

Agnes How Aksum og Anita Grov Harjar

Fra den utrygge flukten til den trygge skolehverdagen

En kvalitativ undersøkelse av fire læreres/
spesialpedagogers erfaringer i møte med
traumeutsatte flyktningelever

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Rannveig Oliv Myhr

Mai 2022

Agnes How Aksum og Anita Grov Harjar

Fra den utrygge flukten til den trygge skolehverdagen

En kvalitativ undersøkelse av fire læreres/
spesialpedagogers erfaringer i møte med
traumeutsatte flyktningelever

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Rannveig Oliv Myhr
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien omhandler hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide med trygghet for traumeutsatte flyktningelever i skolen. Formålet har vært å bidra til økt kunnskap omkring en viktig og samfunnsaktuell tematikk. Ifølge Flyktningshjelpen drives det hvert femte sekund et nytt barn på flukt grunnet krig eller forfølgelse (Høvring, 2016). Et stort antall av disse barna kommer til Norge. Det vil si at den norske skolen tar imot, og kommer til å fortsette å ta imot, et stort antall traumeutsatte flyktningelever. Dette forutsetter at lærere og spesialpedagoger som jobber i den norske skolen, innehar kompetanse om hvordan de skal ta imot disse elevene. Vårt forskningsprosjekt er derfor ment som et bidrag til kunnskap på området, med et hovedfokus på det pedagogiske begrepet *trygghet*.

Studiens problemstilling lyder som følgende: *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* For å besvare problemstillingen har vi benyttet oss av semistrukturerte forskningsintervjuer. Vi har intervjuet fire lærere og spesialpedagoger, hvorav alle har erfaringer knyttet til arbeid med traumeutsatte flyktningelever. Informantenes erfaringer har blitt belyst og drøftet gjennom teoretiske perspektiver vi anser som sentrale for vår problemstilling. Vi har i hovedsak støttet oss til Nordin-Hultmans (2004) teori om pedagogiske miljøer, Løvlie (2011) og Biesta (2011/2014) sine teorier som omhandler dømmekraft; takt og virtuositet, samt von Wright (2000) sitt relasjonelle perspektiv.

Sentrale funn i studien viser til at trygghet for traumeutsatte flyktningelever både kan være noe subjektivt og kontekstavhengig, samt at begrepet kan knyttes til følelsen av å være komfortabel. Videre har vi gjennom drøftingen sett at det er utallige måter å arbeide for å skape trygghet i skolehverdagen til disse elevene. Vi har sett at lærere og spesialpedagoger i stor grad kan arbeide med trygghet gjennom å legge til rette for gode pedagogiske miljøer, samt arbeide med seg selv for å kunne møte disse elevene på en trygg måte. I tillegg bør man ikke utelukke systemperspektivet i arbeidet med trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Skolens holdninger og tilrettelegging på systemnivå vil ha innvirkning på hvordan den enkelte læreren kan utøve sin praksis. Lærere og spesialpedagoger kan gjøre mye for å skape trygghet, men de kan ikke gå hele veien alene.

Abstract

The aim of the present thesis is to contribute to the current available knowledge into an important societal thematic. More specifically, this study investigates how teachers and special educators can create safety for traumatized refugee pupils. According to the Norwegian Refugee Council, a new child becomes a refugee every five seconds as a result of war and persecution (Høvring, 2016). Many of these children arrive in Norway. Hence, the Norwegian schools yearly receive a large number of traumatized refugee pupils. Consequently, teachers and special educators in the Norwegian school system need the competence required to take care of these pupils. Thus, by focusing on the pedagogical term "safety", our research project aims to contribute to the current available knowledge in this specific area of education.

The following research question guides this study: What does the term "safety" entail for traumatized refugee pupils, and how can teachers and special educators work in order to create a safe environment in school? We aim to answer this question through semi-structured interviews with four teachers and special educators, all with competence in this area. The interviewees experiences have been discussed through different theoretical lenses that were deemed relevant for our research question. The main sources were Nordin-Hultmans' theory on pedagogical environments (2004), Løvlie (2011) and Biesta's (2011/2014) theories on judgement; tact, and virtuosity, and von Wright's (2000) relational perspective.

