelser som erfaring med tortur og fengsel, samt aspekter fra post-migrasjonsfasen som arbeidsløshet sterk sammenheng med psykiske vansker (Lien et al., 2010). Voksne med migrasjonserfaringer rapporterte også en større andel barndomstraumer ved behandling for psykiske lidelser (Berg et al., 2015). Riber (2017) setter barndomstraumer i sammenheng med oppvekst i land med uro, krig og vold. Hjelde (2020) viser til flere studier som understreker viktigheten av å ta dette med i beregningen. Sammenheng mellom vanskelig livssituasjon i Norge og psykisk helse og uhelse vises også blant ungdommer (Hjelde, 2020). Økonomi, sosialt nettverk, diskriminering og rasisme ser ut til å spille en rolle (Kale & Hjelde, 2017). Tilrettelegging i post-migrasjonsfasen, blant annet gjennom skolen, er derfor sentralt.

Situasjonen blant barn og ungdom har samme usikkerhet tilskrevet metode som informasjonen om voksne. En studie av Alves, Roysamb, Oppedal og Zachrisson (2011) viser en større andel rapporterte emosjonelle problemer blant elever med

¹ Nasjonalt kompetansesenter for minoritetshelse. Ble i 2018 en del av Folkehelseinstituttet, som Enhet for migrasjonshelse.

² Begrepet jeg velger å bruke med bakgrunn i tidligere redegjørelse. Studiene benytter ulike begrep. Disse vil benevnes når det har betydning for resultatene som presenteres.

migrasjonserfaringer, samt større andel skoleproblemer blant gutter. Det trekkes frem at gutter med migrasjonserfaringer er i større risiko for emosjonelle problemer i forhold til gutter uten migrasjonserfaringer. At gutter med migrasjonserfaringer er i noe mer risiko for emosjonelle problemer presenteres også i Noam, Oppedal, Idsoe og Panjwani (2014). Dalhaug, Oppedal og Røysamb (2011) fant på sin side en sammenheng mellom kulturell kompetanse og lavt nivå av depressive symptomer, noe som vitner om behovet for kulturell inkludering. Teigens (2010) masterstudie viser viktigheten av sosial støtte fra lærer og medelever for forebygging av aggresjon og atferdsproblemer, en støtte elever med minoritetsbakgrunn mottok mindre av. Diskriminering, i tillegg til mobbing, virker å påvirke barn og ungdoms psykiske helse - på lik linje med voksne (Oppedal, 2011). Studiene sett i sammenheng viser viktigheten av å møte sosioemosjonelle vansker i skolen, for å sikre et sosialt fellesskap og slik forebygge senere vansker.

Folkehelse rapporten fra Folkehelseinstituttet (2017) oppsummerer noe av forskningsfeltet. Til tross for noe usikkerhet vises det til UngKul-studien som skisserer en høyere forekomst av emosjonelle problemer blant barn og unge med migrasjonserfaringer. Traumatiske opplevelser før migrasjon trekkes fram som en risikofaktor³, sammen med økonomiske problemer, skolerelaterte belastninger og opplevd diskriminering. Konklusjonen i Hjelde (2020, s. 78-79) er noe lik, og drar linjen til skolen som aktør ved at «Skolen peker seg dermed ut som en sentral hverdagsarena for tiltak og forebygging av psykiske problemer og negativ atferd hos migrantbarn- og ungdommer».

På tross av metodiske begrensninger har studiene vist at forskning og bevissthet rundt migrasjon og psykisk helse er viktig. Risikofaktorer som trekkes frem er både negative livserfaringer fra hjemlandet, under migrasjon og etter bosetting i Norge. I denne studien håper jeg å belyse hvordan lærere opplever og forstår ulik atferd elever med migrasjonserfaringer viser. En del av dette er det jeg har betegnet som migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Jeg vil nå gå nærmere inn på begrepets og tematikkens teoretiske forankring.

³ Kvello (2015) definerer risikofaktorer som forhold som øker faren for at en person utvikler vansker. Beskyttelsesfaktorer demper sannsynligheten for utvikling av vansker når risikofaktorer inntreffer.

2 Traumebevisst omsorg

Tekstens introduksjon har redegjort for et komplekst bilde hos elever med migrasjonserfaringer. Studier viser en sammenheng mellom skoleproblemer og emosjonelle problemer, kulturell kompetanse og depressive symptomer, lav sosial støtte og aggresjon (Hjelde, 2020). Jeg vil nå se på de voksnes og skolens rolle i dette, gjennom det teoretiske rammeverket traumebevisst omsorg. Traumebevisst omsorg er utviklet av den australske psykologen Howard Bath. I hans tidlige artikkel om temaet skisseres tre pilarer som grunnleggende i traumeforståelse: relasjon, trygghet og regulering (Bath, 2008). Pilarene er ikke bare ment for terapi, men også de andre 23 timene av døgnet (Bath, 2015). Bath poengterer derfor lærernes betydning, da det er de og foreldrene som i størst grad konstruerer pilarene barnet kan bygge tilværelsen på. Tilnæringsmåten fokuserer på utviklingstraumer⁴, men som blant annet Egeberg (2016) skisserer kan sosiale, emosjonelle og læringsrelaterte vansker komme fra en rekke forhold – herunder traumer. Tegnene i skolen er derimot noe like. Jeg vil derfor bruke traumebevisst omsorg til å se på livet i skolen i sin helhet, men med et fokus på sosioemosjonelle uttrykk for eventuelle migrasjonsrelaterte traumeerfaringer.

I et hefte om folkehelse og livsmestring⁵ vektlegger Ringereide og Thorkildsen (2019) hvordan skolen skal forebygge og ikke diagnostisere. Det oppfordres til å bidra med positive tiltak som kan være nyttige for alle, og i tillegg observere hvem som trenger hjelp fra eksterne instanser. Uthus (2017) diskuterer i sin bok skolens ansvar rundt elevenes psykiske helse. I tillegg til å vise til opplæringsloven, argumenterer hun med at elevenes skolefaglige læring og psykososiale utvikling er to sider av samme sak. For å imøtekomme disse behovene foreslår Ringereide og Thorkildsen (2019) bruk av traumebevisst omsorg, på bakgrunn av tilnærmingens lettfattelige sammenfatning av hva alle barn og unge trenger. Rammeverket kan slik være med på å belyse de voksnes rolle i å møte sosioemosjonelle vansker i sin helhet, og uttrykk for traumer mer spesifikt.

2.1 Traumer i ryggsekken

2.1.1 Hva er et traume?

I gjennomgangen av tidligere forskning kommer det frem at noen elever har med seg erfaringer som kan gjøre ryggsekken ekstra tung. Når disse erfaringene kan beskrives som «en usedvanlig belastende livshendelse» er de det ICD-10 betegner som traumer (Verdens helseorganisasjon, 2019, s. 166-168). Diagnosemanualen inneholder ulike koder og diagnosekriterier jeg ikke vil gå inn på. Det kan likevel være verdt å merke seg at diagnosemanualen DSM-5 har et eget kriterium for barn under sju år, hvor deres reaksjoner ses i lys av diagnose om de har hørt om traumatiske hendelser som har rammet en av foreldrene (American Psychiatric Association, 2013). Jensen (2011) beskriver at barn og unges reaksjonsmønster etter traumer har likhetstegn med voksne, som gjenopplevelse, unngåelse og økt fysiologisk aktivering. Spekteret av atferdsmessige og følelsesmessige reaksjoner vil endre seg over tid, men kan innebære frykt og angst, unngåelsesatferd, sterke minner, konsentrasjonsvansker, sorg og savn, selvbepreidelser, repeterende lek, søvnforstyrrelser og kroppslige plager (Sommerschild et al., 2015). Mens tristhet kan være lett forståelig for voksne, kan barn også ha

⁴ Bath (2008) viser til litteratur som skiller mellom type 1 (akutt) og type 2 (kompleks) traume. Type 2, utviklingstraumer, er mest fremtredende i hans publikasjoner. Jeg fokuserer på traumeerfaringer i sin helhet.

⁵ Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige emner som ble innført med Fagfornyelsen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

uforståelige aggresjonsutbrudd. Gode og trygge relasjoner virker å være beskyttelsesfaktor mot senreaksjoner hos barn og unge, blant annet i skolen (Asay & Lambert, 1999; Bath, 2008, 2015; Kvello, 2015). Viktigheten av bevissthet rundt slike beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer argumenteres for av Befring (2019) i forbindelse med forebygging i skolen. Lecoq (2020) setter dette i sammenheng med migrasjon.

Ungdommene som kommer fra hele verden, har unike opplevelser som disponerer for visse psykiske reaksjoner, men samtidig sliter de med de samme utfordringene som andre ungdommer. De har også ulike ressurser og sårbarheter. Lecoq (2020, s. 270)

Barn og unge med migrasjonserfaringer har ifølge Lecoq (2020) en risikofaktor i migrasjonserfaringene, men resten av bildet varierer på lik linje med alle andre. Risikofaktorer som forbindes med psykiske helseplager i tekstens intro er blant annet negative livserfaringer fra hjemland, migrasjon og ved bosetting i Norge.⁶ Traumatiske erfaringer nevnes eksplisitt. Migrasjonsrelaterte traumeerfaringer er som et traume av karakter, men trenger ikke medføre skade og bør derfor omtales som potensielt traumatiserende (Bræin, 2020). I tillegg til at elevene vi voksne møter på skolen selv kan ha migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, er det også risiko i at foreldre kan streve med traumereaksjoner (Lecoq, 2020; Nordanger & Braarud, 2014; Raundalen & Schultz, 2012). Mørken og Karlsen (2019) ser både indirekte og direkte traumer i sammenheng med migrasjonsrelaterte lærevansker⁷.

2.1.2 Den tredelte hjernen, den polyvagale teori og toleransevinduet

Traumers ettervirkninger og følelsen av fare kan oppstå selv i trygge omgivelser som et klasserom. Mekanismene under opplevelsen av fare kan forstås gjennom MacLean sin teori om «The Triune Brain» (1973) og Porgers polyvagale teori (1995). Jeg vil redegjøre for hovedlinjene i disse teoriene, og legger mest vekt på de aspektene som påvirker livet i skolen. Den tredelte hjernen består av reptilhjernen, den limbiske hjernen og cortex. Reptilhjernen står for de grunnleggende og innstinktstyrte handlingsmønstrene, den limbiske hjernen står for emosjoner for overlevelse og tilpasning, mens cortex brukes til refleksjon og regulering. Inndelingen kan ses på som en pedagogisk modell for forståelse i arbeid med traumatiserte barn (Steinkopf, 2014). Forenklet sagt viser Porgers polyvagale teori (1995; Eide-Midtsand, 2017) hvordan opplevelse av fare fører til en overaktivering eller underaktivering, som gjør deler av den tredelte hjernen utilgjengelig. Kroppen handler da etter hjernens «lavere» funksjoner. Aktivering av amygdala, alarmsystemet i den limbiske delen av hjernen, gjør altså cortex utilgjengelig, og ulike prosesser i kroppen settes i gang.

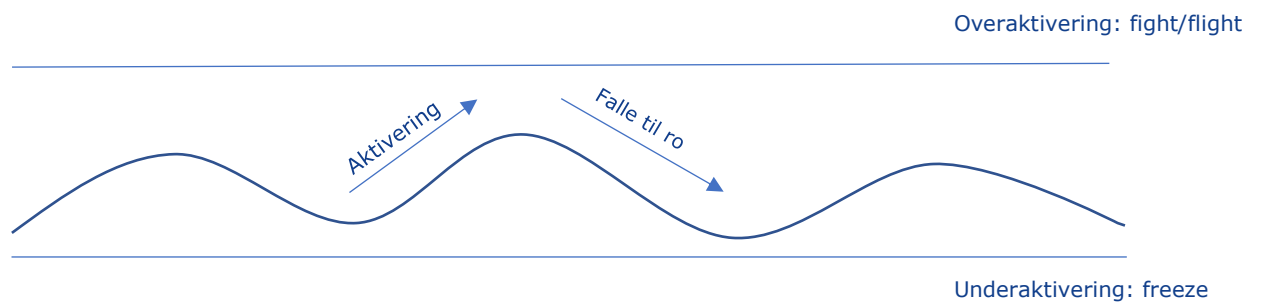
Ved overaktivering reagerer kroppen som at en fare skal bekjempes eller unnsliques. Puste- og hjertefrekvens øker, blodgjennomstrømming til store muskelgrupper øker følgende, synsfelt fokuseres, pupiller utvides, og «hjernebarken» (cortex) frakobles – da denne problemløsende hjernen ikke bidrar til overlevelse ved truende hendelser (Eide-Midtsand, 2017; Nordanger & Braarud, 2014; Porges, 1995). Underaktivering innebærer de samme aspektene, men en lavere puste- og hjertefrekvens, redusert muskeltonus og en frakoblet cortex av samme grunn som ved overaktivering. Disse reaksjonene er automatiske, og styrt av det autonome nervesystemet (Eide-Midtsand, 2017; Porges,

⁶ Lecoq (2020) bruker begrepene pre-migrasjonsfasen, flukten og post-migrasjonsfasen.

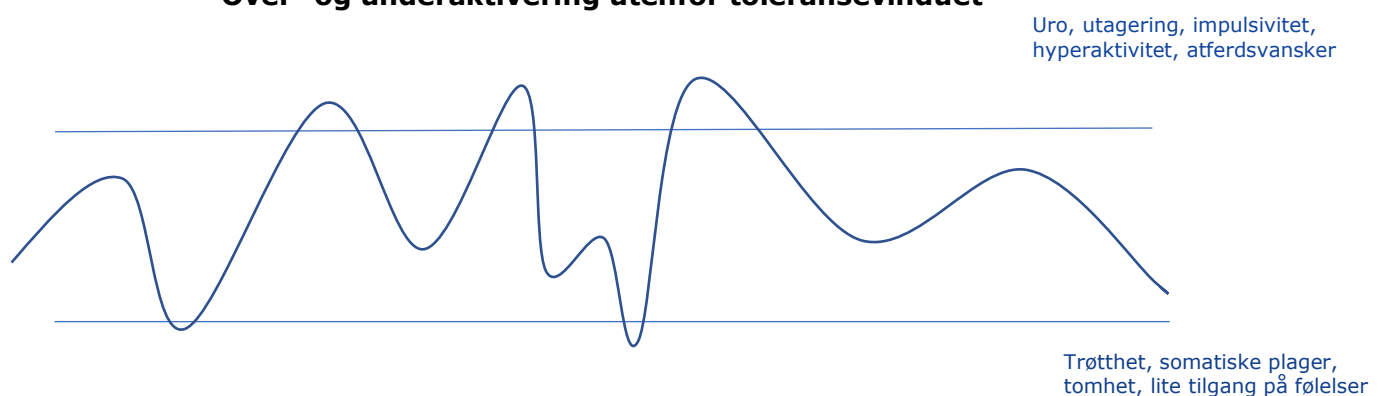
⁷ Didaktisk term innenfor spesialpedagogikk. Understreker at arbeid med elever med migrasjonserfaringer må ta høyde for blant annet migrasjon, kultur og flerspråkelighet.

1995). Både over- og underaktivering⁸ er naturlige og tidvis hensiktsmessige reaksjoner, men noen ganger klarer ikke sentralnervesystemet hos personer som har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser å gå tilbake til normal aktivering. Det er da Holt (2019) beskriver at personen har traumer, for eksempel migrasjonsrelaterte, og ulike symptomer på dette. Hjernens bruksavhengighet kan føre til en sensitivering av alarmsystemet etter traumer, noe som vil si at det skal lite til før man blir overaktivert eller underaktivert (Perry et al., 1995; Perry, 2006). Den polyvagale teorien bringer med seg konsekvenser for pedagogikken, da den viser hvordan elever i over- eller underaktivering ikke har tilgang til sin fornuftshjerne. Elevene trenger reguleringshjelp for å oppnå denne tilgangen igjen. Jeg vil komme nærmere inn på regulering under delkapittel 2.4. Konsekvensene sensitivering av alarmsystemet får i skolen kan ses gjennom toleransevinduet (Siegel, 2012). Toleransevinduet, eller læringsvinduet, kan forstås som hvilken aktivering som er optimal for læring. Følgende illustrasjon av toleransevinduet, aktiveringsmønstre og ulike konsekvenser kan tydeliggjøre begrepenes rolle i skolen.

Optimal aktivering innenfor toleransevinduet



Over- og underaktivering utenfor toleransevinduet



Figur 1 Ulike aktiveringsmønstre. Figur tilpasset etter Thommessen og Neumann (2020). Begreper sammenfattet av Bræin (2020), Nordanger og Braarud (2014) og Porges (1995).

⁸ Andre bruker begrepene hyperaktivering og hypoaktivering om aktivering utenfor toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014; Ogden et al., 2006).

Et sensitivert alarmsystem kan føre til vansker med å regulere seg tilbake til optimal aktivering (Bræin, 2020; Siegel, 2012). Det som er tydelig fra flere hold er at å havne utenfor toleransevinduet, eller læringsvinduet, får konsekvenser for barn og unges forutsetninger i skolen. Som voksen i skolen må man være bevisst på at elever med potensielt traumatiserende erfaringer, som migrasjonsrelaterte traumeerfaringer er, ikke alltid kommer til skolen mottakelig for læring. Det er likevel stor individuell variasjon. Aspekter som handlekraft, ressurser, tilpasningsevne og evne til å meste hindringer sammenfaller ofte med migrasjon (Bäärnhielm et al., 2017; Simich & Andermann, 2014). Denne positive tilpasningen viser til resiliens, et begrep som beskriver positiv tilpasning i betydelig utfordrende kontekst (Borge, 2018; Kvello, 2015; Masten et al., 2009). Holt (2019) understreker at man ikke kan trekke felles konsekvenser for psykisk helse for alle som migrerer eller er krysskulturelle⁹. Endringen ved å flytte fra noe kjent til ukjent påvirker alle på ulikt vis, men ettersom alle påvirkes er det viktig at skolen tilrettelegger for å møte elevene med risiko i sine migrasjonsrelaterte traumeerfaringer på en hensiktsmessig måte.

Tilretteleggingen kan være en beskyttende faktor (Befring & Uthus, 2019). I en gjennomgang av Regjeringens barnevoldsutvalg (NOU 2017: 12, s. 50-51) kom det frem at flere barn og unge som opplevde traumatiserende hendelser, her vold, ikke ble oppdaget, men hadde fått diagnoser som ADHD og autismespekterlidelser. Videre tilrettelegging var med andre ord basert på en manglende forståelse av elevenes vansker. ACE-studien, en omfattende studie om hvordan traumeerfaringer i barndommen skaper risiko senere i livet, trekker skolen frem som forebyggingsarena (Felitti et al., 1998). De voksne skal ta tak i tegn de ser i skolen på at elever ikke har det bra. En sentral del av tilretteleggingen på skolen er derfor at lærerne er klar over og kjenner igjen tegnene på overaktivering og underaktivering, for å så møte atferden til elevene på en måte som forebygger negative konsekvenser. Pilarene i traumebevisst omsorg kan være en inngang til slik tilrettelegging.

2.2 Trygghet som første pilar

2.2.1 Trygghet i traumebevisst omsorg

Trygghet innebærer en opplevd følelse av trygghet, som Bath (2015) illustrerer ved å dele pilaren i fire elementer: fysisk trygghet, relasjonell trygghet, emosjonell trygghet og kulturell trygghet. Den fysiske tryggheten kan handle om at barn ønsker å ha en fluktmulighet, ønsker å sitte midt i flokken, ha luft rundt seg eller opplever bestemte rom som mer trygge enn andre. Relasjonell trygghet er tett knyttet til pilaren relasjoner, da barn ofte nøye vurderer om en ukjent voksen er trygg (Bath, 2015). På skolen hvor lærer-relasjoner ofte er forutbestemt kan dette være utfordrende om relasjonen ikke fungerer. De voksne må da søke etter løsninger som bidrar til relasjonell trygghet. Emosjonell trygghet handler om de voksnes reaksjoner når elevene opplever følelser de ikke mestrer (Bath, 2015). Noen elever havner i over- eller underaktivering som beskrevet over. Emosjonell trygghet forutsetter en voksen som imøtekommer elevens følelsesmessige behov, og forstår hans eller hennes uttrykk som utrygghet. Den voksne kan da hjelpe med regulering. Det siste elementet er kulturell trygghet, som innebærer trygghet i forbindelse med kulturelle forskjeller (Bath, 2015). Barn trenger voksne som får de til å føle seg inkludert. I møte med elever med migrasjonserfaringer kan lærerens kulturelle kompetanse være avgjørende for å oppnå kulturell trygghet.

⁹ Å være krysskulturell innebærer å være påvirket av to eller flere kulturelle kontekster (Holt, 2019).