The main findings from our study are that safety for traumatized refugee pupils could both be understood subjectively and as a result of context, and that the concept of safety is closely linked to feeling of comfortability. Furthermore, our discussion revealed that there are countless ways to work on providing the feeling of safety for the refugee pupils. For instance, teachers and special educators can provide a safe environment through the promotion of excellent pedagogical environments, as well as their own ability to welcome these students in a safe way. Additionally, we wish to emphasize the institutional perspective of this discussion. The schools' attitude and facilitation on this issue are paramount factors when discussing how the teacher may navigate this multi-faceted subject. We believe that the teachers and special educators are able to create a feeling of safety for the traumatized pupils but, they need institutional help and support in order to maximize this help.

Forord

13. august 2017 møttes vi for første gang som to spente lærerstudenter utenfor Rotvoll, og i dag leverer vi masteroppgaven sammen. Hvem skulle trodd det for fem år siden? Arbeidet med dette prosjektet har vært en lærerik og givende prosess, som til tider også har vært krevende. Lærerikt og givende, fordi vi har lært så utrolig mye innenfor en tematikk som vi begge brenner for. Vi har opp til flere ganger blitt rørt av både det informantene har sagt, og det vi selv har skrevet. Krevende, fordi det har vært et semester som i hovedsak har bestått av å være utallige timer på skolen, hvor vi til dels har måtte bortprioritere våre andre interesser. Alt i alt er vi begge utrolig takknemlig for at vi i oktober 2021 bestemte oss for å skrive denne masteroppgaven sammen. Vi sitter igjen med en følelse av stolthet, og den følelsen er det veldig godt å dele med sin beste venn og romkamerat gjennom snart fem år.

Først og fremst ønsker vi å takke de fantastiske informantene våre, som tok seg tid til å stille opp på intervjuer i en ellers hektisk jobbhverdag. Takk for at dere har bidratt med sterke sitater og viktig kunnskap vedrørende tematikken.

Videre vil vi rette en stor takk til veilederen vår, Rannveig Oliv Myhr. Du har fra første stund vært engasjert og tatt oss på alvor. Vi setter umåtelig stor pris på at du alltid har vært tilgjengelig for oss, med dine konstruktive tilbakemeldinger og gode råd.

Sist, men absolutt ikke minst, vil vi rette en stor takk til familie, venner og andre viktige personer i livene våre. Dere vet hvem dere er. Ingen nevnt, ingen glemt. Takk for at dere har vært vår trofaste heiagjeng gjennom hele masterperioden. Vi er evig takknemlig!

Trondheim, mai 2022

Agnes How Aksum og Anita Grov Harjar

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
1.0 Innledning	7
1.1 Aktualisering av tematikk	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Begrepsavklaring	9
2.1 Flyktning	9
2.2 Traumer	9
2.3 Atferd	10
2.4 Systemperspektiv	10
3.0 Teoretiske perspektiver	10
3.1 Tidligere forskning	10
3.2 Traumer	11
3.3. Utfordringer for traumeutsatte flyktningelever	12
3.3.1 Triggere	12
3.3.2 Et smalere toleransevidu	13
3.3.3 Kultur- og språkbarrierer	14
3.4 Traumebevisst omsorg	15
3.4.1 Tre grunnpilarer i traumebevisst omsorg	15
3.5 Trygghet	16
3.6 Mentalisering	17
3.7 Takt og dømmekraft	18
3.8 Lærerens mandat	18
3.8.1 Utdanningens tre funksjoner	19
3.8.2 Et relasjonelt perspektiv i møte med traumeutsatte flyktningelever	20
3.9 Systemet i møte med traumeutsatte flyktningelever	20
3.10 Resiliens	22
3.11 Oppsummering av teorikapittelet	22
4.0 Metode	22
4.1 Kvalitativ metode	23
4.2 Intervju	24
4.3 Fenomenologi	24
4.4 Hermeneutikk	25
4.4.1 Vår forforståelse	25