2.2.2 Kulturell trygghet i lærerens kulturelle kompetanse

I forbindelse med livet i skolen kan begrepet kultur ha mange betydninger. På bakgrunn av tidligere diskusjoner om kulturbegrepet, se blant annet Eriksen (2011) og Wikan (2002), vil jeg benytte meg av betydningen av begrepet flerkultur i videre omtalelse av kultur:

Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om «de andre». Det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende. (NOU 2010:7, s. 36)

Lecoq (2020) beskriver hvordan elever med migrasjonserfaringer kan ha to kulturer, og bruker videre betegnelsen ungdom av en tredje kultur. Ungdommer av en tredje kultur kan slite med tanker som «ikke derfra, ikke herfra», og det legges vekt på å hjelpe med å hente frem det positive fra de ulike kulturene (Lecoq, 2020, s. 278). Det skisseres noen punkter for hvordan voksne kan møte ungdommer i en transkulturell forståelse:

- Bygge relasjon: bygg tillitt, trå forsiktig, vise kultursensitivitet, sats på psykoedukasjon, stabiliser, fasilitet integrasjon, bruk tolk, bruk nettverk.
- Ved å ta vare på seg selv som hjelper: veiledning og kollegastøtte.
- Ved å vite når og hvordan man skal henvise videre: være bevisst på stigma rundt psykisk helse, ha realistiske forventninger til behandling, gi hjelp til å komme i gang med behandling.

Jeg vil ikke gå inn på alle disse punktene, men noen er kanskje mer kjente enn andre. Det sentrale som kommer frem er viktigheten av å bygge relasjon og inkludere, aspekter hvor skolen spiller en stor rolle. Østberg (2017, s. 19) trekker fra dette frem behov for interkulturell kompetanse hos læreren, «en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt». Kompetansen kan bidra til å skape den kulturelle tryggheten Bath (2008, 2015) snakker om.

I sammenheng med foreldresamtaler i barnehagen skriver Myrann (2021) hvordan det både er behov for essensialistisk og dynamisk kulturforståelse¹⁰ i kommunikasjon med foreldre med annen kulturell bakgrunn. I tillegg krever slike samtaler en språklig kompetanse, med kjennskap til ulike normer innen kommunikasjon. Der dette ikke er tilstrekkelig bør det som nevnt brukes tolk¹¹. Jeg vil argumentere for at disse aspektene i stor grad også gjør seg gjeldende når barna kommer over i skolen. Med økende alder øker også den språklige kompetansen i barnas omgangskrets. Et norskspråk under utvikling kan da være utfordrende. Språket er sentralt både for kommunikasjon, tenkning og læring (Egeberg, 2016). Utviklingen av språk har biologiske komponenter, men krever et sosialt miljø for å realiseres. Barn påvirkes derfor av de kommunikasjonserfaringene og språklige modellene de opplever (Hoff, 2006). Egeberg (2016) skriver at flerspråklige barn lærer språkene i prinsippet på samme måte som

¹⁰ Essensialistisk tilnærming er beskrivende av en homogen kulturell kjerne, mens dynamisk er fortolkende og ser på kultur som noe mennesker gjør og ikke noe mennesker er (Dahl, 2013).

¹¹ Røkenes og Hanssen (2012) skisserer grunnregler ved bruk av tolk i profesjonell sammenheng.

enspråklige, men at det forekommer variasjon i ulike språklige ferdigheter etter hvilke erfaringer barnet har med språket.

Utvikling og ferdigheter på språkene kan være avhengig av faktorer som i hvilken alder man begynte å lære språket, grad av stimulering av og erfaring med språkene, språkernes sosiale status, motivasjon for å lære språkene og så videre. (Egeberg, 2016, s. 19)

Egeberg (2016) skiller mellom simultan flerspråklig utvikling, hvor barn vokser opp med flere språk parallelt fra tidlig alder, og sekvensiell flerspråklig utvikling, hvor nytt språk presenteres etter basisferdighetene er lært. Simultan utvikling skjer vanligvis uten spesielle vansker eller forsinkelser (Genesee, 2009). Bruk av førstespråk i opplæring i skole kan gi bedre grunnlag for å lære nytt språk ved sekvensiell utvikling. Det vil på generell basis utvikles best språkferdigheter på språket som brukes mest, for eksempel gjennom opplæring på skole (Pham & Kohnert, 2014). Forskning tyder på at flerspråklighet kan være en styrke ved språklæring på generell basis (Kuipers & Thierry, 2015). Voksne i opplærings situasjoner må være klar over styrker og utfordringer ved å være flerspråklig, og spille på barnets førstespråk i opplæringen av for eksempel norsk. Målet er at barnet skal utvikle et pragmatisk språk som er med på å fasilitere relasjoner med jevnaldrende og voksne. Slike relasjoner presenteres i traumebevisst omsorgs andre pilar.

2.3 Relasjon som andre pilar

2.3.1 Relasjon i traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorgs andre pilar er relasjon. I denne sammenheng innebærer relasjoner både emosjonelt støttende relasjoner med voksne, og de mer hverdagslige relasjonene som i et fotballag eller på en skole (Bath, 2015). Under relasjonell trygghet ble det sagt at noen elever kan virke, og være, utrygge i relasjoner, men dette betyr ikke at de trenger relasjonene mindre. Utholdenhet trekkes derfor frem som en viktig ressurs i relasjonsarbeid med utrygge elever (Bath, 2008). I skolen er relasjoner ofte et tema, blant annet i Moen (2016) sin bok om positive lærer- og elevrelasjoner.

2.3.2 Relasjoner i skolen

Moen (2016) trekker frem aspekter som trygghet, felles forståelse, humor og annerkjennelse ved gode lærer- og elevrelasjoner. Studier har fra tidlig av vist hvordan gode lærer-elevrelasjoner påvirker faglig og sosial læring, samt utvikling og fungering i skolen (Battistich & Hom, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008). Gode relasjoner virker også å ha positive ringvirkninger for læreren som yrkesutøver (Moen, 2016). Påvirkningen relasjonene har på læring kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone (Vygotsky et al., 1978). Hans utgangspunkt er at barnet trenger støtte fra en kompetent annen for å unytte sitt potensiale for utvikling, med andre ord nå sin nærmeste utviklingssone. Lærer i relasjon til barnet kan slik bidra til utvikling. I tillegg ser det ut til at positive lærer-elevrelasjoner styrker relasjoner med andre elever, og fører til en trygghet i skolesettingen (Hamre & Pianta, 2006). Omvendt virker det som en negativ lærer-elevrelasjon kan føre til negative tendenser elevene mellom, mens «skade» på relasjoner til medelever ved atferdsvansker kan motvirkes av positive lærer-elev-relasjoner (Hughes, Cavell & Wilson, 2001). En del av dette bildet kan være den positive effekten gode relasjoner har på mulighetene for regulering. Regulering er en del av traumebevisst omsorg, som skisseres i tilnærmingens tredje pilar.

2.4 Regulering som tredje pilar

2.4.1 Regulering i traumebevisst omsorg

Den tredje og siste pilaren er regulering, som ble nevnt som et virkemiddel for emosjonell trygghet. Traumebevisst omsorg har opprinnelig fokusert mest på følelsesregulering, men har i senere artikler lagt til regulering av handlinger, impulser og atferd (Bath, 2008, 2015). Fokuset på følelsesregulering kan komme av at følelser ofte er drivkraften for handlinger. Regulering av følelser kan derfor føre til regulering av atferd (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Fallmyr (2020) ser det han betegner som følelseshåndtering i sammenheng med relasjonsbygging i sin bok. Hans vektlegging av følelser i skolen vil diskuteres ytterligere i kapittel fem, men jeg vil her nevne sammenhengen mellom følelser, regulering og relasjon som skisseres. «God følelseshåndtering i form av bekreftelse og forståelse av elevens følelsesreaksjoner og fortolkningsramme sørger for at atferden gir mening, og det vekker tilknytningsfølelse og trygghetsfølelse» (Fallmyr, 2020, s. 47). En slik følelseshåndtering forutsetter god nok relasjon til at følelsene blir kommunisert, og at læreren setter i gang en sirkeleffekt som styrker relasjon. Fallmyr (2020) beskriver hvordan de følelsesskadede barna, barn med traumeerfaringer og følgende følelsesreguleringsvansker, kan vise flukt, angrep og frysreaksjoner. Reaksjonene kan ses i sammenheng med toleransevinduet, herunder underaktivering og overaktivering (Nordanger & Braarud, 2014). Regulering kan med andre ord også forklares gjennom tidligere gjennomgått traumeteori.

2.4.2 Regulering gjennom aktiveringsbegrepet

Illustrasjonen av toleransevinduet over viser hvordan aktivering som følges av å falle til ro fører til at en kan holde seg innenfor toleransevinduet – spennet av stresshåndtering man er i stand til å takle (Thommessen & Neumann, 2019). «Å falle til ro» er det jeg til nå har kalt regulering¹². Johannessen og Bakken (2020, s. 35) beskriver regulering som «evnen til å kunne hjelpe seg selv til å ha et spenningsnivå som samsvarer med aktiviteten en skal gjøre eller situasjonen en er i». Reguleringsstøtte er hjelp med å regulere stressresponsystemet slik at aktivering samsvarer med situasjon og oppgave (Nordanger & Braarud, 2014). Reguleringssevnen utvikles i barndommen gjennom reguleringsstøtte, men traumeerfaringer kan føre til at støtten trengs lengre. Kvello (2014) bruker begrepene ytre regulering, samregulering og selvregulering om hvordan reguleringsstøtten gradvis kan avta så barnet kan regulere seg selv. Jeg har valgt å fokusere på ytre regulering, da studien retter seg mot reguleringsstøtte-perspektivet i større grad. Begreper som selvregulering og basalkompetanser (Kvello, 2014) hadde vært interessant og anvendt på empirien ved en senere anledning. Regulering i sammenheng med aktiveringsbegrepet kan beskrives som å hjelpe til følelse av trygghet.

Johannessen og Bakken (2020) deler regulering i tre:

- 1) Regulering ved hjelp av tanker og fornuft
- 2) Relasjonell regulering
- 3) Sansemotorisk regulering

¹² Siegel (2012) setter følelses- og selvregulering i sammenheng med toleransevinduet. Da reguleringsbegrepet er relativt nytt og under utvikling, har jeg valgt å supplere med nyere publikasjoner som retter seg mot skolen.

Regulering gjør cortex tilgjengelig for beskjeder og læring (Perry, 2020)¹³. Regulering ved hjelp av tanker og fornuft innebærer å overstyre impulser fra lavere deler av hjernen (Johannessen & Bakken, 2020). Jo sterkere aktivering, jo mindre tilgjengelig cortex og jo vanskeligere å bruke denne formen for regulering. Vi tenderer til å overvurdere barns evne til regulering ved fornuft. Bruk av slik regulering uten hensyn til mekanismene bak kan skape maktkamp og frustrasjon. Relasjonell regulering bygger på at følelser, stemninger og stress smitter mellom mennesker. Nevrosepsjon er et begrep som blir brukt for å beskrive dette (Dana, 2018). Et bevisst forhold til nevrosepsjon kan brukes til alles fordel i et klasserom. I skolen har både yoga, mindfulness, lek og fysisk aktivitet blitt tatt i bruk som sansemotorisk reguleringstiltak for unge (Thommessen & Neumann, 2019). Perry (2006) hevder at sansemotorisk aktivitet fører til at stresssystemet, også beskrevet som alarmsystemet, reguleres og cortex blir mer tilgjengelig. I en skolesetting kan dette innføres ved et mer aktivt klasserom, ulike hjelpemidler for sansestimulering og mulighet for bevegelse for elever som trenger det. Mest av alt er det viktig at lærerne og de voksne rundt er klar over effekten det kan ha.

Reguleringsstøtte er et bredt tema jeg nå har vist en forenklet fremstilling av. Som ved de andre pilarene under traumebevisst omsorg, har jeg her forsøkt å vise hvordan en slik tilnærming kan konkretisere store tema som sosioemosjonelle vansker, traumer og følgende tilrettelegging. Andre teoretiske rammeverk løfter frem både like og ulike aspekter som viktige. For å vise hvilken konsekvens bruk av traumebevisst omsorg får for studien, vil jeg nå kort presentere krisepedagogikk som alternativ forståelsesramme - samt se på mulighetene utenfor skolen.

2.5 Andre tilnæringsmåter

2.5.1 Krisepedagogikk

Begrepet traumer i sammenheng med skole gjør krisepedagogikk av Raundalen og Schultz (2012) sentral å nevne. I sin bok trekker de blant annet frem barn med opplevelser fra krig og flukt og foreldre med psykiske vansker som noen av de skjulte krisene skole og barnehage må være bevisste på. Krisepedagogikk tar utgangspunkt i barns iboende læringsevne i møte med krise. Tilnærmingen kan virke mer konkret med tanke på handlingsløype i skolen, blant annet gjennom fokuset på beredskapsplan for hele skolen (Raundalen & Schultz, 2012). Felles for traumebevisst omsorg og krisepedagogikk, og andre tilnæringsmåter, er hvordan foreldre, venner, barnehagepersonell eller lærere som møter barnet på en inkluderende og hensiktsmessig måte er viktig for alle som strever – uansett bakgrunn og følgende tilnærming til problematikken (Jensen, 2011). Noen trenger likevel mer hjelp enn det skolen kan tilby, og her introduserer Raundalen og Schultz (2012) begrepet henvisningskompetanse.

2.5.2 Videre henvisning

Henvisningskompetanse innebærer at skolen skal gjenkjenne tegn på når elever må ha ekstern hjelp (Raundalen & Schultz, 2012). Morken og Karlsen (2019) poengterer hvordan aspekter ved migrasjonsrelaterte læringsvansker, herunder traumer, er i grenseland mellom spesialpedagogikk og terapi, og at det derfor må henvises videre for

¹³ Redegjør ikke for hjernens sekvensielle organisering og prosessering, som legger føringer for hvilken type intervensjoner som er hensiktsmessig, på grunn av plassbegrensning. Viser til overordnet modell fra Johannessen og Bakken (2020). Går ikke inn på Perrys utvikling av «The Neurosequential Model», herunder «The Neurosequential Model in Education», av samme grunn.

eventuell behandling. Tilretteleggingen i skolen favnes av spesialpedagogikken. Jeg vil også understreke at videre henvisning ved vansker som er nevnt til nå kan resultere i andre bakenforliggende årsaker enn traumer, selv om traumer nevnes hyppigere på grunn av oppgavens fokus. Det er imidlertid ikke uproblematisk med involvering av eksterne instanser skriver Lecoq (2020), som viser til mulig stigma rundt psykisk helse. Viktigheten må likevel ikke underkommuniseres, da uoppdaget traumeproblematikk kan få følger utover skolefungering.

2.5.3 Veien videre

Bræin (2020) sammenfatter forskning som setter traumeproblematikk i et folkehelseperspektiv, ved å belyse hvordan vedvarende høyt stressnivå kan gi sårbarhet for helseplager. Plagene er igjen assosiert med avbrutt skolegang, risikoatferd og forkortet levetid. Sammenhengen mellom traumer og sykdom er et av områdene legen Gabor Maté (2003/2017) fokuserer på. Det trygge sosiale aspektet beskrives som avgjørende for stressregulering, og følgende avgjørende for god helse. Skolen har gjennomgående i dette kapitlet blitt dratt frem som viktig aktør i tematikken psykisk helse, noe som kanskje er naturlig når man tenker på hvor mange timer barn og unge tilbringer på skolen i løpet av en uke. Jeg har derfor forsøkt å utarbeide et prosjekt som trekker frem migrasjonsrelaterte traumeerfaringer som et av aspektene skolen skal være med på å forebygge utarter til psykiske helseplager. Dette både som en del av at alle elever uavhengig av bakgrunn skal møte en tilrettelagt skole, og for å forebygge følgene nedprioritering av tematikken kan få. For å belyse dagens situasjon har jeg hatt samtaler med lærere. Jeg vil nå redegjøre bakgrunnen for intervju som metode i et metodekapittel.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere den kvalitative forskningsprosessen i sin helhet, for å vise hvilke metodiske valg og avveininger jeg har tatt i studien. Formålet er å belyse tankene bak valgene og valgenes konsekvenser så transparent¹⁴ som mulig. For å kunne presentere en oversiktlig gjennomgang vil jeg benytte meg forskningsprosessens faser Kvale og Brinkmann (2009/2015) skisserer under delkapitlet «intervjustudie», i noe sammenfattet form. Kapitlet i sin helhet vil se de metodiske valgene opp mot muligheten for å svare på studiens problemstilling. utfordringer og muligheter i prosessen vil bli presentert løpende.

3.1 Forskningsetikk

Ulike etiske aspekter har blitt vurdert gjennom forskningsprosessen. Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i desember 2020, da jeg skulle håndtere personopplysninger i form av lydopptak av intervju. Søknad, informasjonsskriv¹⁵, intervjustudie og prosjektbeskrivelse ble sendt inn. Studien ble godkjent før start av rekruttering og datainnsamling¹⁶. Lydopptak som eneste personopplysning ga imidlertid ikke et fripass for andre etiske hensyn. Psykisk helse, skolefungering og migrasjon er temaer som kan være sårbare og påvirke enkeltindivider i stor grad. Innledningsvis i oppgaven har jeg brukt plass og tid på å avklare begreper, og forsøkt å utvikle formuleringer som ikke marginaliserer grupper eller enkeltindivider. Dette er i følge NESH (2016)¹⁷ en del av det etiske arbeidet, da jeg som forsker må ta hensyn og arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Studien har blitt gjennomført med hensyn til informert samtykke, fortrolighet/konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009/2015; NESH, 2016). Deltakerens mulighet til å trekke seg som et etisk krav ved forskning har også blitt respektert (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Informert samtykke er gitt ved at deltakeren fikk tilgang til informasjonsskrivet om studien fra første kontakt. Samtykkeerklæring ble skrevet under før intervjuene. Informasjonsskrivet ble også gjengitt muntlig ved intervjustart. Deltakerne har på samme måte fått informasjon om mulighet til å trekke seg. Disse aspektene ved etikk i forskning kan ses gjennom transparensbegrepet, da det handler om å ha en åpenhet og gjennomsiktighet til deltakeren. Fortrolighet, eller konfidensialitet, handler om å beskytte deltakeren gjennom anonymitet. Dette har i hovedsak dreid seg om oppbevaring av lydopptak, da jeg ikke har samlet inn annen personinformasjon. For å bevare anonymitet gjennom hele prosessen har jeg fulgt NSD og NTNU sine retningslinjer for oppbevaring av lydopptak og transkripsjoner.

Ved å trygge deltakerne på at deres opplysninger blir trygt håndtert kan jeg som forsker skape tillitt, og følgende få rikere og ærligere beskrivelser av tematikken (Tjora, 2017). Det at deltakerne ikke kan identifiseres minker sjansen for negative konsekvenser ved deltakelse. Likevel kan deltakerne oppleve negative erfaringer ved selve intervjusituasjonen, ved bruken av deres informasjon eller ved framstillingen av deres

¹⁴ Transparens kan beskrives som gjennomsiktighet i beslutninger og begrunnelser (Tjora, 2017).

¹⁵ Se vedlegg 1.

¹⁶ Se vedlegg 2.

¹⁷ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Komitéen skal bidra til at forskning skjer i henhold til anerkjente etiske normer (NESH, 2016).

perspektiver. For å forebygge dette ble deltakerne tilbudt innsyn i transkripsjon ved sitatsjekk.

3.2 Kvalitativ tilnærming

I studien har jeg vært ute etter å undersøke lærernes egne tanker og erfaringer. Valget falt derfor på kvalitativ metode, som med sin nærhet til tematikken egner seg til å undersøke temaer i dybden (Guðmundsdóttir, 2011; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). Lærerefokuset er å finne igjen i studiens problemstilling, «Hvordan opplever lærer at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen?». Livet i skolen som sosialt fenomen, lærerens opplevelse av dette fenomenet og mulig påvirkning av migrasjonsrelaterte traumeerfaringer har vært i fokus.

Undersøkelsen av opplevelser og erfaringer med et sosialt fenomen henter om at problemstillingen har bakgrunn i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn¹⁸, hvor dets ontologi legger til grunn en sosialt konstruert og relativ virkelighet (Berger & Luckmann, 1967; Kleven & Hjordemaal, 2018). Kritisk realisme¹⁹, hvor kontekstuavhengig kunnskap er teoretisk mulig, kan på sin side også belyse muligheter og begrensninger i studien. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted befinner seg et sted mellom kritisk realisme og sosialkonstruktivisme. Det sosialt konstruerte er mitt interessefelt, men jeg legger likevel til grunn at man kan undersøke mer generelle tendenser som er mindre kontekstbundet. En slik helning mot det konstruktivistiske trekkes frem i tematisk analyse av Braun og Clarke (2006), både eksplisitt og gjennom verdisetningen av motsigelser – da sosialkonstruktivismen godt forklarer at ulike personer kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen. Fenomenbegrepet viser til at denne retningen ligger tett opp mot fenomenologien, et perspektiv som hyppig nevnes i forbindelse med kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Dette er en forenkling av bildet og vitenskapsteori generelt. Det belyser likevel noen av tankene som ligger til grunn for studien, samt understreker at studien vil leses på ulike måter ved ulike vitenskapsteoretiske briller.

Selve forskningsspørsmålene ble klarere underveis, noe som kan ses i sammenheng med Thagaards (2018) og Kvale og Brinkmanns (2009/2015) poengtering av at en kvalitativ forskningsprosess er fleksibel og beveger seg mellom ulike trinn. Redegjørelsen av tidligere forskning og teori er forskningsspørsmålenes og problemstillingens samfunnsmessige aktualisering og faglige begrunnelse. Litteratursøk har slik vært en del av studiens metode fra start.

3.3 Litteratursøk

Teori og tidligere forskning har vært sentralt for å kunne utarbeide studiens fokus, og belyse ulike sider ved innsamlet empiri. Litteratursøk har derfor vært en del av studiens metode både før og etter datainnsamling. Jeg har benyttet meg av åpne og generelle søk rundt stikkord i tematikken i databaser som Idunn, ERIC, Oria og Scholar, samt sett på nyere publiserte bøker og studier. Bredere litteratursøk ga meg muligheten til å se hvilke perspektiver og teorier som er mer og mindre brukt, noe som la grunnlag for valg av teoretiske rammeverk etter datainnsamlingen. Avventningen med valg av mer spesifikke

¹⁸ Kleven og Hjordemaal (2018) skiller mellom sosialkonstruksjonisme og konstruktivisme. Jeg bruker sosialkonstruktivisme om et syn på virkeligheten som sosialt konstruert.

¹⁹ Beskrives i Kleven og Hjordemaal (2018) som ontologisk realisme hvor virkeligheten eksisterer uavhengig av våre oppfatninger, og epistemologisk relativisme hvor man ikke kan få nøytral kunnskap om denne virkeligheten.

teoretiske begreper muliggjorde en induktivt preget analyse. Unntaket var redegjørelsen av begrepene sosioemosjonelle vansker og migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, som jeg i tekstens introduksjon belyser bakgrunnen for. Etter datainnsamling gikk jeg mer detaljert inn i de publikasjonene som belyste sider av empirien, og sammenfattet ut fra dette tekstens teoridel.

3.4 Intervjustudie

Studien ble gjennomført som en intervjustudie. Semistrukturerte intervju²⁰ ga meg muligheten til å gå i dybden på tematikken, og stille oppfølgings spørsmål som kan være med på å skape et helhetlig bilde av deltakernes oppfatning av tematikken (Kvale & Brinkmann, 2009/2015; Tjora, 2021). Rike beskrivelser la grunnlag for senere bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Intervjustudie innebærer metodiske begrensninger, blant annet i type kunnskap studien kan oppnå. Spørsmålet om muligheten for objektiv kunnskap kan ses i sammenheng med sannhets-begrepet, og hvilken type sannhet man kan få fra en studie. Studien oppnår ikke objektiv sannhet om deltakernes praksis og erfaringer, men kan belyse hvordan deltakerne snakker om disse aspektene – med andre ord egen oppfatning av egne erfaringer. Fra mitt sosialkonstruktivistiske ståsted har denne subjektive erfaringen ikke bare egenverdi i seg selv, men er den jeg er ute etter i studiens problemstilling. Verdien ligger i hva den subjektive kunnskapen om migrasjonsrelaterte traumeerfaringer kan fortelle oss om den subjektive hverdagen i skolen. Overføringsverdi kan etter mitt synspunkt ligge i tendenser andre kan kjenne seg igjen i, og i den mulige objektiviteten kritisk realisme bringer med seg som gjør at kunnskapen kan være gjeldene også i andre situasjoner. Intervjudataenes ontologiske status kan med andre ord ses med ulike øyne, og i denne studien ligger det nevnte resonnementet til grunn.

Uavhengig av vitenskapsteoretisk standpunkt og design vil en intervjustudie ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015) bestå av en samproduksjon av kunnskap i ulike faser. Videre i deres litteratur er forskeren som reisende og kunnskapsproduksjon i fokus, et synspunkt jeg velger å ha på egen oppgave. Jeg som forsker har med andre ord vært med på å påvirke de dataene intervjustudien frembringer, og jeg vil nå redegjøre for hvordan produksjonen av kunnskap har blitt tilrettelagt for og påvirket gjennom metodiske valg i prosessen.

3.4.1 Tematisering og planlegging

Hva en forsker ønsker å finne ut av i intervjuet gir retningslinjer for type intervju som skal gjennomføres (Phillips, 2006). Med andre ord bestemmer studiens «hva» og «hvorfor» studiens «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Studiens formål og teoretiske bakgrunn er redegjort for tidligere i teksten. Neste steg er planlegging av gjennomføring, noe som kan beskrives som studiens design (Ringdal, 2018). Denne planleggingen innebar blant annet å ta hensyn til tid og ressurser, et hensyn som i hovedsak ble tatt ved å begrense antall deltakere. Tidsfrist og følgende ressurser førte til fem deltakere, noe som gjør at jeg ikke oppfyller Tjora (2021) sin tanke om at en skal oppnå en metning – også beskrevet av Silverman (2010) gjennom begrepet «data saturation». Det var et aktivt valg fra min side å ikke bruke mer tid på å lete etter deltakere, da de intervjuene jeg hadde gjennomført var rike og inneholdt fyldige beskrivelser av tematikken. Jeg så dermed at jeg hadde nok empiri til å se på ulike

²⁰ Kan også kalles dybdeintervjuer (Tjora, 2021).

aspekter ved livet i skolen i en tematisk analyse, og var dermed kommet til en viss metning (Holter, 1996). Intervjuene ga meg flere perspektiver uten å miste det kvalitative fokuset på deres opplevelse og erfaring av egen livsverden.

I rekrutteringsprosessen satte jeg utvalgsriteriene²¹ «lærer, eller annen relevant stilling i skolen, som har hatt en eller flere elever i grunnskolen med migrasjonserfaringer». Jeg anså dette som nok kriterier da jeg også ønsket å snakke med de som tenkte at tematikken ikke var relevant for livet i skolen. Kort informasjon om studien og informasjonsskriv ble sendt til rektorer via mail, med spørsmål om de kunne videresende til sine ansatte. Selv om dette er en strategi som går bredt ut og favner om mange, samsvarer bruken av utvalgsriterier for å finne erfaringer hos en gruppe som kan uttale seg om tematikken med strategisk utvalg (Ringdal, 2018; Tjora, 2021). Det var lav svarprosent i rekrutteringsfasen, noe som både kan komme av praktiske og faglige årsaker. Spesielt ved faglige årsaker, som at tematikken ikke var relevant eller kjent nok, kan jeg ha gått glipp av interessante perspektiver. Da mange av mailene forble ubesvart begynte jeg å ringe først for å høre om det var greit at jeg sendte mer informasjon. Jeg opplevde mer positiv respons fra de jeg snakket med på forhånd. Dette kan ses gjennom Hammersley og Atkinson (1996) sitt begrep om tilgang til feltet, da det å ha snakket med rektor personlig muligens ga meg mer tilgang. Deltakerne har til felles at tematikken er relevant i deres arbeidshverdag og at de jobber med undervisning på grunnskolen.

Brede utvalgsriterier åpnet for ulike makt-relasjoner i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009/2015) beskriver hvordan alle intervjuer har en asymmetrisk maktrelasjon. For eksempel hadde jeg som intervjuer kontroll over situasjonen, spørsmålene som stilles og det var deltakerne som delte av sine personlige erfaringer. Da deltakerne hadde mer erfaring innenfor tematikken enn meg fikk deltakerne en «ekspertrolle» og jeg en «studentrolle». Vähäsantanen og Saarinen (2013) beskriver dette som å ta makt på bakgrunn av erfaring og profesjonell rolle. Jeg opplevde at denne omveltningen i makt skjedde i selve intervjusituasjonen, men med positive konsekvenser som at det ga rike beskrivelser av det «selvsagte» og implisitte ved livet i skolen som kunne gått tapt hvis maktrelasjonen var en annen.

3.4.2 Intervjusituasjon

Datainnsamlingen ble lagt tidlig i prosessen, noe som ga meg rom til å utvikle gode temaer som favnet om deltakernes fokus i analysen. Intervjusituasjonen ble i stor grad påvirket av mitt valg om å ha semistrukturerte intervjuer, da dets mål om å studere meninger, holdninger og erfaringer medførte en relativt fri samtale som kretset rundt noen spesifikke temaer (Kvale, 1997/2001; Tjora, 2021). Intervjuguiden²² strukturerte samtalen rundt delene briefing, introduksjonsspørsmål, sosioemosjonelle vansker, tilrettelegging, migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, avrundingspørsmål og debriefing. De to første og to siste delene innebar informasjon om studien og spørsmål som var ment å skape en avslappet intervjusituasjon (Tjora, 2021). Jeg har i hovedsak benyttet meg av åpne spørsmål, som ga rom for digresjoner og rike beskrivelser av det deltakerne anså som viktig i deres livsverden. Den tidligere teoretiske gjennomgangen,

²¹ Ringdal (2018) skiller mellom kriterier basert på det statistiske og det strategiske, hvor jeg har benyttet meg av sistnevnte.

²² Se vedlegg 4.

samt andre erfaringer og kunnskaper fra feltet, medførte at spørsmålene og intervjuguiden ble påvirket av min forforståelse. Transparens rundt hva som ligger til grunn for spørsmålene er forsøkt oppnådd gjennom å vise teoretisk bakgrunn, samt metodologisk tankegang. Min forforståelse ble likevel satt noe til side i intervjusituasjonen, da jeg fulgte deltakernes fokus og resonnement som beveget seg bort fra min opprinnelige tanke. Dette vitner om at spørsmålene var åpne nok til å oppmuntre deltakerne til å fortelle, samt at de ikke presenterte antakelser om sammenhenger (Silverman, 2013; Thagaard, 2018). Da studien tidlig hadde en tydelig problematikk, anså jeg det som viktig å ha åpne spørsmål med rom for andre synspunkter.

Studiens opprinnelige plan var å ha fysiske intervjuer, men på grunn av COVID19-pandemien og smittevernregler ble alle intervjuene gjennomført digitalt over plattformen Teams. For å kunne bruke digitale plattformer meldte jeg fra til NSD i slutten av januar 2021²³. Intervjuene ble gjennomført ved at jeg inviterte til møte på Teams og tok opp lyd med ekstern diktafon i henhold til NTNU sine retningslinjer. Endringen til digitale intervjusituasjoner førte både positive og negative aspekter med seg. En mer diskret diktafon og mer fritt valg av sted for intervju kan ha vært med på å skape en avslappet samtale (Tjora, 2021). På tidspunktet for intervjuene hadde de fleste blitt vant til digitale møter og løsninger som følge av tidligere nasjonale retningslinjer om å benytte seg av dette. Jeg oppfattet derfor ikke digitalt intervju som en hindring for god samtale, men likevel er det noen aspekter ved intervjusituasjonen som går tapt.

Dette gjaldt blant annet kroppsspråk, som Silverman (2014) understreker både kan samsvare og motstride den verbale kommunikasjonen. Noe av kroppsspråket som ansiktsuttrykk og blick ble formidlet digitalt, men den digitale settingen kan ha ført til at deltakere ble mer bevisste på eget kroppsspråk og tilpasset seg deretter. Jeg som intervjuer kjente på en usikkerhet i om jeg fremsto interessert og åpen over kamera, noe som tidvis kan ha påvirket min tilstedeværelse. Jeg har forsøkt å ivareta intervjusituasjonen ved å skrive detaljerte transkripsjoner med aspekter som latter, pauser og betenkningstid - samt detaljert intervjulogg. Disse dokumentene var til hjelp under analysen. Det kan stilles spørsmål ved om det som gikk tapt i digitale løsninger, i hovedsak kroppsspråk, uansett ville gått tapt i transkripsjonen. Samtalen ble noen ganger avbrutt da Teams kutter den ene lyd når den andre begynner å snakke. Dette prøvde jeg å veie opp for ved å gi bekreftelse ved nikk i stedet for utsagn som «mhm», samt stille oppfølgingsspørsmål om jeg avbrøt deltakeren på et tidspunkt. Muligheten for at noe kommunikasjon gikk tapt på grunn av den digitale løsningen er tatt i betraktning i analysen av datamaterialet.

3.4.3 Bearbeiding og analyse

Studiens design er som nevnt tilpasset en tematisk analyse, noe som har lagt føringer for spørsmål, fokus og transkripsjoner. Analysemetoden var den som best samsvarte med studiens formål, med dets fokus på rike beskrivelser av mønstre (tema) i empirien – her rike beskrivelser av deltakernes opplevelser (Braun & Clarke, 2006)²⁴.

Temaene som utvikles skal formidle meningsinnholdet fra intervjuene, og metoden har slik noen likheter med Kvale og Brinkmann (2009/2015) sin analyse med fokus på

²³ Se vedlegg 3.

²⁴ Tematisk analyse har vært under utvikling de siste årene. Jeg har tatt utgangspunkt i den opprinnelige artikkelen fra 2006, og supplert med nyere publikasjoner der disse presenterer nyere eller flere aspekter.

mening og Thagaards (2018) temaanalyser og kontekstanalyser. I en analyse med vekt på meningsinnhold mister jeg muligheten til å se dataene i sin helhet og kontekst - samt ende opp med en rapportering i en mer narrativ form som jeg tror kunne presentert deltakernes praksisfortellinger godt.

Begrepene induktiv (empiridrevet) og deduktiv (teoridrevet) tilnærming nevnes av Braun og Clarke (2006), og jeg vil i tillegg nevne Tjora (2021) sitt begrep abduktiv tilnærming (forenklet en blanding av de to foregående) for å beskrive studiens analyse. Etter min forståelse er disse begrepene noe flytende. Jeg vil plassere min studie og følgende analyse et sted mellom induktiv og abduktiv tilnærming. Dette fordi studien er basert på en noe teoridrevet intervjustudie, men selve intervjuene og senere empirinær koding følger deltakerne og deres fokus induktivt. Tjora (2018) sitt begrep «induktivt drevet nysgjerrighet» anser jeg som beskrivende. Analysen av datamaterialet begynte allerede ute i felten ved oppfølgingsspørsmål og begynnende tanker om sammenhenger, noe Kvale (1997/2001) og Braun og Clarke (2006) trekker frem som kjennetegn ved denne type forskning. Analysen og samproduksjonen av kunnskap fortsatte også i systematiseringen av det empiriske materialet som transkriberingen innebar (Kvale & Brinkmann 2009/2015; Thagaard, 2018). Å gjøre seg kjent med dataene er første av seks faser i den tematiske analysen skissert av Braun og Clarke (2006), noe jeg har gjort blant annet ved skriving og gjentatt lesing av transkripsjoner samt gjennomlesing av logg. Dette var en tidkrevende prosess, noe som underbygger mitt valg om antall intervju.

Fase to innebærer å utvikle koder. Braun og Clarke (2006) skiller mellom data- eller teoridrevet koder. Ved å ikke bruke eksisterende kodeverktøy men utvikle koder som følger empirien benyttet jeg meg av datadrevne, semantiske, koder (Braun & Clarke, 2013). Kodene innebærer beskrivelse av det eksplisitte, mens latente, eller teoridrevet, koder innebærer beskrivelse av det implisitte med større grad av teoretisk tolkning (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006, 2013). Studien besto derimot av en prosess fra de beskrivende semantiske kodene til en tolkning på det latente nivå, med teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner (Braun & Clarke, 2006; Patton, 1990). For å beholde så mye av dataens kontekst som mulig tok jeg utgangspunkt i Tjora (2021) sitt begrep «empirinær koding», og har i mine koder benyttet meg av hans tanker og tips²⁵.

Koding, og kvalitativ analyse i sin helhet, er både preget av systematikk og kreativitet (Tjora, 2018). For å bevare begge aspekter har jeg valgt å kode for hånd, samt benyttet meg av digitale løsninger for å enklere kunne systematisere kodene. I begynnelsen ble alle aspekter ved datamaterialet kodet. Når jeg i neste fase begynte å sortere koder og se etter mulige tema, ble disse basert på store deler av datamaterialet. Visuelle hjelpemidler som tematisk kart (Braun & Clarke, 2006) synliggjorde forholdet mellom de ulike kodene, senere delt inn i hovedtema og undertema²⁶. Videre gikk jeg tilbake til artikkelen av Braun og Clarke (2006) for å sikre meg at temaene jeg hadde dannet var i samsvar med hva et tema faktisk er, en kategori som skal fange noe viktig mellom empirien og forskningsspørsmålet. Min rolle i den tidligere nevnte samproduksjonen av kunnskap gjorde at jeg tok meg ekstra god tid her, for å være sikker på at temaene jeg endte opp med godt representerte deltakernes redegjørelser. Dette innebar blant annet å gå bort fra å tilpasse kodene etter en «kvantifiserbar» tankegang. En slik kvantifisering

²⁵ Empirinær koding beskrives inngående i Tjora (2021).

²⁶ Egen oversettelse fra Braun og Clarke (2006) «main overarching themes» og «sub-themes».

av koder kan føre til et økt inntrykk av objektivitet, målbarhet og videre sannhet. Ifølge Braun og Clarke (2006) går det heller ut over forskningens kvalitet, troverdighet og etikk da det ikke representerer empirien på en tro måte. Jeg fokuserte på å ta vare på spenningene i datamaterialet, og heller sørge for en tydelig forskjell mellom temaene og tydelig samsvar innad i temaene. En slik stegvis revurdering av temaene på ulike nivåer er sentralt for reliabiliteten til forskningen. Revurderingen av tema representerer fase fire, mens fase fem innebærer en definering og benevning av temaene (Braun & Clarke, 2006). Å kunne kort og presist si hva hvert tema innebærer blir dratt frem som et kvalitetskriterium. Siste fase av den tematiske analysen samsvarer med Kvale og Brinkmanns (2009/2015) siste fase i forskningsprosessen - rapportering.

3.4.4 Rapportering

Masteroppgaven er rapporteringen av denne studien. Denne mer tekniske og lineære fremstillingen av prosessen er, som de andre metodiske fremstillingene, gjort slik for å kunne være transparent i avgjørelsene som er tatt. I praksis har prosessen vært mer «frem og tilbake», med større grad av kreativitet og interesse for empirien enn det som kommer frem. Rapportering av forskning kan ha en tendens til å vise et noe forenklet og teknisk bilde av en kompleks og lang prosess. Jeg har derfor forsøkt å ta vare på noe av kompleksiteten i min rapportering av analysen og studien, blant annet ved å benytte meg av direkte sitater fra empirien.

3.5 Refleksivitet

Jeg har til nå nevnt transparens og forforståelse i forbindelse med flere aspekter i studien. Refleksivitet ser jeg som en bevissthet rundt denne forforståelsen, eller som Tjora (2017, s. 264) beskriver «forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette». Refleksivitet er derfor sentralt i alle faser, og er det jeg har prøvd å utøve blant annet gjennom metoderedegjørelsen. Min forforståelse var preget av teoretisk kunnskap samt praksiserfaringer innen tematikken i begynnelsen av studien, men har også utviklet seg underveis på bakgrunn av studiens induktive preg. Forforståelse har likevel påvirket hvilken retning studiens metode, spørsmålsutforming, intervjusituasjon og senere analyse har tatt. Ifølge Bergers (2015) redegjørelse av forforståelse går jeg under kategorien «ingen personlig kjennskap». Dette har jeg forsøkt å underbygge i litteratursøk med et åpent blikk og en mest mulig nøytral start på studien, samt videreført denne åpenheten i intervjuene. Dette induktive preget resulterte i ganske ulike intervjuer. På den andre siden kan lite kjennskap gjøre at jeg som intervjuer kommer til kort når det gjelder å stille de rette spørsmålene og forstå. Ved å avtale at jeg kan ta kontakt hvis flere spørsmål dukker opp håper jeg å ha kommet i forkjøpet på slike hindringer. I transkripsjon, koding og analyse har jeg gjentatte ganger lest datamaterialet i ulike rekkefølger, og med ulike «briller».

Transparens rundt forforståelse og refleksivitet, og i oppgaven som helhet, er et viktig kvalitetskriterium i kvalitativ forskning, da denne forskningsformen i stor grad påvirkes av forskeren som utfører studien. Jeg vil nå gå inn andre sentrale kvalitetsaspekter i forskning.

3.6 Forskningens kvalitet

Kvalitet i forskning er tradisjonelt blitt vurdert gjennom begrepene validitet, reliabilitet og generalisering. Thagaard (2018) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitativ forskning, mens Tjora (2021) bruker gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Jeg vil benytte meg av sistnevnte for å belyse ulike kvalitetssider ved denne studien.