4.5 Utvalg	26
4.5.1 Presentasjon av informantene	26
4.6 Intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju	27
4.7 Gjennomføring av intervjuene	28
4.8 Analyse av datamaterialet	29
4.8.1 Transkribering	29
4.8.2 Analysestrategi	29
4.9 Kvalitet på studien	30
4.9.1 Validitet	31
4.9.2 Intervjureliabilitet	31
4.9.3 Etske overveielser	32
4.10 Vitenskapsteoretisk landskap	32
5.0 Analyse og drøfting	33
5.1 Informantenes forståelse av trygghetsbegrepet	34
5.1.1 Oppsummering av kapittel 5.1	36
5.2 Informantenes forståelse av traumbegrepet	37
5.2.1 Oppsummering av kapittel 5.2	39
5.3 Opplevde utfordringer og tiltak for traumeutsatte flyktningelever	39
5.3.1 Elevenes reaksjonsmønster og atferd	40
5.3.1.1 Å kunne se bak elevenes atferd	41
5.3.1.2 Å være i forkant av elevenes reaksjoner	42
5.3.1.3 Å finne de "rette" miljøene for elevene	42
5.3.2 Elevenes triggere	44
5.3.3 Kultur-og språkbarrierer	45
5.3.4 Oppsummering av kapittel 5.3	48
5.4 En trygg lærerrolle	48
5.4.1 Kvalifisering versus sosialisering	49
5.4.2. Det relasjonelle perspektivet i møte med eleven	52
5.4.3. Oppsummering av kapittel 5.4	53
5.5 Ansvar på systemnivå	53
5.5.1 Ansvar for kollektiv praksis i skolen	55
5.5.2 Ansvar for holdninger	56
5.5.3 Oppsummering av kapittel 5.5	57
6.0 Sentrale funn og oppsummerende drøfting	57
7.0 Avsluttende refleksjoner	58
8.0 Litteraturliste	60
9.0 Figurliste	64
Vedlegg	66

<i>Vedlegg 1 - Intervjuguide</i>	66
<i>Vedlegg 2 - Samtykkeskjema</i>	68
<i>Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD</i>	71
<i>Vedlegg 4 - Samskrivingsdokument</i>	74

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering av tematikk

Mange elever i den norske skolen bærer med seg livserfaringer barn ikke burde ha. Ifølge Flyktninghjelpen vil det hvert femte sekund drives et nytt barn på flukt grunnet krig eller forfølgelse (Høvring, 2016). Det vil si at den norske skolen tar imot, og kommer til å fortsette å ta imot, et stort antall traumeutsatte flyktningelever. Dette forutsetter at ansatte som jobber i den norske skolen innehar kompetanse om hvordan de skal ta imot disse elevene. Et eksempel som underbygger behovet for kompetanse omkring mottakelsen av traumeutsatte flyktningelever, er den pågående krigen i Ukraina. Mens vi skriver denne masteroppgaven er Ukraina blitt invadert av Russland. Dette har allerede resultert i et stort antall ukrainske flyktninger som har søkt tilflukt til Norge, hvorav en stor andel er barn og unge. Norges utdanningsminister, Tonje Brenna, understreket i et intervju med VG at "det er viktig at de kommer i barnehage og skole så raskt som mulig" (Ertesvåg, 2022). Dette utsagnet viser til at det nå kommer mange elever med potensielle traumer fra krig direkte inn i den norske skolen. Vi blir derfor nødt til å stille oss spørsmålet om hvorvidt vi har den kompetansen og kunnskapen som skal til for å møte disse elevene på en best mulig måte.

Ved siden av studiet har vi arbeidet på skoler med flere traumeutsatte flyktningelever. Her har vi begge kjent på kroppen hvor vanskelig det kan være å legge til rette for elever som bærer med seg vonde og traumatiske fluktopplevelser inn i skolen. Til tross for at antallet traumeutsatte flyktningelever i skolen øker, har vi hatt relativt lite fokus på nettopp traumefeltet i lærerutdanningen. Etter snart fem år på lærerstudiet og en master i spesialpedagogikk, har vi hatt i underkant av én side om denne tematikken på pensum. Nettopp på grunn av denne manglende kunnskapen på en så omfattende og dagsaktuell tematikk, har vi valgt å forske på hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide for en trygg skolehverdag for traumeutsatte flyktningelever.

Videre vil vi argumentere for at studien vår kan plassere seg innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Ifølge Edvard Befring (2019) er spesialpedagogikkens primære formål "(...) å bidra med kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov" (s. 51). På bakgrunn av hva traumeutsatte flyktningelever har opplevd, og hvilke utfordringer traumene kan føre til i møte med den norske skolen, vil de i stor grad kunne identifiseres innenfor kategorien "sårbare barn og unge med særlige behov". Dette presiserer også Lutine de Wal Pastoor (2020) da hun skriver at flyktningelever etter flukten vil kunne befinne seg i en sårbar og usikker situasjon i fremmede omgivelser (s. 208). Det vil være skoleledelsens, samt lærere og spesialpedagogers ansvar å gjøre skolen til et trygt sted å være for disse elevene.

1.2 Problemstilling

Den manglende kunnskapen, samt opplevelsene og erfaringene våre fra møter med traumeutsatte flyktningelever i skolen, har skapt nysgjerrighet hos oss. Vi har både undret oss over hvordan lærere og spesialpedagoger opplever å møte disse elevene, men også

hvordan de arbeider med å skape trygghet for noen som har opplevd krig og flukt. På bakgrunn av det overnevnte har vi utformet følgende problemstilling:

Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?

Som vi ser er problemstillingen todelt. Først etterspør den hva som kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Trygghet er et begrep som brukes ekstremt mye innenfor pedagogikkens fagfelt, men det blir sjeldent definert. Det er også derfor vi har ansett det som spennende å forske ytterligere på akkurat trygghetsbegrepet. Vi mener dessuten at det er viktig at lærere og spesialpedagoger har kjennskap til begrepets betydning og hva som kan føles trygt for deres spesifikke elever. Den andre delen av problemstillingen etterspør hvordan lærere og spesialpedagoger kan *arbeide* for å skape trygghet for disse elevene. For å besvare denne delen av problemstillingen vil vi i hovedsak støtte oss til Nordin-Hultmans (2004) teori om pedagogiske miljøer, Løvlie (2011) og Biesta (2014) sine teorier som omhandler dømmekraft; takt og virtuositet, samt von Wright (2000) sitt relasjonelle perspektiv i møte med eleven. For å drøfte og underbygge den helhetlige problemstillingen har vi utformet fem underproblemstillinger:

- Hvilken *forståelse* har lærerne og spesialpedagogene av *trygghetsbegrepet*, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis?
- Hvilken *forståelse* har lærerne og spesialpedagogene av *traumebegrepet*, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis?
- Hva *opplever* informantene som *utfordringer* for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan *arbeider* de med utfordringene på en måte som skaper *trygghet* for elevene?
- Hvilke *refleksjoner* har informantene omkring hva det vil innebære å *være en trygg lærer* ovenfor traumeutsatte flyktningelever?
- Hva slags *ansvar* mener lærerne og spesialpedagogene at *skolen* har i arbeidet med trygghet for traumeutsatte flyktningelever?

Ovenfor har vi valgt å presentere underproblemstillingene i den rekkefølgen vi vil drøfte dem i analyse- og drøftingskapittelet. Alle disse underproblemstillingene bidrar til å belyse ulike dimensjoner av hva som kan være trygghet, og hvordan man kan arbeide for å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Vi har valgt å bruke verbene; forståelser, opplevelser, refleksjoner og meninger i underproblemstillingene. Dette er fordi det er disse dimensjonene vi ønsker å trekke fram som vesentlige for å besvare vår hovedproblemstilling; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* Ytterligere sammenhenger og forklaringer på hvordan underproblemstillingene kan være til hjelp for å besvare hovedproblemstillingen, vil redegjøres for underveis i analyse- og drøftingskapittelet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av totalt fem kapitler. Kapittel to består av en begrepsavklaring, hvor vi kort presenterer vår forståelse av *noen* sentrale begrep. I kapittel tre vil vi vise til tidligere forskning og sentrale teoretiske perspektiver som belyser forskningsprosjektets tematikk og problemstilling. I kapittel fire vil vi gjøre rede for de metodiske valgene vi har foretatt oss i forbindelse med vårt forskningsprosjekt. Videre i kapittel fem presenterer vi og drøfter informantenes utsagn i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning i sammenheng med vår satte problemstilling. Avslutningsvis vil vi presentere oppsummerende drøfting og avsluttende refleksjoner.