3.6.1 Gyldighet

Gyldighet handler om å etterstrebe en logisk sammenheng mellom studiens formål, utforming og funn (Tjora, 2021). Jeg som forsker har derfor etterstrebet håndverksmessig kvalitet, gode metodiske avveininger, blant annet ved å tidlig bestemme type analyse for å kunne samle inn empiri som oppfylte analysens krav (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Valget om å følge intervjupersonenes fokus i intervjuene var også et bevisst grep for å sikre at senere tolkninger er gyldige i forhold til virkeligheten jeg har studert. Silverman (2014) trekker frem hvordan teoretisk transparens kan styrke validiteten. I denne studien er teoretisk transparens forsøkt oppnådd ved å redegjøre for tankene bak analyseprosessen, samt tydeliggjøre hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for tolkningene i selve analysen.

3.6.2 Pålitelighet

Mens gyldighet sier noe om samsvaret mellom studien og virkeligheten, sier pålitelighet noe om den interne logikken eller sammenhengen gjennom et forskningsprosjekt (Tjora, 2021). Jeg har brukt transparens i metoderedegjørelsen som et virkemiddel for å oppnå dette, da en del av påliteligheten er at en intern logikk blir synlig for forskningens lesere (Berger, 2015). Transparens kan føre til at eventuelle feil og mangler blir synliggjort, men som forsker anser jeg det både som et etisk ansvar og et kvalitetsansvar å vise hva som ligger bak ulike beslutninger. Intern logikk er forsøkt oppnådd ved en tidlig formulert plan for studiens hva, hvorfor og hvordan. Thagaard (2018) bruker stikkordet tillitsvekkende over det kvantitative begrepet repliserbarhet²⁷ i omtale av kvalitativ forsknings pålitelighet. For å oppnå tillit har jeg tydeliggjort hva som er deltakeres utsagn og hva som er egne vurderinger i analysen, da det er forskerens ansvar å argumentere for reliabilitet/pålitelighet (Seale, 2007). Tjora (2021) beskriver hvordan en intern transparens kan oppnås ved å gjøre empirien åpen for andre forskere. Dette fører på den andre siden med seg etiske og praktiske dilemmaer i denne mer induktive studien. Pratt, Kaplan og Whittington (2020) poengterer at en tankegang om repeterbarhet som nødvendighet ødelegger kvaliteten i mer induktiv forskning. Jeg har derfor vurdert det til at en tillitsfull grad av transparens kan oppnås ved å redegjøre for studiens gang som beskrevet over, samt benytte meg av direkte sitater fra empirien der dette er hensiktsmessig.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er et diskutert begrep i forskning. Generaliserbarhet er forskningens relevans utenfor det som er undersøkt (Tjora, 2021). Den mer tradisjonelle statistiske generaliseringen til populasjon blir diskutert av Kleven (2008), som i sammenheng med Flyvbjerg (2006) redegjør for generalisering til andre situasjoner over populasjoner –

²⁷ Thagaard (2018) beskriver dette som å kunne reprodusere resultatet ved videre forskning.

blant annet gjennom kraften av eksempler. Tankegangen anvendt på denne studien er med på å underbygge formålet om å synliggjøre hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen. Håpet er at deres erfaringer kan være til inspirasjon gjennom kraften av eksempler. Jeg har derfor lagt ned tid i å utarbeide gode temaer som kan være disse eksemplene. Formålet er å kunne bidra til en begrepsliggjøring og et språk rundt denne problematikken som kan være til hjelp for de som møter barn og unge. Slik overføring av empiri til andre situasjoner kan ifølge Kleven (2008) og Flyvbjerg (2006) beskrives som generalisering.

3.7 Metodiske begrensninger

Kvalitativ metode, her intervjustudie, har som alle andre metoder sine begrensninger. Jeg har løpende forsøkt å vise til begrensninger og mulige svakheter i metodekapittelet, hvorav noen aspekter har hatt sammenheng med valg av metode mens andre har hatt sammenheng med gjennomføring av studien. For eksempel har jeg nevnt type kunnskap som oppnås, antall deltakere, spørsmål rundt generalisering, forskerens påvirkning og aspekter ved digitale intervju. Bevissthet og transparens har vært sentralt for å kunne ta høyde for noen av disse begrensningene, og har derfor vært et fokus. Bruk av flere metoder, mixed methods²⁸, kunne ført til en bredere forståelse av tematikken. Det hadde derfor vært interessant å undersøke tematikken videre ved en senere anledning. Intervjustudier har også flere styrker, blant annet den praksisnære beskrivelsen i studiens presentasjon av funn. Presentasjonen sammen med påfølgende diskusjonskapittel presenterer og diskuterer empirien.

²⁸ Bryman (2006) beskriver fordeler og ulemper ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunn identifisert gjennom den tematiske analysen av det transkriberte datamaterialet. Hovedfunnene vil bli presentert gjennom fire temaer, noen med undertema, som på ulike måter belyser problemstillingen «Hvordan opplever lærere at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen?». Tema 4.1 og 4.2 vil rette seg mot henholdsvis forskningsspørsmål 1 og 2. De to siste temaene belyser ulike aspekter ved begge forskningsspørsmål og den mer overordnede problemstillingen. Temaene kan ses på som kategorier, en link Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) redegjør for i sitt kapittel om tematisk analyse. En kategori blir presentert som en gruppering av noe basert på like egenskaper, en gruppering som kan dele opp og skape forståelse for verden. Jeg har forsøkt å motvirke noe av forenklingen som ligger i kategorisering ved empirinær koding og datanære temaer. Resten av utarbeidelsen av temaene er presentert i oppgavens metodekapittel. På tross av en «frem-og-tilbake»-prosess, sitter jeg nå igjen med temaer som ligner de første jeg skisserte. Dette kan vitne om noe av datamaterialets tydelighet. Undertemaer og videre analyse vil vise at dataanalysen parallelt med denne tydeligheten også synliggjorde interessante motsetninger. Temaene har jeg kalt:

- 1) «Å se bak atferden»
- 2) «Å tilrettelegge på elevens og skolens premisser»
- 3) «Å se språk og kultur i skjønn og uskjønn forening»
- 4) «Å fasilitere de viktigste relasjonene»

Temaene skal sammen gi en rik beskrivelse av hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen. For å unngå kvantifisering av funnene, men likevel gi leseren en indikasjon på utbredelsen av ulike utsagn, vil jeg benytte meg av formuleringer som «flere av deltakerne» eller «noen av deltakerne» (Braun & Clarke, 2013). Jeg har valgt å tydeliggjøre deltakernes stemme ved å markere begreper, utsagn og sitater med anførselstegn i løpende tekst. På begreper og utsagn som er felles for flere av deltakerne vil jeg benytte meg av «flere av deltakerne» eller «noen av deltakerne» i stedet for navn. Deltakerne har fått pseudonavn for å beskytte deres anonymitet. Du vil nå få møte fem deltakere som alle underviser i skolen. Torill og Lillian er lærere på ungdomstrinnet, mens Anniken, Martin og Lucas jobber på barnetrinnet.

4.1 Å se bak atferden

Temaet handler om hvordan deltakerne beskrev traumeproblematikk, både med tanke på tegn de så og hvordan de opplevde at disse tegnene påvirker livet i skolen. Flere av deltakerne beskrev og gjentok viktigheten av å «se bak atferden», og alle fortalte hvordan de er bevisste på ulike tegn når de vet elever har migrasjonserfaringer. Jeg har valgt å organisere temaet i to undertema: «Det lærerne ser» og «Konsekvensene av bevissthet».

4.1.1 Det lærerne ser

På spørsmål om hva deltakerne ser i klasserommet som gjorde at de mistenker sosioemosjonelle vansker, herunder traumeproblematikk, dro alle frem ulike aspekter ved innagerende og utagerende atferd. Torill koblet dette opp mot «fight-, flight- og freezereaksjoner». Anniken fortalte at «Noen reagerer med at de utagerer kanskje, og noen stenger seg inne». Etter intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at de fleste

deltakerne så kjønnsforskjeller i type atferd de opplevde påvirket livet i skolen. Guttene ble oftest nevnt i sammenheng med utagerende atferd, mens jenter ofte beveget seg mot innagerende atferd. Lillian la vekt på at ikke alle gutter har utagerende uttrykk. Hun beskrev atferden som mer «mutt», og forklarte eventuell frustrasjon med manglende språk og følgende mindre mulighet til å sette ord på følelser. Av mer utagerende atferd i skolehverdagen ble «konflikt» som begrep brukt av flere.

I samtale om innagerende atferd ble «usikkerhet», «å snakke lavt», «spise mindre», «trekke seg unna sosiale settinger», «vansker i lek» og å «falle ut» nevnt som aspekter flere deltakere var oppmerksomme på. Martin understrekte hvordan «det som ikke skrives med store bokstaver» også må tas tak i, og Anniken så på disse tegnene er «skumlere enn utagering» da de lett kunne bli oversett. På bakgrunn av lærernes redegjørelser av ulik innagerende og utagerende atferd virker det som de fleste er enige med Anniken i at de mer subtile tegnene kan bli oversett. Ulike praksisfortellinger vitnet om at de innagerende tegnene påvirker relasjoner i større grad enn utagerende tegn. Torill satte dette i sammenheng med ulike reaksjonsmønstre:

De som fighter seg frem, de finner sin plass. Det er nesten litt rart å si, men fighterne får ofte venner og får fort et språk. For de er aktive på den sosiale fronten da. Mens det er nok verst for de stille, altså de som enten er flight eller freeze. Det er jo enkelte som flykter fra sosiale sammenhenger, de vil ikke være med. Det sliter på et skolemiljø.

Jeg tolker dette sitatet som at de innagerende tegnene kan få like store, om ikke større, konsekvenser som utagerende tegn for elevene det gjelder. Deltakerne var derimot etter min oppfatning tydelige på at både innagerende og utagerende atferd påvirker livet i skolen. Samtalene om tegnenes hyppighet blant elever med migrasjonserfaringer brakte på den andre siden frem ulike perspektiver. Lillian trakk frem at fraværet er høyere i denne elevgruppen, og resonnererte videre på hun tror det har med «en kombinasjon av mye som gjør at der bare blir nok noen dager» å gjøre. Språk og traumer ble nevnt eksplisitt.

Tegnene presentert til nå var ifølge Martin og Lucas «en del av mangfoldet i klassen». Flere av deltakerne var opptatt av at elevene er «tålmodige», «tolerante» og at det er «andre faktorer som påvirker mye». Med dette beveger vi oss over til hva lærerne opplever er bakgrunnen for tegnene de ser i klasserommet, hvor alle deltakerne beskrev at de er bevisste på at det kan være noe bak når elevene har migrasjonserfaringer.

4.1.2 Konsekvensene av bevissthet

Bakgrunnen for undertemaets navn er interessante forskjeller i hvordan deltakerne beskrev bruken av sin oppmerksomhet og bevissthet i møte med elever med migrasjonserfaringer. Martin og Lucas la begge stor vekt på at atferden man ser har en bakgrunn, noe Martin beskrev i følgende sitat:

Det er ofte en grunn til at noen har det vanskelig, det er ofte en grunn til at noen oppfører seg dårlig på skolen. De gjør det ikke for å være ekkel eller for å tyne andre, men det er en usikkerhet eller ett eller annet som ligger bak. Så det å møte de med for forståelse på at jo, vi ser du har det vanskelig – og hvis du vil snakke om det så er vi her og hvis ikke så prøver vi senere. Men at, gi de litt slakke. Det er ofte en grunn til at ting er som der.

Lucas påpekte videre at bakgrunnen for atferden kan være noe annet enn traumer. Martin, som jobber på barneskole, forklarte hvordan han ofte har opplevd reaksjonene nevnt over når barna «bor i et hjem med foresatte med traumer». Han beskrev en «sterk

reaksjon på skolen», hvor flere av elevene han hadde hatt med utagerende atferd har hatt foreldre som har «opplevd ting ungene ikke har opplevd i det hele tatt». Martin forklarte videre at han «ikke har vært borti særlig mange barn som selv har opplevd noe», men sa at det «vil være naivt å tro at det ikke er barn som har opplevd traumer» på den aktuelle skolen. Han og flere av deltakerne understrekte at det å flytte i seg selv kan være et traume. Anniken som også jobber på barnetrinnet fortalte at de «ikke bruker traumbegrepet så mye», og at hun «ser veldig lite» som gjør at hun mistenker at en elev har traumeerfaringer. Samtalen dreide seg likevel mye om tegnene skissert over, og om hvordan hun var «obs på elevene og ser det når det er noe».

Lillian, som jobber på ungdomsskolen, brukte traumbegrepet mer aktivt og uttrykte at «elevene har traumer» i samtalen – samt at «traumet gir uttrykk i atferden vi ser». Hun beskrev også hvordan det er «som om noe skjer i tenårene»:

Som jeg nevnte i sted når man har vært her siden førsteklasse og ikke at det har dukket opp noe, så dukker det kanskje ikke opp før du begynner i åttende. Hvor vil traumene da dukke opp, og hvordan vil de dukke opp. Det vil være forskjellig det også, fra ungdom til ungdom. Men at det kanskje viser seg mer i ungdomstiden enn det gjør på barneskolen.

Deltakernes redegjørelser danner et bilde hvor traumbegrepet gjør seg mer gjeldende jo lengre opp i klassene man kommer. Alle deltakerne la vekt på å møte alle elever likt, og at tilrettelegging skjer mer etter vansker enn etter mistanke om traumeerfaringer. Annikens utsagn om å «unngå stigmatisering» og Lillians beskrivelse av å «normalisere at alle har ulik bagasje» underbygger dette. Disse forskjellene og likhetene tolker jeg som at alle deltakerne ønsker å møte elevene likt, men at lærerne på ungdomsskolen i større grad benytter seg av traumbegrepet for å beskrive og forklare atferden de ser. Torill, som er lærer på ungdomsskole, fortalte om hvilken posisjon hun opplever traumbegrepet har i skolen:

Vi har på en måte kultur for å putte det meste oppi den derre sosioemosjonelle sekken – at traumer er en del av det. Men jeg tenker at når de sosioemosjonelle vanskene blir så store at vi ikke greier å hankses med de, at da tenker vi det må være noe traumbearbeiding.

Bevisstheten og oppmerksomheten rundt denne type vanskebilde virker å påvirke hvordan deltakerne møter problematikken. Alle uttrykte at de er bevisste på at «noe mer kan ligge bak», men vektlegger hva det er som ligger bak ulikt. Fører dette med seg forskjeller i hvordan skoledagen tilrettelegges ved uttrykk for vansker?

4.2 Å tilrettelegge på elevens og skolens premisser

For å favne om tilretteleggingen som skjer ved mulige tegn på migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, og ikke bare når det er kjent traumeproblematikk, har jeg spurt deltakerne om hvordan de tilrettelegger for de ulike tegnene fra temaet «Det lærerne ser». Felles for alle deltakerne var at de tok høyde for eventuelle sammenhenger, men at eksterne ble kalt inn for eventuelle diagnostisering og bearbeiding. Lucas illustrerte dette ved å si «Det er ikke sånn at vi diagnostiserer dem, men vi ser sammenhengen da». I skillet mellom å «ta høyde for», «tilpasse tilretteleggingen», og «vite når andre instanser skal kobles inn», ble både lærernes praksis og utfordringer med denne beskrevet. Jeg har derfor valgt å dele temaet inn i undertemaene «Tilrettelegging med og i skolen» og «Utfordringer med å møte elevenes behov».

4.2.1 Tilrettelegging i og med skolen

Martin nevnte som vist å «gi elevene litt slakke». Han fortalte videre at det er «vanskelig å jobbe med det som ligger bak atferden». Tilretteleggingen skjedde derfor mye på systemnivå, ved å «jobbe med følelser, hvor man kan få hjelp, forståelse og toleranse». Han viste til hvordan ustrukturerte aktiviteter både kunne være tilrettelegging og arena for å oppdage vansker, da det «er ganske greit å kamuflere vansker og være trygg i strukturerte timer». Han trakk paralleller til hva man kan se i lek, hvor friminutt krever at elevene «etablerer lek, holde ut i lek og klare å gå ut av lek på en adekvat måte». Lærere som skal oppdage vansker må derfor være til stede også i disse aktivitetene. Anniken hadde samme fokus på friminutt:

Mange tunge følelser, så blir det frustrasjon, så kan det få utløp i friminutt. Der de ikke sitter på en stol eller jobber i gruppe. Så det går sikkert mye på oss voksne som ressurser tenker jeg. Å være tett på.

Tilgjengelige voksne var noe alle deltakerne ila stor vekt. Martin og Anniken trakk også frem det å la elevene få tiden de trenger. Flere deltakere fortalte at det handler om å bygge relasjon i første omgang, og så få elevene til å bli trygge på at de voksne er der hvis det er noe. Jeg fikk inntrykk av at tilrettelegging på elevenes prinsipper var viktig for lærerne. Samtaler, relasjoner, plassering i klasserom, trivsel, hyppig kontakt og tilpassede arbeidsplaner ble hyppig nevnt som tilrettelegging ved både innagerende og utagerende atferd. Lillian beskrev hvordan hun gjennomførte dette i klasserommet:

Ofte så må vi etter timen er i gang ned å snakke med disse elevene her. For ofte ser vi at de detter ut. Tankene er kanskje et annet sted, rett og slett. Og da må de ha litt hyppigere oppfølging (før og etter skoletid). (...) Så hyppigere kontakt kan være viktig, det viktige da. At de blir sett. For hvis du ikke ser de, nei da. Det er å trække feil tror jeg.

Mens jeg oppfattet at flere deltakere beskrev denne samtaleaktiviteten som tidkrevende, løste Torill dette med jevn kontakt og «å ha det øverst på agendaen». Flere deltakere sa at elevene ikke deler så mye i disse samtalerne, men at de ofte handler om hverdagslige ting. Det ble jevnt over understreket viktigheten av å møte elevene der de er i samtalerne, og ta det de sier på alvor. Til Lucas har elevene selv sagt at «de merker det når de skal sitte i ro og jobbe i klasserommet, at da kommer tankene og uroen – og de får behov for å røre på seg». Tilretteleggingen for en gutt hadde blitt løst på følgende måte:

Jeg hadde en elev som sa det hjalp å gå ut å se på himmelen, for når han tittet opp på himmelen så viste han at alle de andre han kjente kunne se på samme himmel. At det roet han da. Så det var en ting han fikk lov til, å gå ut.

På spørsmål om tilrettelegging ble det dratt et skille mellom faglig og sosial tilrettelegging, hvor det virket som flere av deltakerne vektla det sosiale. Slik jeg oppfattet samtalerne påvirker ulike vansker elevene i klassesettinger, hvorpå lærerne tilrettelegger på ulike måter. I flere intervjuer kom det frem at vanskene påvirker elevenes læringsmuligheter, og jeg opplevde det som at tilretteleggingen slik rettet seg mot å treffe elevenes læringsvindu. Etter min oppfatning ble denne tilretteleggingen satt inn uavhengig av tanker om bakgrunn for vansker og atferd. Samtale om utfordringer rundt tilretteleggingen handlet i stor grad om systemet rundt eleven.

4.2.2 Utfordringer med å møte elevenes behov

Deltakerne virket å raskt tenke henvisning videre når det forelå informasjon om migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Ulike utfordringer ble løftet frem ved henvisning, som vegring fra foresatte, ventetid, og begrenset tidsperiode med eksterne instanser. Samtidig ble det jevnt over etterspurt mer tilgjengelig, tilpasset og konkret prosedyre for hvilke tiltak og hvilken hjelp og kompetanse som skal settes inn ved denne problematikken. Noen deltakere opplevde at det henvises videre for sjeldent. På spørsmål om felles tilnærming på skolen ved traumeproblematikk sa tre at de hadde det opp i felles team. To av disse hadde fått felles veiledning av eksterne instanser, mens to ytterligere ønsket veiledninger på felles tilnærming. Flere uttrykte usikkerhet på hvor skolens ansvarsområde begynte og sluttet når det var mistanke om denne type problematikk. Det ble videre stilt spørsmål rundt skolens kompetanse på tilrettelegging ved traumeerfaringer i flere intervjuer. På tross av mange tiltak og refleksjoner uttrykte Martin på slutten av intervjuet «men i mange tilfeller får vi ikke gjort nok nei».

Flere av deltakerne nevnte «ressurser» i ulike sammenhenger, fra å trenge det for å tilrettelegge på generell basis til å trenge det for å tilrettelegge for denne spesifikke problematikken. En praksisfortelling fra Lucas beskrev hvordan en elev «kom seg bedre inn i det sosiale fellesskapet ved å ha en person som var med å tolke signaler til og fra andre». Noen deltakere virket å søke etter en mer systemrettet tilrettelegging. Flere etterlyste retningslinjer eller prosedyrer på systemnivå på hvordan traumeproblematikk skal møtes, både i forhold til barn som uttrykker traumerelatert atferd og i situasjoner det er mistanke om foreldre med vansker forbundet med traumer. Under tiltak på systemnivå ble det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring spurt om, med en spredning i deltakernes syn på emnets muligheter og utfordringer. Jeg fikk inntrykk av at språk og kultur kan sammenfatte noen av mulighetene og utfordringene lærerne fortalte om.

4.3 Å se språk og kultur i skjønn og uskjønn forening

Et sitat fra Torill sammenfatter etter min tolkning mye av det deltakerne beskrev som utfordrende ved å tilrettelegge når de så at elever med migrasjonsbakgrunn strevde på skolen: «Det er litt vanskelig å avgjøre hva som er sosioemosjonelt og hva som er språk». Flere av deltakerne dro frem ulike former for særskilt norskopplæring som en del av skolens tilrettelegging, men problematiserte dette da ulike vansker kunne hindre norsklæringen. Lillian opplevde at «de med sosioemosjonelle vansker ofte er de som ikke møter opp på norskopplæring». I tillegg la blant annet Torill vekt på at norskopplæringen må brukes til å hjelpe elevene med å «skape en forståelse av hverdagen og utarbeide verktøyene de trenger språklig, faglig og sosialt». Noen deltakere så dette frem som en hindring for norskopplæringen, mens noen trakk frem at denne hjelpen til å tolke dagen er like språkfasiliterende som norskundervisning. Jeg fikk inntrykk av at lærerne opplevde at tiden som brukes på språk tar oppmerksomheten bort fra det sosioemosjonelle, samt at språkbarrieren sammen med traumeerfaringer er spesielt utfordrende.

Martin og Torill satte manglende språk i sammenheng med atferd de hadde sett, ved at «å ikke få satt ord på følelsene sine kan bli utagering» og «arbeid med følelser er vanskelig for de må bygge begreper først». Noen deltakere dro linken til kultur, og stilte spørsmål ved om elevene har kultur for å snakke om vanskelige ting hjemmefra. Jeg opplevde at kultur ble nevnt både i kommunikasjon med elever og foreldre. Flere av

deltakerne beskrev at foreldre ikke forteller alt og kunne vegre seg for å henvise videre, og at det derfor var vanskelig å jobbe med det bak atferden. Torill beskrev hvordan en elev hun hadde hatt sa at de «ikke skulle snakke om det som hadde skjedd, men se fremover». Deltakerne ga i denne sammenheng uttrykk for et ønske om mer kompetanse på skolen, så de kunne hjelpe der elevene er. Anniken fortalte derimot om hvordan foreldre ofte fortalte på «mer direkte spørsmål», og hvordan hun «ikke opplever at kommunikasjon med foreldre er noe problem». Torill brukte gjentakende begrepet «respekt» som en nøkkel i å bygge relasjon til foreldre som har annen kulturell bakgrunn, og fortalte at mye av utfordringen ligger i «hva vi anser som viktig i livet»:

Ofte så kommer de også fra kulturer der det ikke skal snakkes om. Det er litt kulturkrasj der. Vi er jo veldig sånn snakk det ut av deg liksom, mens de er mer, ofte at, hvis det snakkes om så kommer det frem følelser – nå må vi bare gå videre. (...) Altså den respekten, det har vært en nøkkel for meg. Det å møte foreldre og på en måte vise respekt for kultur og språket deres ikke minst. At de skal slippe å kutte helt tråden, men ha det litt levende. Respekt for det de kan. Selv om mye av det de kan ikke er i gjengs med norsk skole, så er det kunnskap som er verdifull.

Jeg opplevde likheter til denne respekten i det Lillian fortalte om «å finne en gylden middelvei mellom hva som er viktig for skolen og hjemmet». Torill dro fra dette en link til tilrettelegging, hvor hun stilte spørsmål rundt om skoleverket er det jeg tolket som for rigid i møte med elever som strever. Martin la vekt på en «inkludering av foreldrene i skoledagen», gjennom for eksempel felles frokost. Lucas på sin side snakket mest om kultur i forhold til at «elevene er på forskjellige arenaer, og må tilpasse seg deretter». Det å skifte rolle fra kulturen hjemme, til skole og kanskje til fritid var noe han så kunne være utfordrende for elevene – og vise seg i ulike vansker.

Flere av deltakerne vektla å respektere ulik kultur, samtidig som de beskrev en utfordring ved språkutvikling når elevene snakker lite norsk utenfor skolen. Lucas beskrev hvordan han opplevde at elever som «ikke har gått i norsk barnehage og fått den førspråklige stimuleringen oftere utvikler et her-og-nå-språk». Han opplevde at elevene «bruker språket annerledes» og at «foreldrenes språkbruk påvirker dette». Flere beskrev behovet for tolk og bedre informasjon på flere språk om hva det for eksempel vil si å henvise til BUP. Jeg tolker deltakernes redegjørelser som at språkbarriere er en hovedutfordring i møte med hjemmet. Oppsummert vektla alle deltakerne språket og kulturens betydning for tilrettelegging i skolen, men med forskjellige inngangsvinkler og med forskjellige konsekvenser. Felles var oppfatningen om at språk og kultur er med på å påvirke de viktige relasjonene i skolen.

4.4 Å fasilitere de viktige relasjonene

«Jeg er ikke så opptatt av at de skal like meg så godt, men jeg er veldig opptatt av at de skal like hverandre». Sitatet fra Torill beskriver det jeg opplevde flere av deltakerne ila stor vekt - vennskap. I samtale om tilrettelegging var det relasjon mellom lærer og elev som ble nevnt hyppigst, mens det virket som relasjoner mellom elevene var like viktig. Flere av deltakerne sa at «trivsel», «sosiale aktiviteter» og «samarbeidsaktiviteter» ble prioritert foran det faglige. Lillian forklarte dette med «viktigheten av vennskap», Torill med den «fasiliterende rollen sosiale aktiviteter har på språk» og Martin med at «det faglige får vi til etter hvert mens det sosiale trengs arbeid og vedlikehold i alle klasser». Lillian beskrev sin vektlegging av trivsel og sosiale relasjoner på skolen gjennom gjensidig påvirkning:

Vi ser jo at elever kan være superflinke på skolen, men ikke har sosiale relasjoner. Vanskelig altså. Men motsatt, så går det mye bedre. (...) Det er veldig viktig å få på plass relasjoner og at de har noen. Så tar vi fag etterpå.

Videre sa Lillian at klasseundersøkelser har vist at elever hun ser uttrykk for vansker hos, og som følgende har stort fravær, er «i en sirkel» (har noen å være med på skolen). Hun fortalte likevel at et av tegnene hun ser som skaper mistanke om vansker er «utenforskap». Lucas forklarte noe av denne utenforskapen han så i bruk av språket, da elever med migrasjonserfaringer «bruker språket på en annen måte» enn sine medelever. Han fortalte videre at «de med begrenset språkutvikling ofte kan banneord», og «bruker disse på en måte medelever kan reagere på». Grunnen ble forklart med «mangel på andre alternativer og forståelse».

Torill fortalte hvordan elevene med norsk som morsmål «venter på at han skal kunne nok norsk så de kan forklare han spillet». Hun beskrev at språklige misforståelser, som bruk av skjellsord uten forståelse, kan føre til konflikt. Jeg fikk inntrykk av at flere av deltakerne ønsket å forebygge denne type konflikt, slik at relasjonene i klassen ikke ble negativt påvirket. Flere deltakere beskrev at elevene er åpne, flinke og tolerante med hverandre – og at elevene oppfattes som «trygge» på skolen. Lucas «opplever ikke det sosiale som en stor utfordring», men beskrev hvordan også «de som behersker språket likevel kan streve med å integrere seg sosialt».

På tross av at språket ble trukket frem som en utfordring i møte med og tilretteleggingen av atferden og vanskene beskrevet over, trakk flere deltakere frem samtale som det sentrale i tilretteleggingen – både mellom lærer og elev, og mellom elever. Lærerne fra barneskolen syntes å fokusere på en fasilitering av vennskap gjennom lek, mens lærere fra ungdomstrinnet syntes å ha enda mer fokus på forståelse for språket og samtale. Som utenforstående virker det for meg som at prioriteringen av det sosiale ikke bare er en felles tilnærming på de enkelte skolene, men også mellom de ulike skolene representert i denne studien. Dette og andre forhold presentert gjennom temaene vil jeg nå gå nærmere inn på i videre analyse.

5 Diskusjon

Utviklingen av temaer tydeliggjorde mange interessante aspekter i datamaterialet. Jeg vil nå se temaene og nevnt teori i sammenheng, for å løfte frem deltakernes opplevelser med tematikken. For å kunne presentere en oversiktlig diskusjon som gir dypere innsikt i datamaterialet vil de ulike delene i hovedsak rette seg mot et av de skisserte forskningsspørsmålene, med tilhørende tema fra forrige kapittel. Lærernes opplevelse av livet i skolen er derimot ikke oppdelt og systematisert på denne måten, noe jeg vil forsøke å belyse gjennomgående. Diskusjonens overskrifter blir følgende «Lærernes tolkninger av det bak atferden», «Tilrettelegging for livet i skolen» og «Praktiske implikasjoner for systemet rundt eleven». Gjennom disse vil jeg løfte frem hvordan det er å skulle ta stilling til det teoretiske i en skolehverdag, og hvordan deltakerne selv forstår og opplever egen praksis. For å kunne belyse flere aspekter ved datamaterialet vil utdypende teori og forskning som bygger på tekstens teorikapittel bli presentert.

5.1 Lærernes tolkninger av det bak atferden

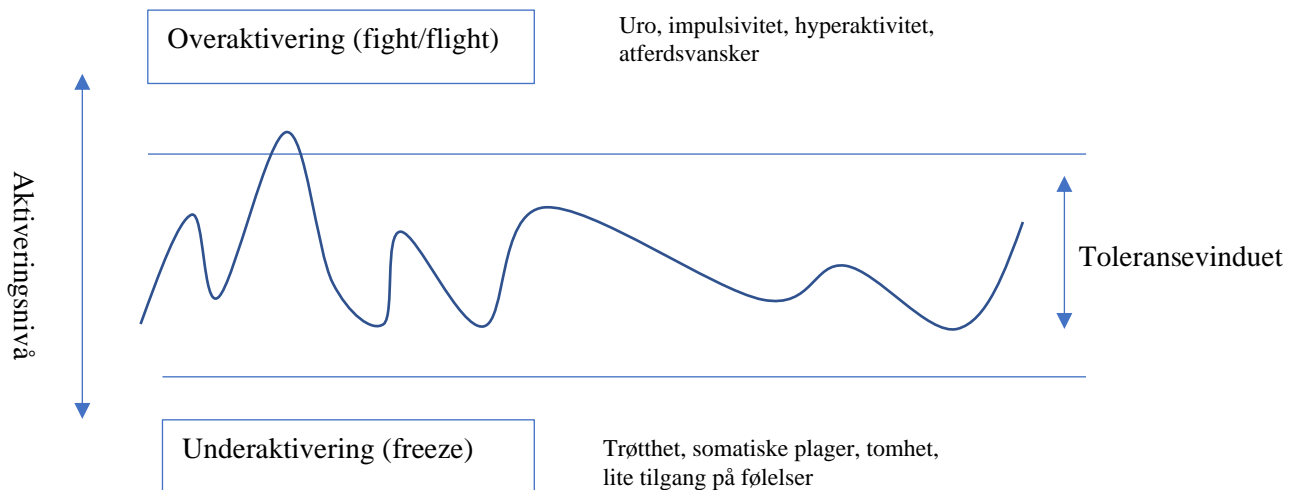
For å få tak i hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen, er det interessant å se på hvilken oppfatning de har av traumeproblematikk. Beskrivelsene er med på å belyse forskningsspørsmålet «Hvordan forstår lærere migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?». Datamaterialet viser likheter i presenterte tegn på sosioemosjonelle vansker, herunder migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Datamaterialet belyser derimot forskjeller i tolkningen av disse tegnene. Bruken av semistrukturert intervju i datainnsamlingen førte til noe ulike intervju og følgende spørsmålsformuleringer, men i samtale om vansker hos elever med migrasjonserfaringer ble disse tegnene dratt frem:

- Innagerende atferd: stenge seg inne, usikkerhet, snakke lavt, spise mindre, trekke seg unna sosialt
- Utagerende atferd: frustrasjon, konflikt, uro
- Fravær
- Konflikt sosialt, vansker i lek, utenforskap
- Behov for ekstra beskjeder og oppfølging gjennom skoledagen
- Språklige vansker
- Faglige vansker

Gjennom intervjuene fikk jeg ulike inntrykk av hvordan tegnene ble forstått av lærerne rundt elevene. Det er denne forskjellen jeg nå vil gå nærmere inn på.

5.1.1 Sosioemosjonelle vansker sett med «traumebriller»

Torill satte tegnene skissert over i sammenheng med alarmreaksjonene fight, flight og freeze (Porges, 2001). Disse reaksjonene kan ses i sammenheng med begrepene overaktivering og underaktivering fra oppgavens teoridel.



Figur 2 Ulike aktiveringsmønstre. Figur tilpasset etter Nordanger og Braarud (2014) og Ogden (et al., 2006). Begreper sammenfattet fra Bræin (2020), Ogden (et al., 2006), Thommessen og Neumann (2020) og Porges (1995).

Figuren kan ses på som en sammensetning av illustrasjonene og redegjørelsen i tekstens teoridel. Noen av tegnene jeg hentet frem fra datamaterialet innledningsvis er å finne igjen i modellen, som ulike aspekter ved utagerende og innagerende atferd. Det er imidlertid forskjellig hvor eksplisitt deltakerne selv drar en link til traumeerfaringer som bakgrunn for atferden de ser. Eide-Midtsand (2017) beskriver hvordan den polyvagale teorien kan bidra til å se bak barnas atferd. Fokus settes på de fysiologiske skiftene barna viser, i stedet for de atferdsmessige og affektive uttrykkene som etter teorien er en følge av de fysiologiske skiftene. Torill gjorde dette ved å se på uro og frustrasjon som et «symptom» på alarmreaksjonen fight. Andre deltakere beskrev derimot uro og frustrasjon gjennom begreper som atferd og vansker. I lys av den polyvagale teorien og modellen skissert over ser deltakerne da ikke bak elevenes atferd, men forstår deres uttrykk gjennom mer beskrivende begreper. Begrepene samsvarer med aspekter fra operasjonaliseringen av sosioemosjonelle vansker Sørli og Nordal (1998) presenterer. I min forståelse av sosioemosjonelle vansker som overordnet begrep og mulige tegn på bakenforliggende vansker, kan en slik forståelse av uttrykk gjøre at man gå glipp av viktige aspekter for elevens skolefungering. Et annet eksempel flere deltakere beskrev var hvordan elevene kunne «falle ut». Sett i forbindelse med underaktivering og fysiologiske reaksjoner vil læreren se en elev som trenger hjelp til å komme tilbake til sitt toleransevindu, hvor den stabile kroppslige aktiveringen gjør cortex og høyere funksjoner i hjernen tilgjengelig igjen (Eide-Midtsand 2017; Porges, 1995). Fokuset på å få eleven tilbake til sitt læringsvindu ved underaktivering kan gå tapt ved beskrivelse av de sosioemosjonelle vanskene lærerne ser, hvis dette medfører at eleven ikke får reguleringshjelpen han eller hun trenger.

Lærerne beskrev det som vanskelig å vite når sosioemosjonelle vansker skulle ses i lys av mer traumeteoretisk forståelse. Den varierende operasjonaliseringen av sosioemosjonelle vansker, samt de sammenfallende beskrivelsene av slike vansker og traumeproblematikk virket noe forvirrende for lærerne jeg snakket med (Befring & Uthus, 2019; Ogden, 2015; Sørli & Nordal, 1998). Torill trakk frem hvordan det hun beskrev som traumereaksjoner ofte blir puttet i «sosioemosjonell-sekken», men at skolen tenker traumeerfaringer som årsak når vanskene blir for store til å håndtere. Empiri sett i sammenheng med tidligere forskning og teori tyder på at de vanskeutrykkene lærerne trekker frem kan ha bakgrunn i migrasjonsrelaterte traumeerfaringer (Holt, 2019; Ogden et al., 2006; Sommerschild et al., 2015). På den andre siden sammenfaller tegnene også med andre vanskebilder (Befring & Uthus, 2019; Sommerschild et al., 2015). Nordanger og Braarud (2014, s. 535) belyser denne problematikken ved å vise til reguleringsvanskene traumeproblematikk ofte medfører, hvor «Ingen psykisk helse diagnose fanger opp så grunnleggende reguleringsvansker, samtidig som så godt som alle beskriver sider ved dem».

Faktorer som virket å sannsynliggjøre tolkning av for eksempel uro og frustrasjon som alarmreaksjoner var når lærerne visste de hadde elever som hadde flyktet og opplevd krig. Beskrivelsen av slike erfaringer i dataen samsvarer med det Nordanger og Braarud (2014) og Bath (2008) beskriver som utviklingstraumer eller type 2 traumer. Å ha vokst opp i krig eller i familier med psykiske vansker nevnes som risikofaktorer for slik type traumeproblematikk. På den andre siden tyder forskning på at andre risikofaktorer ved migrasjon også kan føre til traumereaksjoner, og at dette kan gjelde fler (Kale & Hjelde, 2017; Folkehelseinstituttet, 2017). Etter tidligere rapport som viser at barn med utviklingstraumer fikk andre diagnoser, kan man stille spørsmålet ved om lærernes varierende opplevelse av bakgrunnen for vansker kan føre til at noen elever glipper (NOU 2017: 12, s. 50-51). Denne risikoen må veies opp mot faren for stigmatisering av elever med migrasjonserfaringer, noe forskning tyder på i seg selv er en risikofaktor for psykiske vansker. Ikke alle som har migrert har sosioemosjonelle vansker, og ikke alle sosioemosjonelle vansker kommer av migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Deltakerne uttrykte alle stor bevissthet rundt denne balansen, og la vekt på at de møter alle elever likt. Det var derimot ikke alltid samsvar mellom denne holdnings-beskrivelsen og beskrivelsen av egen praksis. Flere lærere fortalte at de var «litt ekstra obs» på vansker når elever har migrasjonserfaringer, noe også lærerne i et lignende prosjekt av Jortveit (2017) var. En kan stille seg spørsmål om denne årvåkenheten kan tjene elevene ved at deres utfordringer blir tatt hensyn til, eller om fokuset på utfordringer fører til mindre fokus på styrker. Flere deltakere ønsket å belyse styrker hos elever med migrasjonserfaringer, og kanskje var dette bakgrunnen for deres mer overordnede begrepsbruk og fokus.

Ulike praksisfortellinger i intervjuene viste viktigheten av å tenke åpent rundt sosioemosjonelle vansker på skolen. Atferd skal ikke møtes med «traum Brillen» på grunn av informasjon om en elevs migrasjonserfaringer. Hos alle elever er traumer et aspekt som må vurderes og undersøkes når atferden tyder på fysiologiske skifter og aktivering som ulik traumeteori redegjør for. Intervjuene viste at lærerne opplevde at denne problematikken påvirket livet i skolen, men alle samtalene trakk også linjer til andre sider ved migrasjon og livet i skolen – som språk og kultur.

5.1.2 Sosioemosjonelle vansker sett med «språk- og kulturbriller»

I tillegg til utfordringer med å vite når sosioemosjonelle vansker skulle ses i lys av traumereaksjoner, påpekte lærerne utfordringer med å skille mellom hva som er sosioemosjonelt og hva som er språk i en skolehverdag. Egeberg (2016, s. 168) beskriver linken mellom disse tre aspektene:

Svake ferdigheter på opplæringspråket, opplevelse av å mangle forventede erfaringer og kunnskaper eller vansker med å forholde seg til nye sosiale og miljømessige omgivelser kan i noen tilfeller gi seg utslag i atferdsmessige og emosjonelle vansker. Dette kan noen ganger vise seg på lignende måter som ved vanskelige eller traumatiske opplevelser før eller under migrasjon.

Noen deltakere, som vist over, så på vansker som uttrykk for bakenforliggende migrasjonsrelatert traumeerfaring. Andre så på vansker som uttrykk for språklig frustrasjon. Forskning har vist at språkferdigheter minker frustrasjon, sinne og utagering hos barn (Roben et al., 2013; Vallotton & Ayoub, 2011). Kvello (2014) beskriver hvordan atferdsvansker, herunder utagerende vansker, kan komme av både språkvansker, svak selvregulering og mer. Lærerne beskrev et bilde som er lang fra svart-hvitt, noe Egeberg (2016) og Kvello (2014) underbygger. Utelukkende fokus på enten språk eller atferd kan derfor føre til at viktige aspekter ved en elevs skolefungering går tapt. Studiens empiri tyder på en tendens hvor språkopplæring tar fokus vekk fra sosioemosjonelle vansker. Sosioemosjonelle vansker, og mulige traumereaksjoner som fravær og utkobling i undervisning, ble sett på som en hindring for språklæringen. Sosioemosjonelle vansker blir da etter min tolkning sett på som en hindring for språkopplæring, og for deltakelse i språkopplæring. Faren med dette kan være en dominoeffekt, hvor manglende støtte på for eksempel migrasjonsrelaterte traumeerfaringer videre vanskeliggjør språklæringen.