2.0 Begrepsavklaring

Forståelsen av et begrep kan både variere og være avhengige av flere forhold. I vårt forskningsprosjekt vil vi benytte oss av flere sentrale begrep som vil kunne ha ulike innfallsvinkler og betydninger. Dermed anser vi det som hensiktsmessig i begrepsavklaringen å definere hvordan vi vil benytte oss av *noen* sentrale begrep. De to første begrepene vi vil redegjøre for er *flyktning* og *traumer*. Dette er begrep som står eksplisitt i problemstillingen, og dermed vil de også være vesentlige å definere tidlig i masteroppgaven. Vi ønsker også å avklare vår forståelse og bruk av begrepene *atferd* og *systemperspektiv*. Dette fordi begge begrepene kan ha ulik betydning i ulike kontekster, og vi vil derfor presisere hvordan vi velger å benytte oss av disse i vårt prosjekt.

2.1 Flyktning

Flyktninger blir av Statistisk sentralbyrå definert som personer som er bosatt i Norge, men som tidligere har ankommet landet grunnet ulike årsaker til flukt (Statistisk sentralbyrå, 2021). Flyktninger er mennesker som har vært "(...) tvunget til å forlate opprinnelseslandet og krysse internasjonale grenser for å søke asyl" (Watters, 2020, s. 15). Det er denne definisjonen vi velger å vektlegge i forskningsprosjektet.

2.2 Traumer

Traumbegrepet har opphav i det greske ordet *trauma*, som betyr sår (Holt, 2019, s. 28). ICD-10 (2015) definerer traumer eller traumatiserende hendelser som livshendelser av usedvanlig truende eller katastrofal art (Holt, 2019, s. 28). Denne definisjonen kan ses i sammenheng med hvordan psykolog og spesialist i klinisk psykologi, Atle Dyregrov, (1997, referert i Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017) definerer traumer. Han presiserer at traumer er overveldende og ukontrollerbare hendelser, som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for barnet eller ungdommen som utsettes for hendelsen (s. 44).

2.3 Atferd

Atferd er et komplekst begrep som i noen tilfeller blir brukt som et negativt ladet ord. I visse tilfeller kan begrepet bli brukt synonymt til atferdsproblemer eller uønsket atferd (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 11). Det vil være viktig å presisere at vi i vårt forskningsprosjekt vil bruke begrepet atferd som et nøytralt ord. Atferd vil her ses på som "det vi gjør og sier", og kan ses på som et synonym til handling eller væremåte (Isaksen og Karlsen, 2018, s. 11). Vi ønsker å understreke at den atferden vi henviser til i denne masteroppgaven, i størst grad omhandler handlinger knyttet til konsekvenser av traumene elevene har opplevd, eller utryggheten elevene opplever.

2.4 Systemperspektiv

I denne masteroppgaven vil vi benytte oss av begrepet *systemperspektiv*. Dette perspektivet viser til at behovene til elevene ikke har opphav i enkeltindividet, men at de må forstås som en konsekvens av snevre grenser for hva som regnes som normalt (Shakespeare & Watson, 1997, referert i Uthus, 2020, s. 19). Vi ønsker å presisere at vi i denne masteroppgaven velger å se på systemperspektivet som noe større enn klassekonteksten eller miljøet som læreren kan legge til rette for, men heller noe skoleledelsen og skolen som organisasjon bør bidra med.