Noen av deltakerne satte migrasjonsrelaterte traumeerfaringer og språk i sammenheng ved å si at kombinasjonen av traumer og språkvansker var mest problematisk i livet i skolen. Påstanden får støtte fra ulike publikasjoner om hjernens utvikling ved traumeerfaringer i barndommen, hvor det ser ut til at venstre hjernehalvdel, som er sentralt for verbalisering og språk, utvikles saktere (De Bellis et al., 1999). I de mer pedagogisk rettede begrepene migrasjonspedagogikk og migrasjonsrelaterte lærevansker ses psykososiale påkjenninger og språklige vansker i sammenheng. Begge er faktorer som påvirker elevens forutsetninger i skolen, og språk og traumer må slik ses i sammenheng (Morken & Karlsen, 2019). Jeg oppfattet den pedagogiske synsvinkelen som mer gjeldene for lærerne i intervjuene.

Sett med mer «kvantitative» øyne ble elevens og foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn hyppig nevnt. I motsetning til migrasjonspedagogikken hadde deltakerne mindre fokus på det positive ved flerspråklighet (Kuipers & Thierry, 2015), men noen trakk frem at språklig kompetanse hos foreldre hadde positivt effekt for elevene. Forskning viser at barn utvikler best ferdigheter på det språket de brukes mest (Pham & Kohnert, 2014). Elever med foreldre som snakker norsk hjemme vil bruke språket i større grad, og dermed enklere utvikle språklige ferdigheter (Pham & Kohnert, 2014). Hjemmekultur ble i denne forbindelse et tema. Eriksen og Sajjad (2015) skriver om hvordan globalisering og økt migrasjon har ført til stor grad av flerkultur, noe som også representeres i skolen. Lærernes opplevelse av en flerkulturell skole, definert i NOU (2010:7, s. 36), kan etter min organisering av data oppsummeres i elevens flerkultur og hjemmets kultur.

Hjemmets kultur ble oftest nevnt som en hindring for videre henvisning og informasjon om elevens bakgrunn, herunder informasjon om eventuelle migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Jeg vil stille spørsmål rundt om denne tendensen kommer av faktiske kulturtrekk alene, eller mangelfull essensialistisk eller dynamisk kulturforståelse (Dahl, 2013; Myrann, 2021). I intervjuene fikk jeg inntrykk av mer essensialistisk enn dynamisk kulturbeskrivelse. Overordnede kulturelle kjennetegn sammen med språk vanskeliggjorde kommunikasjon og samarbeid med hjemmet i følge flere av deltakerne. Slike kjennetegn er en del av den essensialistiske kulturforståelsen, som kan være viktig informasjon for å kunne møte og kommunisere med elever og foresatte. Samtidig kan den alene ilagge personer holdninger og verdier de ikke har. En fare med dette i skolesammenheng kan være mindre kommunikasjon med foreldre, da lærerne «vet» hva bakgrunnen for henvisningsvegring er – for å ta et eksempel. På den andre siden beskriver Lecoq (2020) hvordan stigma rundt psykisk helse er noe man som hjelper må være bevisst på i møte med ungdom i en transkulturell forståelse. En av lærernes beskrivelse av respekt i slike møter minnet om utøvelse av dynamisk kulturforståelse. Besøk hjemme hos eleven ble begrunnet med respekt. Vissheten om at besøk er et tegn på respekt for personer med den aktuelle kulturelle bakgrunnen vitner om en essensialistisk kulturforståelse, mens denne måten å «gjøre kultur» på kan ses i sammenheng med dynamisk kulturforståelse (Dahl, 2013). Bruk av flere aspekter ved kulturforståelse kan slik fasilitere kommunikasjon og samarbeid i den flerkulturelle skolen, noe deltakeren i dette eksempelet opplevde.

Respekt ble også nevnt i sammenheng med elevens flerkultur i de fleste intervjuene. Lærerne ønsket å vise respekt for elevens ulike kulturelle bakgrunner ved å være bevisste på at skoleverdiene de representerte kanskje ikke hadde samme type verdi for eleven. Dette gjaldt for eksempel språk, hvor det ble åpnet for at elevene kunne lære gangetabellen på sitt morsmål. Lucas så på respekten som en måte å møte elevene som sliter med å balansere ulike kulturer i hverdagen. Respekten kan være en del av det Lecoq (2020) betegner som å hente frem det positive ved kulturene hos ungdommer av en tredje kultur. Flere av deltakerne beskrev «tredje kultur»-problematikk, men la mye av forklaringen i motsetninger mellom hjemmekultur og skolekultur – uten å nødvendigvis dra linkene til opplevelsen Lecoq (2020, s. 278) beskriver som «ikke derfra, ikke herfra». I følge Pollock (et al., 2010) er denne linkene viktig, da bevissthet rundt tredje kultur legger til rette for at lærere kan hjelpe elever i slike situasjoner.

Selv om deltakerne, med unntak av Lucas, ikke eksplisitt trakk linkene mellom vansker og elevenes mulige strev med å være «ungdom av en tredje kultur», er flere bevisste på hvordan ulike aspekter ved skolekulturen kan krasje med elevens kulturelle bakgrunn. Dette ble i motsetning til språk ikke sett på som mulig bakgrunn for elevenes sosioemosjonelle vansker. Lærernes forståelse av migrasjonsrelaterte traumeerfaringer strekker seg i varierende grad mot å omhandle språk. Empirien tyder på et skille mellom lærerne på barneskolen og ungdomsskolen.

5.1.3 Forskjeller etter alder og kjønn

I deltakernes redegjørelse for hvor vidt de opplevde eller ikke opplevde at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirket livet i skolen var det en sammenheng mellom hvilke trinn de underviste på. De to lærerne på ungdomsskolen fortalte om flere elever de visste hadde opplevd potensielt traumatiske hendelser, og som viste tegn på overaktivering eller underaktivering etter dette. I tillegg brukte de traumbegrepet mer aktivt. Lærerne på barneskolen fortalte i mindre grad at elevene selv hadde opplevd traumeerfaringer, noe Lillian stilte spørsmål ved. Som ungdomsskolelærer fortalte hun at elever de ikke hadde sett vansker hos på barneskolen kunne vise tydelige vansker på ungdomsskolen, hvor de senere fant ut at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer lå i bunn. Flere deltakere stilte spørsmål ved om noe skjer i tenårene som gjør at ting kommer til overflaten.

Stevens (et al., 2016) har skrevet om hvordan barn er mer sårbare for traumer i noen perioder enn andre. Før fylte tre år, rundt 10-årsalder og i puberteten er slike perioder. At puberteten er en mer sårbar periode kan forklare noe av forskjellene, i størst grad om elevene kommer til skolen i denne alderen. I tillegg kan elevene som beskrevet tidligere bo i et hjem med foreldre med traumeerfaringer, hvor barn i de sårbare periodene kan være mer i risiko for å utvikle vansker på grunn av dette (Raundalen & Schultz, 2012). På den andre siden gjør redegjørelsen av 10-årsalderen som sårbar periode at en kan stille spørsmål om samme resonnement ikke gjelder elevene i barneskolen (Stevens et al., 2016). Forskning viser at forhold i post-migrasjonsfasen påvirker de voksnes psykiske helse (Bogic et al., 2015; Lien et al., 2010). En tenkt forklaring kan være at de voksne først utvikler psykiske vansker etter en stund i Norge, for eksempel etter barnet er fylt 10 år. Når barnet da når en ny sårbar periode i puberteten er det da i ytterligere risiko for å selv utvikle vansker. Jeg tolker det likevel som usannsynlig at dette kan gjelde alle i bildet lærerne skisserte.

En deltaker fra barneskolen sa at det var naivt å tro at ingen av elevene hadde opplevd migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, selv om han ikke visste om å ha hatt noen i sin klasse. Mine tanker går da til rammefaktorene elevene møter. Det som er gjentakende i det meste av litteratur om traumer og livet i skolen er hvordan støttende voksne, opplevelsen av trygghet og relasjoner er avgjørende (Bath, 2008, 2015; Fallmyr, 2020) Rammefaktorene²⁹ i barneskolen er ofte annerledes enn de i ungdomsskolen, med en klasse man følger lengre, større voksnetthet, mer oppfølging og mindre faglige krav. En studie av Noam (et al., 2014) konkluderer med at aspekter som skolestress og støtte fra medelever og lærere påvirket psykisk helse hos ungdom i større grad enn migrasjon. Dette kan mulig være et perspektiv på de økende vanskene i ungdomsskolen, om migrasjon og rammefaktorene sammen utgjør større risiko for traumereaksjoner. Ingen av lærerne jeg snakket med fra ungdomsskolen ga meg inntrykk av at oppfølgingen var mangelfull eller skoledagen mindre trygg enn på barneskolen. Tvert imot var de mer opptatt av hvilke utfordringer elever med migrasjonserfaringer kunne møte, og hvordan de kunne tilrettelegge etter dette.

En annen synvinkel på aldersforskjellene kan være barnas utvikling og traumeerfaringers ulike uttrykk i den forbindelse. RVTS Sør, regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, har bearbeidet et hefte av Robyn Miller som kalles

²⁹ Rammefaktorer som påvirker lærerens handlingsrom skisseres i rammefaktorteorien (Imsen, 2016; Lundgren, 1972).

traumeguiden (RVTS Sør, u.å., a). Heftet retter seg blant annet til skole og barnehage, og kan gi mer konkrete eksempler enn det jeg har plass til i denne diskusjonen. Den presenterer barns aldersavhengige utvikling, traumetegn, traumekonsekvenser og behov. Jeg vil ikke gå nærmere inn på en slik forståelse av aldersforskjeller, men viser til redegjørelsen i hefte over ulike traumereaksjoner i ulike aldre.

Flere deltakere påpekte i tillegg kjønnsforskjeller i vanskene de opplevde påvirket livet i skolen. De beskrev hvordan gutter oftere viste utagerende atferd, mens jenter tenderte mot innagerende atferd. Noen deltakere trakk likevel frem store individuelle forskjeller. Tendensen virket derimot å være gjeldende både i erfaringene til lærerne som forklarte atferd med språk, og hos lærerne som la migrasjonsrelaterte traumeerfaringer til grunn for atferden i klasserommet. En studie som retter blikket mot internaliserende atferd hos ungdom indikerer en større andel emosjonelle problemer og skoleproblemer hos gutter med migrasjonserfaringer (Alves et al., 2011)³⁰. Samme studie konkluderer derimot med større kjønnsforskjeller i internaliserende atferd hos elever som ikke har migrasjonserfaringer. Større andel emosjonelle problemer hos gutter med migrasjonserfaringer forklares med skoleproblemene. Kvello (2014) beskriver hvordan atferdsvansker kan gi vansker med å trives og mestre skolen som system. Alves (et al., 2011) peker til at elever har forskjellige kulturelle normer å forholde seg til, noe som kan være en faktor for skoleproblemene. Dette kan ses i lys av tidligere redegjørelser for barn og unges «tredje kultur», som i varierende grad ble vektlagt av studiens deltakere. I tillegg redegjør Alves (et al., 2011) for mer blandede resultater under samme tematikk for barn i alder 9-12 år. Denne tendensen kom ikke frem i min empiri, da lærerne på barneskolen og ungdomsskolen uttrykte samme grad av kjønnsforskjeller etter min oppfatning.

Noam (et al., 2014) viser til samme tendenser som Alves (et al., 2011), der gutter virker å være i risiko for emosjonelle problemer. Disse studiene tar sikte på å undersøke om ulike aspekter hos elever uten migrasjonserfaringer også er å finne hos elever med migrasjonserfaringer – for eksempel kjønnsforskjeller i type vansker. Fokuset er mer overordnet enn atferden jeg ønsker å undersøke, men studiene gir interessante motsetninger til empirien ved konklusjonen om at gutter med migrasjonserfaringer heller er i risiko for det jeg har kalt innagerende atferd. Oversiktsstudien av Kale og Hjelde (2017) konkluderer med at denne «omvendte» kjønnsforskjeller må undersøkes nærmere, da det på generell basis er funnet større andel emosjonelle problemer hos jenter. Studier rettet mer spesifikt mot traumer viser derimot en kjønnsforskjell som samsvarer mer med lærernes opplevelser, hvor gutter tenderer mot utagerende symptomer og jenter mot innagerende og somatiske symptomer (Tolin & Foa, 2006; Wamser-Nanny & Cherry, 2018). Resultatene er ofte basert på voksne, og retter seg mot en tematikk som er vanskelig å måle (Tolin & Foa, 2006; Wamser-Nanny & Cherry, 2018). De ulike synene på kjønnsforskjeller viser hvordan forståelsen av vansker er avgjørende for videre tolkning og handling. På overflaten virker det som deltakernes beskrivelser tyder på at traumeproblematikk ligger til grunn for uttrykk og atferd, men både tidligere og videre diskusjon trekker denne oppfattelsen i flere retninger.

³⁰ Studien bruker begrepene emosjonelle problemer og internaliserende atferd om samme type problematikk. Viser til tidligere begrepsavklaring som ser disse begrepene og innagerende atferd i sammenheng.

Diskusjonen til nå svarer derfor på problemstillingen med noe forbehold. Empiri, teori og tidligere forskning viser at atferden og vanskene lærerne opplever i skolen sammenfaller med tegn på vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Noen deltakere uttrykte følgende at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen. Andre deltakere opplevde derimot at språk og andre faktorer ved migrasjon påvirket livet i skolen i større grad, og så dette som bakgrunn for eventuelle vansker. I videre diskusjon vil jeg undersøke hvordan lærerne beskrev tilretteleggingen de gjør ved tegnene på vansker hos elever med migrasjonserfaringer som innledningsvis ble presentert. Da traumebevisst omsorg beskrives som en modell som både treffer den universelle og særskilte tilretteleggingen vil jeg benytte meg av begreper og aspekter fra denne (Bath, 2015; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Slik håper jeg å både treffe tilretteleggingen lærerne gjør med bakgrunn i mistanke om traumeproblematikk, samt tilretteleggingen de setter inn med bakgrunn i mer overordnede beskrivelser.

5.2 Tilrettelegging for livet i skolen

En del av livet i skolen er tilretteleggingen lærerne gjør når de ser de nevnte tegnene på sosioemosjonelle vansker hos elevene. Beskrivelsene av dette er med på å belyse forskningsspørsmålet «Hvordan opplever lærere å skulle tilrettelegge skolehverdagen ved mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?». Opplevelsen av muligheter og utfordringer med denne tilretteleggingen kan både ses i lys av tolkningen av elevenes vansker, men også i lys av hva lærerne opplever er nødvendig for å støtte elever gjennom en skoledag på generell basis. Alle deltakerne la vekt på å møte elever likt, men som diskusjonen rundt forståelsen av vansker viser går lærerne elevene i møte med ulike opplevelser av hva bakgrunnen for eventuelle tilretteleggingsbehov er. Traumebevisst omsorg som teoretisk rammeverk kan brukes til å belyse ulike aspekter og nyanser i diskusjonen om tilrettelegging for livet i skolen.

5.2.1 En opplevelse av trygghet

Trygghet er pilaren som i mest varierende grad treffer lærernes opplevelse med tilrettelegging for elever med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Ordet trygghet ble nevnt få ganger i løpet av samtalene jeg hadde. I beskrivelsen av egen praksis trekker likevel lærerne frem handlinger og tanker som samsvarer med noe av det Bath (2015) operasjonaliserer trygghet som. Fysisk trygghet er elementet i pilaren som virker å være minst i fokus for lærerne. I den grad det nevnes er det i forbindelse med plassering i klasserommet, men begrunnes da i trivsel. Lucas sine praksisfortellinger inneholder derimot eksempler hvor klasserommet ikke har opplevdes trygt for eleven, hvor de da har laget forskjellige avtaler om at elevene kunne oppsøke trygge steder. I tillegg snakker han om hvordan samtaler med elever kunne oppleves tryggere på et kontor med mer privatliv. Etter samtalene sitter jeg igjen med et spørsmål om mindre fokus på fysisk trygghet kommer av at elevene opplever skolen som trygg arena, eller om lærerne har mindre fokus på denne faktoren.

En deltaker satte oppfatningen om at elevene er trygge på skolen i sammenheng med relasjonell trygghet over fysisk trygghet. Relasjon i sin helhet blir nærmere diskutert under neste delkapittel, men rollen relasjon spiller i trygghet er sentral både i teoretiske rammeverk og deltakerne sine redegjørelser (Bath, 2015; Fallmyr, 2020; Moen, 2016). Relasjonsbygging kan være mer utfordrende når elever har vansker etter traumeerfaringer, da elevene kan se på de voksne som en trussel fremfor kilde til omsorg og støtte (Perry, 2006). Anglin (2002) fremhever hvordan traumereaksjoner som

utagerende atferd kan føre til kontrollerende og straffende reaksjoner fra voksne, noe som vanskeliggjør den nødvendige relasjonen ytterligere. Lærerne beskrev i liten grad dette som faktorer i skolen, men viste en tydelig bevissthet på relasjonenes betydning for elever med vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer.

Emosjonell trygghet handler om de voksnes imøtekommelse av det Anglin (2002) betegner som det bak atferden. Dette innebærer å møte de følelsesmessige behovene som ligger bak eventuell overaktivering eller underaktivering. Jeg forstod lærernes redegjørelser som at denne tryggheten ble vektlagt når de visste om migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, men at deres fokus på å møte alle elever likt førte til at vekten heller ble lagt på relasjonell og kulturell trygghet. Bath (2015) møter dette i pilaren trygghets siste element – kulturell trygghet. Kultur med dets muligheter og utfordringer var en tematikk som tok stor plass i intervjuene. Som vist kan begreper og perspektiver innen kultur, herunder språk, belyse hvordan lærere forstod vanskene de så hos elevene (De Bellis et al., 1999; Lecoq, 2020; Morken & Karlsen, 2019). Nevnte utfordringer som påvirket tilrettelegging for elever med migrasjonserfaringer var svakere språklige ferdigheter hos elev og foreldre og hjemmets kultur – herunder stigma rundt psykisk helse, liten tradisjon for å snakke om følelser og vegring for henvisning. Til nå har jeg diskutert hvordan kulturforståelse og respekt hos lærerne var en del av deres forståelse av elevens bakgrunn. Deltakerne fortalte også om hvilken tilrettelegging de møtte utfordringer på dette området med. Tilretteleggingen kan ses som en del av den kulturelle tryggheten Bath (2015) setter i fokus.

Utfordringer med vegring for videre henvisning og samtale i forbindelse med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer ble oftest møtt med tilrettelegging i skolen. Flere av deltakerne sine tanker rundt tilretteleggingen i skolen virket å være sterkt påvirket av fokus på å motvirke ekskludering, noe som er en del av skolens oppgave (UNESCO, 1994). Konkrete tiltak for tilrettelegging som kom frem var samtale, relasjon til lærere og medelever, skape felles positive opplevelser og involvering av foreldre og deres kultur i skolehverdagen. Jeg vil se disse aspektene gjennom begrepet inkludering. Jortveit (2017) redegjør for et komplekst og mangfoldig inkluderingsbegrep, som bare innenfor skolepolitisk sammenheng har blitt brukt og tolket i mange forskjellige retninger. Når jeg videre bruker begrepet legger jeg til grunn fokuset læreplanen har på å anerkjenne mangfold som ressurs, samt tilhørighet og deltakelse i skolens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Relasjonsbygging gjennom felles positive opplevelser var noe flere av deltakerne så på som nødvendig prioritering over det faglige etter min forståelse. Prioriteringen ble videre beskrevet som en del av tilretteleggingen og inkluderingen de ønsket å møte migrasjonsrelaterte traumeerfaringer med. En slik prioritering av et inkluderende fellesskap kan være med på å underbygge en kulturell trygghet. Ringereide og Thorkildsen (2019) sin redegjørelse av kulturell trygghet legger også vekt på å løfte frem og ta tak i ressurser ved kulturelt mangfold, noe tidligere prosjekt konkluderer med ikke var i lærernes fokus (Jortveit, 2017). I denne studien vektla noen lærere ressursene elever med migrasjonsrelaterte erfaringer har med seg til skolen, mens andre uttrykte mer fokus på hvordan disse ressursene skiller seg fra det skolekulturen verdsetter.

Inkluderingen, relasjonene og de felles positive opplevelsene ble av noen deltakere brukt til å danne rom for samtale om følelser, som en del av tilretteleggingen på skolen. Lærerne uttrykte undring over hvorvidt følelser ble snakket om i hjemmet, noe som kan ses i sammenheng med ulike kulturelle oppfatninger av helse og herunder psykisk helse

og følelser (Eriksen & Sajjad, 2015). Samtale om følelser på overordnet nivå ble med bakgrunn i dette sett på som en måte å møte elevene som viste tegn til vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Fallmyr (2020, s. 165) setter følelseskompetanse i sammenheng med tilrettelegging ved traumerelaterte vansker, gjennom punktet «Gradvis bedret følelseskompetanse, det vil si bedre evne til å merke, tåle, vise og snakke om følelser på grunn av god følelsesguiding, styrking av vitaliteten og demping av psykiske vansker.» Samtale om følelser kan slik være en måte å møte elever og foreldre når den flerkulturelle skolehverdagen gjør videre henvisning utfordrende. En skolehverdag med en følelses- og samspillsfokusert tilnærming tjener i følge Fallmyr (2020) de fleste elever. Som overordnet praksis kan tilnærmingen muligens møte drakampen lærerne synes å ha mellom å møte alle elever likt, samtidig som det skal tas hensyn til de ulike bakgrunnene et klasserom inneholder.