3.0 Teoretiske perspektiver

I de kommende avsnittene vil vi presentere relevant teori i tilknytning til vår problemstilling; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* Først vil vi presentere tidligere forskning vi anser som relevant for vårt forskningsprosjekt. Dette gjør vi for å kunne posisjonere vår forskning i forhold til allerede eksisterende forskning på området. Deretter vil vi gi en mer utfyllende redegjørelse av traumbegrepet og ulike utfordringer for traumeutsatte flyktningelever i skolen. Videre ser vi på perspektivet om traumebevisst omsorg. Her vil vi rette oppmerksomheten mot grunnpilaren trygghet, som også er et sentralt begrep i vår problemstilling. For å bedre forstå hvordan lærere og spesialpedagoger *kan arbeide* med traumeutsatte flyktningelever, vil vi dernest presentere to teorier. Disse kan ses i sammenheng med hvordan lærerne også kan arbeide med seg selv for å møte elevene; mentalisering og taktbegrepet. Avslutningsvis i teorikapittelet vil vi presentere lærerens og skolens samfunnsmandat i sammenheng med vår problemstilling. Her vil vi blant annet redegjøre for perspektiver fra de sentrale teoretikerne; von Wright og Biesta. Avslutningsvis i teoridelen vil vi presentere resiliensbegrepet.

3.1 Tidligere forskning

I det følgende vil vi presentere tidligere forskning. Vi har opplevd det som utfordrende å finne tidligere forskning på akkurat denne tematikken. Imidlertid velger vi å presentere to forskningsprosjekt som vi ser på som relevant for vår problemstilling. Først vil vi presentere

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) sin forskning på pedagogiske miljøer innenfor barnehage og skole. Vi ser på denne forskningen som særlig relevant, siden vi gjennom hele masteroppgaven vil drøfte konteksten og miljøets betydning for trykksfølelsen til de traumeutsatte flyktningelevene. Videre vil vi presentere Eva Alisics (2012) kvalitative studie på læreres opplevelser i møte med traumatiserte barn. Dette bidraget vil vi i drøftingen knytte til det våre informanter uttrykker om å ha mangelfull kompetanse på området.

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) har gjennom sin doktorgrad forsket på hvordan de pedagogiske miljøene har betydning for barnas væremåte, og hvordan dette kan ha sammenheng med hvordan barna oppfattes av de voksne (s. 27). I boken *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*, viser hun til eksempler hvor barn i de "rette" miljøene fremstår som kompetente og velfungerende, mens de i andre miljøer fremstår som avvikende og med behov for særskilte tiltak. Dette støtter opp under det hun skriver om at barn opptrer på forskjellige måter i forskjellige situasjoner (s. 17-18). Relevant for vårt prosjekt er også kritikken Nordin-Hultman (2004) retter mot det å vektlegge barnas egenskaper og tidligere erfaringer, fremfor den pedagogikken vi møter barna med (s. 25). Hun mener det er kritikkverdig at dersom det oppstår vansker i barnehage og skole, tolker lærere det til at det er barnet som er problemet, og ikke miljøet rundt (s. 26).

Eva Alisic utførte i 2012 en kvalitativ studie som tok for seg lærerperspektivet i møte med traumeutsatte elever. Ved bruk av kvalitative intervjustudier av 21 lærere fra 13 forskjellige barneskoler, kunne studien fremvise at lærerne var i tvil på om de klarte å tilby tilstrekkelig oppfølging av de traumeutsatte elevene. Et fellestrekk hos samtlige av lærerne var at de opplevde grensen mellom pedagogikk og terapi som utydelig. De følte blant annet på en mangelfull kompetanse for hvordan de skulle håndtere traumeutsatte elever, hvordan de skulle snakke om traumatiske opplevelser, når det var nødvendig å henvise eleven videre og hvilke henvisningsmuligheter som fantes. Det ble rapportert om at det ikke er tydelige føringer for dette på arbeidsplassene. Dessuten viser forskningen til at noen lærere synes det var vanskelig å unngå en for sterk emosjonell involvering til disse traumeutsatte elevene (Alisic, 2012, s. 51-58).

3.2 Traumer

Ord som traumer eller traumatiske hendelser har med tiden fått plass i vårt hverdagsspråk, uten at det nødvendigvis er klart hva traumbegrepet innebærer. Det finnes flere nyanser og definisjoner av begrepet. Innenfor medisin ble traumbegrepet tidligere brukt for å beskrive bruddskader, men etter hvert har uttrykket blitt mer vanlig å bruke for å beskrive overveldende psykiske påkjenninger (Dyregrov, 2010, s. 13). Som nevnt i begrepsavklaringen definerer psykolog Atle Dyregrov (1997, referert i Tveitereid et al., 2017) at traumer er overveldende og ukontrollerbare hendelser som kan forårsake en sterk psykisk påkjenning for den utsatte (s. 44).

I sammenheng med traumeutsatte flyktningelever kan vi snakke om det som kalles for type-2 traumer. Denne typen traume kan oppstå tilfeldig, som ved vedvarende katastrofer, eller være menneskeskapt, som ved krig, forfølgelse eller flukt. En annen betegnelse for

type-2 traumer kan være komplekse traumer (Dyregrov, 2010, s. 14; Tveitereid et al., 2017, s. 44). Bessel van der Kolk (2005, referert i Bath, 2008), beskriver slike komplekse traumer som: "the experience of multiple, chronic and prolonged, developmentally adverse traumatic events, most often of an interpersonal nature...and early life onset" (s. 17). Det er imidlertid viktig å påpeke at ikke alle traumeutsatte flyktningelever i skolen nødvendigvis utvikler komplekse traumer. Men uavhengig av om elevene utvikler komplekse traumer eller ikke, kan konsekvensene av et traume påvirke skolehverdagen deres. I de neste avsnittene vil vi på bakgrunn av dette presentere mulige utfordringer for traumeutsatte flyktningelever.

3.3. Utfordringer for traumeutsatte flyktningelever

Professor i psykiatri på University of Adelaide, Alexander McFarlane og medisinsk direktør for Trauma Research Foundation i Massachusetts, Bessel van der Kolk (1996) skriver at det kan oppstå ulike utfordringer i etterkant av traumatiske hendelser:

Despite the human capacity to survive and adapt, traumatic experiences can alter people's psychological, biological, and social equilibrium to such degree that the memory of one particular event comes to taint all other experience, spoiling appreciation of the present (van der Kolk & McFarlane, 1996, s. 4).

Her beskrives det at traumer kan påvirke mennesker både psykisk, biologisk og sosialt (van der Kolk & McFarlane, 1996, s. 4). Som lærere og spesialpedagoger vil det være relevant å ha kunnskaper om kompleksiteten i henhold til traumenes påvirkning. Dette fordi lærere og spesialpedagoger vil kunne møte elever som er preget av traumer gjennom flere arenaer innenfor skolehverdagen. Vi vil i fortsettelsen gjøre rede for tre mulige utfordringer for traumeutsatte flyktningelever som vi mener er relevante å belyse i sammenheng med vår problemstilling; triggere, et smalere toleransevindue og kultur- og språkbarrierer.

3.3.1 Triggere

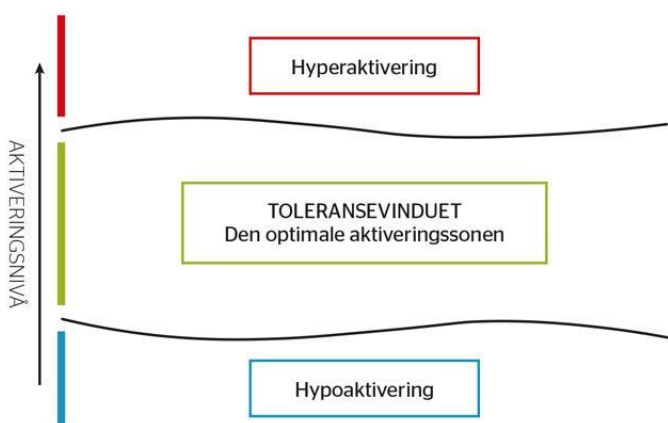
En mulig utfordring for barn som har vært på flukt, er at de kan få inntrykk som aktiverer traumene eller vonde minner. Slike inntrykk kaller vi triggere. Om man blir trigget, kan det føre til at kroppen går i beredskap og gjør seg klar for at det samme skal skje igjen, akkurat nå (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 104). Triggere er ofte helt dagligdagse hendelser, noe som gjør det utfordrende å unngå dem. De er ofte ubevisste for vedkommende, og dermed vanskelig å være forberedt på før de eventuelt blir utløst (Norsk forening for kognitiv terapi, 2017). Triggere kan oppleves gjennom ytre og indre faktorer. Ytre faktorer kan være ulike sanseintrykk som for eksempel hørsel, lukt, berøring og bevegelse. Mens de indre faktorene kan oppleves kroppslig, som smerte, hodepine, kvalme og pust (RVTS, u.å.). Dessuten presiserer Fallmyr (2020) at elever som er utsatt for utrygghet kan reagere med sinne, frykt eller andre følelser på små og tilsynelatende ubetydelige inntrykk eller minner (s. 145-146). Slike etterreaksjoner avspeiler at de mentale systemene trenger tid til å bearbeide det som har blitt opplevd (Dyregrov, 2010, s. 24). Eksempelvis kan eleven reagere med sinne i situasjoner hvor vedkommende føler seg