Tilrettelegging i skolen, blant annet gjennom følelseskompetanse, kan slik være med på å bygge opp under kulturell trygghet. Trygghet er et grunnleggende behov i barns utvikling (Maslow, 1987), og bør derfor prioriteres i skolen (Bath, 2015). Deltakerne i denne studien brukte trygghetsbegrepet i noe mindre grad, men begrepet kan likevel belyse sider ved deres opplevelse av tilrettelegging. Det de opplevde som mest sentralt i tilretteleggingen ved migrasjonsrelaterte traumeerfaringer var den relasjonelle tryggheten, både til seg selv og til andre elever.

5.2.2 Relasjon som første byggestein i alt

Uavhengig av hvordan lærerne tolket elevenes vansker og atferd ble relasjon beskrevet som det viktigste aspektet for en god skolehverdag, blant annet gjennom uttrykket «relasjon som første byggestein i alt». Under diskusjonen om trygghet ble lærernes opplevelse av at relasjonsbygging gjennom positive opplevelse var en nødvendig prioritering over faglig arbeid presentert. Hos noen ble dette begrunnet med at elever som strever sosialt har det vanskeligere på skolen enn de som strever faglig. Hos andre ble linken derfra dratt til at relasjoner er første byggestein i å møte både emosjonelle, sosiale og faglige vansker.

Tekstens teoridel nevner Vygotsky (et al., 1978) og hans sosiokulturelle læringsteori (Moen, 2013). Teorien tar for seg læring, relasjoner og utvikling i samspill. Begrepet nærmeste utviklingszone kan være med på å forklare viktigheten av relasjoner i faglige oppgaver i skolen. Vygotsky (et al., 1978) hevder at støtte fra en kompetent voksen kan hjelpe barn til å utnytte sitt potensiale for utvikling, noe som innebærer potensiale for læring. Hans teori er blant annet mye brukt i pedagogisk utviklingspsykologi, og setter ord på relasjonelle aspekter ved den pedagogiske praksisen (Moen, 2013). Lærernes beskrivelser sett gjennom begrepet nærmeste utviklingszone tyder på at de opplever relasjonene til seg selv og medelever som støttende for alle elever, også de med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Støtten beskrives som et gjennomgående fokus i faglige og sosiale oppgaver i skolehverdagen, blant annet gjennom hyppigere samtaler og hjelp til elever med tegnene på vansker skissert innledningsvis. Moen (2016) setter en slik støtte i sammenheng med trygghet. Den relasjonelle tryggheten beskrevet i forrige delkapittel kan med andre ord ses også ses på gjennom ulike teoretiske begrep, blant annet relasjonell trygghet og utviklingszone (Bath, 2015; Vygotsky et al., 1978). Deltakernes opplevelse av tilrettelegging ved migrasjonsrelaterte traumeerfaringer virket å skille seg fra generell tilrettelegging gjennom et større fokus på relasjoner og støtte i disse relasjonene, også utover det faglige. Flere studier viser til relasjoner som en

forutsetning for både faglig læring, sosial læring, utvikling og skolefungering (Battistich & Hom, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008). Faglig læring og utvikling kan beskrives gjennom sosial læringsteori, mens relasjoners betydning for skolefungering kan belyses gjennom begreper som toleransevindu og læringsvindu (Johannessen & Bakken, 2020; Siegel, 2012). Deltakerne virket å oppleve relasjon som nødvendig for å kunne hjelpe elever med innagerende og utagerende atferd til å trives i skolen.

Relasjonen skapte en arena for samtale og oppfølging, spesielt når elever viste tegn til vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Et konkret eksempel var elever som «faller ut» i timene, hvor dette gikk ut over deres skolefungering. Fungeringen kan ses i sammenheng med tidligere redegjort underaktivering, hvor eleven er utenfor sitt toleransevindu eller læringsvindu (Porges, 1995; Siegel, 2012). En deltaker fortalte hvordan hun da visste hvilken tilrettelegging eleven trengte for å igjen kunne delta i timen eller andre aktiviteter på grunn av deres relasjon. Relasjonen førte med andre ord med seg tilrettelegging for å kunne komme tilbake til sitt læringsvindu.

Relasjoners påvirkning på sosial læring kan settes i sammenheng med hvordan lærer-elevrelasjonen påvirker elev-elev-relasjoner. Det virker som god relasjon med lærer fasiliterer gode relasjoner med medelever (Hamre & Pianta, 2006). Flere deltakere uttrykte å prioritere relasjoner mellom medelever, og beskrev egen rolle i tilrettelegging for slike relasjoner som mer organisatorisk. En deltaker uttrykte at hun anså det som viktigere at elevene likte hverandre enn at de likte henne. Kartlegging om skolefungering støtter vektleggingen av relasjoner mellom medelever (Bakken, 2017), samtidig som Hamre og Pianta (2006) viser hvordan en del av denne vektleggingen bør innebære utvikling av lærer-elevrelasjonen. Elever i en tilstand av overaktivering kan som vist ha vansker av en utagerende art (Eide-Midsand, 2017; Nordanger & Braarud, 2014), noe studiens deltakere så kunne vanskeliggjøre relasjonene til medelever. Lærerne beskrev et høyere konfliktnivå når elever med migrasjonsbakgrunn uttrykte vansker. Konfliktene ble i stor grad tilskrevet misforståelser med bakgrunn i språk. Tilrettelegging som lekegrupper, tettere voksenoppfølging og samtale om eventuell konflikt ble nevnt. Hughes, Cavell og Wilson (2001) redegjør for hvordan lærer-elevrelasjon ikke bare muliggjør denne type tilrettelegging, men også kan være med på å «reparere» relasjoner medelever mellom ved atferdsvansker. Relasjoner til elevene kan slik ikke bare muliggjøre tilretteleggingstiltak, men også være et tiltak i seg selv.

I sin redegjørelse av relasjoner som andre pilar i traumebevisst omsorg trekker Bath (2015) linjer til resiliens. Masten, Herbers og Reed (2009) beskriver resiliens som tilpasning i betydelig utfordrende kontekst. Bath (2015) ser på hvordan de tre pilarene kan skape et miljø som legger til rette for resiliens, og hvordan relasjoner spiller en stor rolle i dette. Wong og Schweitzer (2017) drar linjen videre til akademiske prestasjoner. Støtte fra familie, medelever og skolen virket å legge til rette for resiliens, som igjen fasiliterte akademiske prestasjoner. Tilrettelegging for resiliens var i mindre fokus enn tilrettelegging for skolefungering hos deltakerne. Noen la likevel vekt på hvordan migrasjon kunne være en ressurs, og vinklet relasjonsbygging inn som en måte å støtte eleven i bruk av disse ressursene (Bäärnhielm et al., 2017; Simich & Andermann, 2014).

I presentasjonen av funn står «viktigheten av relasjoner» som eget tema. Jeg valgte denne inndelingen for å tydeliggjøre i hvor stor grad lærerne opplevde at relasjonsbygging var sentralt i tilrettelegging ved uttrykk for migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Relasjonene ble beskrevet noe instrumentalistisk, men også som noe

grunnleggende ved livet i skolen uavhengig av migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. I de tilfellene relasjonene skulle brukes til noe gjaldt dette oftest fasilitering av andre relasjoner, for eksempel til medelever. Noen deltakere beskrev derimot at relasjoner var første steg mot å kunne hjelpe elever med vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, noe jeg vil gå nærmere inn på under pilaren regulering.

5.2.3 Følelsenes rolle i regulering

Reguleringsbegrepet ble ikke eksplisitt nevnt i samtalen med deltakerne, men jeg opplever det likevel som et godt begrep for å diskutere deres beskrivelser av egen praksis. Bath (2008, 2015) har hatt et fokus på følelsesregulering i sine publikasjoner, men senere nevnt både regulering av handlinger, impulser og atferd. Ved bruk av traumebevisst omsorg i skolen kan et fokus på regulering av følelser begrunnes med følelsenes drivkraft bak atferd man ser (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Sitatet fra Fallmyr (2020, s. 47) presentert i teoridelen viser hvordan en lærer som bidrar med følelseshåndtering, det Bath (2008) kaller følelsesregulering, i form av bekreftelse og forståelse for elevens følelsesreaksjoner kan skape en fortolkningsramme hvor elevens atferd gir mening. Følelsesregulering forstått på denne måten ble hyppigst beskrevet av deltakerne, men via en annen innfallsvinkel. Deres vinkling begynte med en oppfattelse av at en elev kunne bære på noe tungt, blant annet migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, og at eleven trengte hjelp til å sette ord på disse følelsene for å forebygge frustrasjon og andre reaksjoner. Både samtale om følelser på overordnet nivå og samtale med enkeltelever ble brukt for å oppnå dette. Noen av lærerne fortalte hvordan slike samtaler noen ganger var tilrettelegging nok for elever med vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Samtale om følelser ble av en deltaker beskrevet som å jobbe med det bak atferden, noe som samsvarer med det Bath (2008, 2015) trekker frem som viktig i møte med traumereaksjoner og regulering.

Følelsesregulering var en av typene reguleringsstøtte deltakerne vektla i tilrettelegging ved mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer (Nordanger & Braarud, 2014). Jeg vil videre bruke inndelingen fra Johannessen & Bakken (2020) for å belyse andre typer reguleringsstøtte studiens empiri tyder på blir brukt i denne sammenheng. Et felles fokus hos lærerne var at de gjentok beskjeder i større grad til elever med migrasjonserfaringer. Det var så et skille mellom de som begrunnet dette i vansker med forståelse på norsk som andrespråk, og de som satte det i sammenheng med at elevene «falt ut av» i undervisningen og derfor ikke fikk med seg beskjedene. Tilretteleggingen for begge var å gå ned til elevene etter beskjeden var gitt, for å gjenta og forsikre seg om at elevene hadde fått med seg det de skulle. Fra et didaktisk- og språkperspektiv kan denne gjentakelsen inngå i språklæring. På den andre siden er beskrivelsen av «elever som faller ut» og derfor trenger ekstra beskjeder interessant i et traumeperspektiv. Underaktivering kan vise seg som at elevene faller ut, og videre trenger reguleringsstøtte for å komme tilbake til sitt toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2014). For meg virker det som utførelsen av slik regulering har mye å si for hvilken kategori den skal settes inn i, og videre dets teoretiske muligheter for å fungere. Sett gjennom regulering ved hjelp av tanker og fornuft vil reguleringen forutsette at barnet ikke er sterkt aktivert, da han eller hun må ha tilgang til cortex for å få med seg den gjentatte beskjeden (Johannessen & Bakken, 2020). Når eleven i utgangspunktet var så underaktivert at han eller hun ikke fikk med seg beskjeden, kan det hinte om at lærerne overvurderer elevens evne til slik regulering. Det er regulering som gjør cortex tilgjengelig for beskjeder og læring, noe som får meg til å stille spørsmål ved om denne

reguleringen kan gjøres ved ekstra beskjeder. Når vi vet voksne tenderer til å overvurdere elevens reguleringssevne ved fornuft kan dette være en mulig forklaring til at lærerne sier elevene likevel trenger tett oppfølging (Johannessen & Bakken, 2020). Om eleven derimot trengte språklig støtte, er det grunn til å tro at cortex var tilgjengelig. Følgende har gjentatte beskjeder i dette tilfellet større teoretisk mulighet til å fungere. Deltakerne beskrev at det ofte var behov for tett oppfølging i lengre tid.

Tett oppfølging kan beskrives gjennom relasjonell regulering. Her bygges det på at følelser, stemninger og stress smitter mellom mennesker (Johannessen & Bakken, 2020). Smitteeffekten kan også betegnes som nevrosepsjon, og kan aktivt brukes i et klasserom for å hjelpe elever som er utenfor sitt toleransevindue – for eksempel elevene lærerne beskrev «faller ut» i undervisning (Dana, 2018). Relasjonene lærerne har beskrevet å vektlegge i stor grad legger grunnlaget for denne type regulering. Å gå ned til elever som «faller ut» for å snakke om ufarlige ting, hjelpe med oppgaver eller møte blikk og smil kan være en måte å benytte relasjonen i relasjonell regulering. Det forutsetter derimot at lærerne er bevisste på egen aktivering, noe de i mindre grad beskrev – men som fortsatt kan være tilfellet. Sansemotorisk regulering, den siste skissert av Johannessen & Bakken (2020), blir også i liten grad beskrevet i studiens empiri. Sansemotorisk aktivitet kan føre til at stresssystemet reguleres og cortex blir mer tilgjengelig (Perry, 2006). Aktivitetene kan både være regulerende i seg selv, og legge til rette for andre former for regulering som eleven kan benytte seg av når han eller hun er mindre aktivert. I praksisfortellingene fra lærerne ble sansemotorisk regulering i liten til ingen grad beskrevet som en del av deres tilrettelegging, mens lek ble hyppigere nevnt. Lek kan også ses som en sansemotorisk aktivitet.

Deltakernes bruk av lek som en arena for relasjonsbygging og trivsel kan hinte til at lærerne ser på lek som noe mer enn regulerende, og at aktiviteten har en egenverdi. Lekens egenverdi står sterkt i barnehagen og dens rammeplan, mens lek for trivsel også beskrives i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20; Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Reguleringsbegrepet, i denne sammenheng den sansemotoriske reguleringen, kan alene bli noe instrumentelt for å belyse deltakernes opplevelser. Lærerne beskrev hvordan elevens frustrasjon og følelser kunne få utløp i mindre strukturerte aktiviteter, for eksempel lek i friminutt. Leken ble ikke beskrevet som regulerende, men som en arena hvor elevene kunne behøve støtte for å fortsette å være i. Etter min tolkning var ikke fokuset på å «regulere vekk» atferden, men hjelpe elevene til å selv kunne stå i leken. Lek som sansemotorisk aktivitet ble etter min forståelse kategorisert som et sted for utvikling av selvregulering heller enn et middel for ytre regulering (Kvelling, 2014). Samregulering er mulig begrepet som best fanger lærernes beskrivelser av lek i skolen. De fortalte om hvordan en tilgjengelig relasjon til elevene muliggjorde støtte til fungering i lek, som igjen hadde andre verdier enn regulering alene. Relasjon var med andre ord også her et nøkkelbegrep, for å kunne bidra på veien til selvregulering via samregulering i lek (Kvelling, 2014). Reguleringsbegrepet alene kan derfor komme til kort, og må som alle teoretiske begrep brukes som et virkemiddel for å belyse livet i skolen – ikke for å fremstille menneskelige relasjoner, emosjoner og atferd som rett eller galt.

Diskusjonen har til nå vært skrevet med en hensikt om å løfte frem og se ulike sider av hvordan studiens lærere forstår ulike tegn i skolen, og hvordan de så tilrettelegger når det foreligger en mistanke om migrasjonsrelaterte traumeerfaringer som bakgrunn for tegnene. Empirien viser ulikheter i hvordan denne problematikken forstås, oppfattes og

tilrettelegges for. Alle deltakerne hadde imidlertid en oppfattelse av migrasjonsrelaterte traumers rolle i livet i skolen, hvor det virker som opplevelsen av dets påvirkning av skolehverdagen øker med elevens alder. Tilrettelegging gjennom fokus på relasjoner, trygghet og oppfølging var etter min tolkning like sentralt på tvers av aldersgruppene. Forskjellene i tilrettelegging og opplevelsen av tematikken virket å i hovedsak kunne ut i ulik tolkning av tegnene lærerne så i skolen. Hvordan påvirker denne forskjellen elevene det er snakk om?

5.3 Praktiske implikasjoner for systemet rundt eleven

Forenklet sagt ga noen deltakere inntrykk av å forklare sosioemosjonelle vansker med språk og kultur, mens andre forklarte samme vansker gjennom traumbegrepet. For å konkretisere dette vil jeg bruke det en deltaker beskrev som å «gi elevene litt slakke». Læreren beskrev hvordan han i møte med elever med migrasjonserfaringer ga mer slakke. En annen deltaker beskrev hvordan hun ikke gjorde dette, da begrunnet med å møte alle elevene likt. For en elev med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer og vansker etter dette kan «litt slakke» stå for den reguleringen og støtten han eller hun trenger før regulering ved hjelp av fornuft settes inn (Johannessen & Bakken, 2020). Etter min forståelse er det her det største skillet ligger. Elever som er i en tilstand av overaktivering eller underaktivering er ikke innenfor sitt toleransevindue, og har derfor ikke læringsforutsetningene på plass (Siegel, 2012). Elevene vil etter dette for eksempel ikke kunne benytte seg av mer undervisning for å møte språkvansker. Dette betyr ikke at tegnene på vansker skissert i begynnelsen av diskusjonen aldri har bakgrunn i språkvansker, da mange av disse faktorene glir over i hverandre som Egeberg (2016) redegjør for. Det vitner likevel om viktigheten av å være bevisst egen forforståelse i møte med elever med migrasjonserfaringer.

Jortveit (2017) skriver hvordan hennes studie tyder på at mange lærere arbeider for trivsel og sosialt klima, men strever med å legge til rette for et godt faglig utbytte for elever med migrasjonserfaringer. Deltakerne i hennes studie etterlyste bedre samarbeid og kompetanseheving. Min studie har ikke siktet seg spesifikt inn på faglig måloppnåelse hos elever med migrasjonsbakgrunn, men temaet ble nevnt i intervjuer. Det ble skissert et veldig delt bilde, hvor noen greide seg veldig bra mens flere strevde faglig. Dette støttes opp under av tidligere kartlegging (NOU 2010: 7, s. 132-134). Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette, da allerede diskuterte aspekter ved livet i skolen ble nevnt i større grad. Det som derimot samsvarte med Jortveit (2017) sin studie var etterspørselen etter samarbeid og kompetanse. Flere uttrykte usikkerhet på hvor skolens ansvarsområde begynte og sluttet når det var mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Jeg har gjennom denne teksten forsøkt å belyse hvordan det Bath (2008, 2015) skriver om traumebevisst omsorg og det Fallmyr (2020) skriver om følelshåndtering kan bidra til den etterspurte handlingsløypen i skolen, samt være en begynnelse på oppfyllelse av det Uthus (2017) skisserer som skolens ansvar rundt elevens psykiske helse. Diskusjonen har vist at lærerne gjør mye av det teoretiske rammeverk anbefaler, men at det ikke alltid ligger samme tanke bak.

Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) har flere artikler og prosjekter om tematikken, blant annet traumebevisst skole og traumebevisst system (Dønnestad, 2016; RVTS Sør, u.å., b). Et traumebevisst system skal forstå barn og unge i lys av hva de har opplevd, noe den traumebevisste skolen kan oppnå ved kompetanse, samarbeid med andre instanser og kunnskap om

sekundærtraumatisering og selv- og kollegaivaretagelse. Sistnevnte har jeg ikke gått inn på til nå, da det ikke har blitt tatt opp i studiens empiri. Dette gjør det imidlertid ikke mindre viktig, da flere vektlegger viktigheten av å ta vare på seg selv som hjelper i møte med barn som har vansker etter traumeerfaringer (Holt, 2019; Johannessen & Bakken, 2020). Ressursene om traumebevisst skole omhandler i stor grad bruken av traumebevisst omsorg. Forhåpentligvis kan de teoretiske rammeverkene i lys av traumebevisst system og traumebevisst skole være et bidrag til diskusjonen rundt skolens oppgave og handlingsrom i møte med elever med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Et slikt tverrfaglig samarbeid er ikke bare viktig for elevens skolefungering her og nå, men også for deres forutsetninger og helse senere i livet (Bræin, 2020; Maté, 2017). Skolen viser seg også her å være en arena for mye mer enn faglig læring.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumer påvirker livet i skoen. Gjennom samtaler med lærere og senere analyse av disse har ulike sider ved tematikken blitt belyst. Jeg vil nå avslutningsvis oppsummere noe av studiens funn gjennom de to forskningsspørsmålene skissert innledningsvis.

Studiens empiri rettet seg i stor grad mot første forskningsspørsmål, «Hvordan forstår lærere migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?». I samtale med deltakerne ble ulike tegn på vansker hos elever med migrasjonserfaringer nevnt. Når samtalen dreide seg mot hvordan lærerne forstod bakgrunnen for disse ble ulike sammenhenger presentert. Der noen så atferd og sosioemosjonelle vansker i direkte sammenheng med traumereaksjoner, så andre aspekter ved språkvansker og kultur som mulige forklaringer. Deltakerne uttrykte at de vanskene de beskrev påvirket livet i skolen. Det ulike teorier beskriver gjennom begreper som toleransevindu, overaktivering, underaktivering og traumereaksjoner samsvarer med lærernes beskrivelser (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012). Bruk av dette perspektivet vil tyde på at deltakerne opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen, både på sosiale og emosjonelle arenaer. Andre begreper og perspektiver sammenfaller også med lærernes beskrivelser, blant annet innenfor sosioemosjonelle vansker, innagerende og utagerende atferd og språk (Egeberg, 2016; Kvello, 2014; Lecoq, 2020). Deltakernes beskrivelse av et usikkert og komplekst bilde gjenspeiles slik i nevnt teori. Sett i sammenheng med tidligere forskning virker det sannsynlig at noen av vanskene presentert har sammenheng med migrasjonserfaringer, men også forskningsfeltet vektlegger kompleksiteten og usikkerheten – samt presenterer andre faktorer enn traumeerfaringer som utgjør risiko ved migrasjon. Deltakerne snakket om at de håndterte denne kompleksiteten ved å møte elevene likt. Samtidig fortalte de om en ekstra bevissthet når elevene har migrasjonserfaringer. Denne bevisstheten syntes å påvirke deres praksis i møte med atferd som samsvarer med overaktivering eller underaktivering, noe jeg har sett i lys av traumebevisst omsorg.

For å besvare forskningsspørsmålet «Hvordan opplever lærere å skulle tilrettelegge skolehverdagen ved mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer?», har jeg sett deltakernes beskrivelser i lys av traumebevisst omsorg (Bath, 2008, 2015). Lærerne uttrykker et noe annet fokus når elever med migrasjonserfaringer viser tegn til sosioemosjonelle vansker, blant annet ved mer vekt på sosiale aktiviteter, bygging av relasjoner, samtale og språklæring. Gjennom de tre pilarene trygghet, relasjon og regulering har jeg forsøkt å belyse hva lærerne opplever som mest sentralt. Relasjoner er den gjentakende faktoren både i det teoretiske rammeverket og i samtale med lærerne. Relasjonene beskrives som første steg mot regulering etter min oppfattelse, hvor relasjonell- og følelsesregulering nevnes hyppigst av deltakerne. Relasjonell regulering gjennom samtale og tett oppfølging peker seg ut som en sentral del av livet i skolen, selv om lærerne beskriver bakgrunnen for behovet ulikt. Trygghet er pilaren som i minst grad nevnes eksplisitt. På den andre siden har jeg i diskusjonen sett på hvordan emosjonell og kulturell trygghet spilte en rolle i lærernes fokus på å behandle alle elever likt. Kulturell trygghet var også aspektet lærerne tilskrev flest utfordringer med å oppnå.

Begrepene fra traumebevisst omsorg samsvarer i stor grad med lærernes opplevelser og videre tilrettelegging, samtidig som tilnærmingen trekker frem aspekter lærerne fortalte

om i mindre grad. I sammenheng med studiens problemstilling virker det som deltakerne opplevde at andre aspekter ved migrasjon påvirket livet i skolen i like stor grad som migrasjonsrelaterte traumer. Måten de opplevde tilrettelegging belyste også den interessante spenningen mellom å vektlegge det samme hos alle elever, samtidig som noe mer vurdering og tanker virket å ligge bak når tilretteleggingen rettet seg mot elever med migrasjonserfaringer. Tilrettelegging ved mistanke om vansker etter migrasjonsrelaterte traumeerfaringer virket å være enda mer relasjonsrettet, samtidig som deltakerne understrekte hvordan dette er en tematikk som ikke gjelder alle med migrasjonserfaringer.

Etter innsamling og analyse av studiens empiri sitter jeg igjen med en oppfatning av at lærere opplever at ulike vansker, og ved nevnt begrepsbruk migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, påvirker livet i skolen. Sprikende opplevelser av omfang og bakgrunn for denne påvirkningen hadde vært interessant å sett nærmere på ved en senere anledning. Studien har rettet seg mot hvordan eventuelle migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen, sett gjennom lærernes opplevelser. I videre forskning hadde det vært interessant å sett på elevperspektivet i samme tematikk, samt snudd problemstillingen til å omhandle hvordan livet i skolen påvirker eventuelle migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. Jeg har vært inne på hvilken forståelse og tilrettelegging traumerettet teori vektlegger i skolen, samt konsekvensene av uoppdaget traumer innenfor skolefungering og et folkehelseperspektiv. På grunn av plassbegrensning har jeg ikke hatt mulighet til å undersøke en mer snudd problemstilling, men jeg ser hvordan empirien er interessant også i denne sammenhengen. Begreper som selvregulering, diskriminering og elevers kulturelle kompetanse hadde også vært interessant og anvendt på empirien ved en senere anledning.

På tross av et komplekst bilde sitter jeg igjen med en oppfatning av at deltakerne møter elever på en måte som favner om mange. Jeg håper denne studien kan være med på å vise hva lærerne allerede gjør av tilrettelegging som tjener elever med migrasjonsrelaterte traumeerfaringer, samt belyse hvor skoen trykker med tanke på utfordringer rundt dette. Forhåpentligvis kan studiens funn være et bidrag til diskusjonen rundt skolens oppgave og handlingsrom innen tematikken. Lærernes ulike opplevelser og tanker samler seg i deres etterspørsel etter mer informasjon. Vi må snakke mer om hvilken bagasje elever kan ha med seg til skolen, og vi må snakke mer *sammen* om det. Slik kan de mange erfaringene som tjener elevene komme frem også utenom en studie som denne.

Referanser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Alves, D. E., Roysamb, E., Oppedal, B. & Zachrisson, H. D. (2011). Emotional problems in preadolescents in Norway: The role of gender, ethnic minority status, and home-and school-related hassles. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-5-37>
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Routledge.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asay, T. P. & Lambert, M. J. (1999). The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings. I M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Red.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (s. 23-55). American Psychological Association.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 380). <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5117>
- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), 17-21. <https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlin gar/trauma-informed-care.pdf>
- Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming children and youth*, 23(4), 5-11. https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American journal of public health*, 87(12), 1997-2001. <https://doi.org/10.2105/ajph.87.12.1997>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-193). Cappelen Damm.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm.
- Berg, A. O., Aas, M., Larsson, S., Nerhus, M., Hauff, E., Andreassen, O. A. & Melle, I. (2015). Childhood trauma mediates the association between ethnic minority status and more severe hallucinations in psychotic disorder. *Psychological medicine*, 45(01), 133-142. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291714001135>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. The Penguin Press.
- Bloom, S. (2008). *Innvandrerens helse 2005/2006* (SSB Rapport 35). <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/innvandrerens-helse-2005-2006>

- Bogic, M., Njoku, A. & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: A systematic literature review. *BMC International health and human rights*, 15(29), 1-41. <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Sage Journals*, 6 (1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bræin, M. K. (2020). Posttraumatisk stress og utviklingstraumer hos ungdom. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 145-158). Fagbokforlaget.
- Bäärnhielm, S., Laban, K., Schouler-Ocak, M., Rousseau, C. & Kirmayer, L. J. (2017). Mental health for refugees, asylum seekers and displaced persons: A call for a humanitarian agenda. *Transcultural Psychiatry* 54(5-6), 565-574. <https://doi.org/10.1177/1363461517747095>
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalhaug, K. C., Oppedal, B. & Røysamb, E. (2011). The role of sociocultural context for culture competence and depressive symptoms among ethnic minority youths in junior high school. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 280-294. <https://doi.org/10.1080/17405621003710843>
- Dana, D. A. (2018). *The Polyvagal theory in therapy: Engaging the rhythm of regulation*. W. W. Norton & Company.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B., Giedd, J. N., Boring, A. M., Frustaci, K. & Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology part II: Brain development. *Biological psychiatry*, 45(10), 1271-1284. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00045-1)
- Dønnestad, E. (2016, 4. november). *Traumebevisst system*. RVTS Sør. <https://rvtssor.no/aktuelt/66/traumebevisst-system/>
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eide-Midtsand, N. (2017). Betydningen av å være trygg. Utviklings traumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(10), 927-935. <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/betydningen-av-vaere-trygg>
- Eriksen, T. H. (2011). Hva betyr «vi»? I T. H. Eriksen & H. E. Næss (Red.), *Kulturell kompleksitet i det nye Norge* (s. 9-42). Unipub.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse

- Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Folkehelseinstituttet. (2017). *Folkehelse rapporten: Helsetilstanden i Norge* (FHI Rapport). <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(2), 1-21. <http://talkingtogether.com.au/wp-content/uploads/2018/09/early-childhood-bilingualism-perils-and-possibilities-fred-genesee-april-09.pdf>
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-33). Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>
- Hjelde, K. H. (2020). Migrasjon og psykisk helse i Norge. I A. O. Berg & K. Holt (Red.), *Kultur og kontekst i praktisk psykologiarbeid* (1. utg., s. 65-88). Gyldendal.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Holt, K. (2019). *Kultur, migrasjon og traumer: Hva trenger hjelperen for å bidra til god psykisk helse og livskvalitet?* Gyldendal.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. K. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25). Universitetsforlaget.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, T. K. (2011). Posttraumatisk stress hos barn og unge-forståelse og prinsipper for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 57-63. http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=132656&a=2

- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-128). Cappelen Damm.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal Akademisk.
- Kale, E. & Hjelde, K. H. (2017). *Mental health challenges of immigrants in Norway* (NAKMI Rapport 1). <https://www.fhi.no/publ/2017/mental-health-challenges-of-immigrants-in-norway-a-literature-review-200917/>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233. https://www.idunn.no/np/2008/03/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kuipers, J. R. & Thierry, G. (2015). Bilingualism and increased attention to speech: Evidence from event-related potentials. *Brain and Language*, 149, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.07.004>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/rammeplan#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1997)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal.
- Kvillo, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 23-69). Fagbokforlaget.
- Lavik, N. J., Hauff, E., Skrondal, A. & Solberg, Ø. (1996). Mental disorder among refugees and the impact of persecution and exile: Some findings from an out-patient population. *The British Journal of Psychiatry*, 169(6), 726-732. <https://doi.org/10.1192/bjp.169.6.726>
- Lecoq, D. M. (2020). Transkulturelt arbeid med ungdommers psykiske helse. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 271-278). Fagbokforlaget.
- Lien, L., Thapa, S. B., Rove, J. A., Kumar, B. & Hauff, E. (2010). Premigration traumatic events and psychological distress among five immigrant groups: Results from a cross-sectional study in Oslo, Norway. *International Journal of Mental Health*, 39(3), 3-19. <https://doi.org/10.2753/IMH0020-7411390301>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell.
- MacLean, P. D. (1973). A triune concept of the brain and behavior. I T. J. Boag & D. Campbell (Red.), *The Hincks Memorial Lectures* (s. 6-66). University of Toronto Press.

- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality* (3. utg.). Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Masten, A. S., Herbers, J. E. & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. I C. R. Snyder & S. J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology* (2. utg., s. 117-132). Oxford University Press.
- Maté, G. (2017). *Når kroppen sier nei: Prisen vi betaler for skjult stress* (C. Jensen, Overs.). Flux forlag. (Opprinnelig utgitt 2003)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga: Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=1>
- Meld. St. 30 (2015-2016). *Fra mottak til arbeidsliv: En effektiv integreringspolitikk*. Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/?ch=1>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I R. Karlsdóttir & I. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-265). Akademika Forlag.
- Moen, T. (Red.). (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevesker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 548-566). Cappelen Damm.
- Myrann, M. K. (2021). *Foreldresamtalen. Kommunikasjon og relasjon mellom hjem og barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Noam, G., Oppedal, B., Idsoe, T. & Panjwani, N. (2014). Mental health problems and school outcomes among immigrant and non-immigrant early adolescents in Norway. *School Mental Health*, 6(4), 279-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9129-5>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. <https://doi.org/10.13140/2.1.4060.7361>
- NOU 2017: 12 (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/?ch=3>
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. W. W. Norton & Company.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Oppedal, B. (2011). The role of social support in the association between perceived discrimination and mental health among young immigrants in Norway. *International Journal of Developmental Science*, 5(1-2), 85-99. <https://doi.org/10.3233/DEV-2011-11076>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Sage.
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. I N. B. Webb (Red.), *Working with traumatized youth in child welfare* (s. 27–52). Guilford Press.
- Perry, B. D. (2020). The Neurosequential Model. A developmentally-sensitive, neuroscience-informed approach to clinical problem solving. I J. Tucci, J. Mitchell & E. Tronick (Red.), *The Handbook of Therapeutic Child Care: Evidence-Informed Approaches to Working with Traumatised Children in Foster, Relative and Adoptive Care* (s. 137-155). Jessica Kingsley.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L. & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use-dependent" development of the brain: How "states" become "traits". *Infant mental health journal*, 16(4), 271-291. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199524)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B)
- Pham, G. & Kohnert, K. (2014). A longitudinal study of lexical development in children learning Vietnamese and English. *Child Development*, 85(2), 767-782. <https://doi.org/10.1111/cdev.12137>
- Phillips, D. (2006). Muddying the waters: The many purposes of educational inquiry. I C. F. Conrad & R. C. Serlin (Red.), *The Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (s. 7-22). Sage Publications.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E. & Pollock, M. V. (2010). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds: The original, classic book on TCKs*. Hachette UK.
- Porges, S. W. (1995). Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory. *Psychophysiology*, 32(4), 301-318. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x>
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. *International journal of psychophysiology*, 42(2), 123-146. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(01\)00162-3](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(01)00162-3)
- Pratt, M. G., Kaplan, S. & Whittington, R. (2020). Editorial essay: The tumult over transparency: Decoupling transparency from replication in establishing trustworthy qualitative research. *Administrative Science Quarterly*, 65(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0001839219887663>
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2012). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.
- Riber, K. (2017). Trauma complexity and child abuse: A qualitative study of attachment narratives in adult refugees with PTSD. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 840-869. <https://doi.org/10.1177/1363461517737198>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.

- Roben, C. K. P., Cole, P. M. & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expressions, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891-905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- RVTS Sør. (u.å., a). *Barns utvikling og traumer* [Brosjyre]. <https://rvtssor.no/filer/backup/Traumeguiden2.pdf>
- RVTS Sør. (u.å., b). *Traumebevisst skole*. Traumebevisst. Hentet 21.04.2021 fra <https://www.traumebevisst.no/skole.html>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practise* (s. 379-398). Sage.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2. utg.). Guilford Press.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. utg.). Sage.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage.
- Simich, L. & Andermann, L. (Red.). (2014). *Refuge and resilience: Promoting resilience and mental health among resettled refugees and forced migrants*, (Vol. 7). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7923-5>
- Sommerschild, H., Garløv, I., Grøholt, B. & Weidle, B. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinkopf, H. (2014). Hjernen bak det hele. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming* (s. 68-84). Universitetsforlaget.
- Stevens, J. S., van Rooij, S. J. & Jovanovic, T. (2016). Developmental contributors to trauma response: The importance of sensitive periods, early environment, and sex differences. I E. Vermetten, D. G. Baker & V. B. Risbrough (Red.), *Behavioral Neurobiology of PTSD*, (Vol. 38, s. 1-22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94824-9>
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (NOVA Rapport). Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008
- Teigen, K. (2010). *Relasjoner mellom alvorlige atferdsproblemer, aggresjon, psykososiale belastninger og sosial støtte: Med fokus på kjønnsrelaterte variasjoner og etnisk bakgrunn* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S. & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv: Traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (NKVTS Rapport 1). <https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsløpsperspektiv/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tolin, D. F. & Foa, E. B. (2006). Sex differences in trauma and posttraumatic stress

- disorder: A quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*, 132(6), 959-992. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.959>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 2. september). *Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>
- Uthus, M. (2017). Er psykisk helse skolens ansvar?. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen* (s. 255-285). Gyldendal Akademisk.
- Vallotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (10. utg.)*. Direktoratet for e-helse. <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Vrålstad, S. & Wiggen, K. S. (2017). *Levekår blant innvandrere i Norge 2016* (SSB Rapport 13). <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/levek-ar-blant-innvandrere-i-norge-2016>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Wamser-Nanny, K. & Cherry, K. E. (2018). Children's trauma-related symptoms following complex trauma exposure: Evidence of gender differences. *Child Abuse & Neglect*, 77, 188-197. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.009>
- Wikan, U. (2002). *Generous betrayal: Politics of culture in the new Europe*. University of Chicago Press.
- Wong, C. W. & Schweitzer, R. D. (2017). Individual, premigration and postsettlement factors, and academic achievement in adolescents from refugee backgrounds: A systematic review and model. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 756-782. <https://doi.org/10.1177/1363461517737015>
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (2. utg., s. 17-34). Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Migrasjonserfaringer og livet i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av tilrettelegging ved sosioemosjonelle vansker, med et fokus på eventuelle migrasjonsrelaterte traumeerfaringer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med denne undersøkelsen er å undersøke læreres opplevelse av hvordan eventuelle traumeerfaringer hos elever påvirker livet i skolen. Studien vil avgrenses til å omhandle uttrykk for sosioemosjonelle vansker hos elever med migrasjonrelaterte erfaringer, hvor læreres opplevelse av tilrettelegging i skolehverdagen settes i fokus. Prosjektet skal ende i en masteroppgave i spesialpedagogikk, for institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Ellen Saur ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer (eventuell annen relevant stilling i skolen), og har eller har hatt elever med migrasjonsrelaterte erfaringer i din klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer et individuelt intervju på cirka 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din forståelse av sosioemosjonelle vansker, herunder vansker som følge av eventuelle traumeerfaringer, samt tilrettelegging ved slike vansker – og hvordan dette påvirker livet i skolen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg og veileder ved NTNU som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Data krypteres jfr NTNU sitt krypteringsverktøy.
- Jeg vil ikke etterspørre opplysninger som eksempelvis navn, arbeidssted og bosted. Du vil følgende også være anonym i den publiserte masteroppgaven.
- Data slettes ved prosjektets slutt og i henhold til vurdering fra NSD.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Ved prosjektslutt slettes opptak og med dette personopplysninger.

Dine rettigheter

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

- å trekke deg når som helst i prosjektet
- innsyn i hvilke personopplysninger (her opptak/transkripsjon) som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Masterstudent: Anna Ljøkjell Boksasp (mobil: +47 90 69 97 76 eller mail: anna.boksasp@hotmail.com)
- Veileder: Ellen Saur (telefon: 73 59 05 53 eller mail: ellen.saur@ntnu.no)
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (mobil: +47 93 07 90 38 eller mail: thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Anna Ljøkjell Boksasp

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Migrasjonserfaringer og livet i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Traumeerfarings rolle i livet i skolen

Referansenummer

964563

Registrert

09.12.2020 av Anna Ljøkjell Boksasp - annalb@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 73590553

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Ljøkjell Boksasp, anna.boksasp@hotmail.com, tlf: 90699776

Prosjektperiode

06.01.2021 - 01.08.2021

Status

25.01.2021 - Vurdert

10.12.2020 - Vurdert

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 964563 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærere har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD om endring

NSD har vurdert endringen registrert 22.01.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2021. Behandlingen kan fortsette. Prosjektet vil gjennomføre intervjuer digitalt. Microsoft Teams ble lagt til som databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Intervjugudie

INTERVJUGUIDE

BRIEFING	Informasjon om: <ul style="list-style-type: none">- hensikten bak intervjuet- utsendt informasjonsskriv
INTRODUKSJONS-SPØRSMÅL	1 Demografiske spørsmål 2 Hvordan er en typisk arbeidsdag for deg?
SOSIOEMOSJONELLE VANSKER	3 Hva legger du i begrepet sosioemosjonelle vansker? 4 Hvordan tenker du eventuelle sosioemosjonelle vansker vises i skolen? 5 Hvilke sosioemosjonell vansker har du mest erfaring med? 6 Kan du fortelle litt om hva du legger mest vekt på i møte med elever med migrasjonserfaringer?
TILRETTELEGGING	7 Hva innebærer begrepet tilrettelegging for deg? 8 Hvordan tilpasses slik tilrettelegging ulike elver?
MIGRASJONSRELATERTE TRAUMEERFARINGER	10 Kan du fortelle litt om hva du legger i begrepet «migrasjonsrelaterede traumeerfaringer»? 11 Har du noen tanker rundt om migrasjonsrelaterede traumeerfaringer påvirker skolehverdagen? 12 Hvordan opplever du det å skulle tilrettelegge skolehverdagen ved mistanke om traumeutfordringer hos eleven? 13 Har dere ansatte noen felles tilnæringsmåte ved mistanke om traumeutfordringer? 14 Hva opplever du at trengs for å møte elever med migrasjonsrelaterede traumeerfaringer på en god måte?
AVRUNDINGS-SPØRSMÅL	15 Har du noen tanker om utfordringer rundt det vi har snakket om i dag? 16 Tenker du på noe som kunne vært forbedret med tanke på tilrettelegging for elever med migrasjonsrelaterede traumeerfaringer?

DEBRIFING	<p>Er det noe mer du ønsker å fortelle som ikke kom frem i spørsmålene?</p> <p>Hvordan var det å bli intervjuet?</p> <p>Er det greit om jeg kontakter deg hvis jeg har noen oppfølgingsspørsmål?</p>
-----------	--