redd eller truet. Med andre ord, bruke ubevisste forsvarsmekanismer fra tidligere erfarne hendelser (Hoffman, Cooper, Powell & Benton, 2017, s. 219). På bakgrunn av det vi har nevnt ovenfor, vil i analyse- og drøftingskapitlet drøfte hvorvidt det vil være av stor betydning at ansatte i skolen innehar, og tar i bruk kunnskap om trigger.

3.3.2 Et smalere toleransevidu

Et smalere toleransevidu kan være en ytterligere utfordring for traumeutsatte flyktningelever. Traumatiserte barn og voksne kan ha et såkalt smalere toleransevidu enn andre, og dette viser til at de i større grad kan bli overveldet og stresset (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). Dette kan blant annet vise seg gjennom posttraumatiske stressreaksjoner som for eksempel søvnvansker, kroppslig uro, anspenhet, skvettenhet, depresjon, angst og konsentrasjonsvansker (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 112).

Toleransevindumodellen er en modell som kan hjelpe oss å forstå hvordan stress eller sansestimuli virker ulikt på oss mennesker (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). En slik modell kan også være til hjelp for lærere når man arbeider med barn som er i fare for å bli lettere stresset enn andre barn:



FIGUR 1. Toleransevinduet. Ogden, Minton & Pain, 2006, referert i Nordanger og Braarud, 2014.

Toleransevindumodellen viser til en optimal sone for menneskers aktivering (Siegel referert i Hagen, 2021, s. 35). Når vi befinner oss i denne sonen, er vi oppmerksomt til stede i en situasjon, evner å konsentrere oss og er mottakelig for læring. Dersom man faller ut av konsentrasjon eller opplever å bli stresset, kan man havne utenfor denne optimale aktiveringssonen. Toleransevindumodellen ovenfor viser at man da enten kan oppleve å bli hyperaktivert eller hypoaktivert (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). Hyperaktivering viser i denne sammenhengen til at man kan oppleve sterk uro, kaos, aggresjon, impulsivitet og/eller utagering. Hypoaktivering vil i motsetning kunne innebære sterke følelser av tomhet, handlingslammelse, nummenhet og/eller at man avstenger seg fra omverden (Ogden, Minton & Pain, 2006, referert i Nordanger & Braarud, 2014, s. 534). Siegel (2012, referert i Nordanger & Braarud, 2014) presiserer at grensene for når man bli hyper- eller

hypoaktivert vil variere fra person til person, og det vil også variere hos den enkelte (s. 532). Relevant for vår problemstilling er at den sosiale konteksten også vil ha innvirkning på elevens toleransevidu. Noe som blant annet viser til det faktum at de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Siegel, 2012, referert i Nordanger & Braarud, 2014, s. 532). Dessuten vil de pedagogiske miljøene man legger til rette for, ha betydning for om elevene blir stresset eller ikke (Nordin-Hultman, 2004, s. 17-18).

3.3.3 Kultur- og språkbarrierer

En siste utfordring for traumeutsatte flyktningelever, som vi velger å redegjøre for, er kultur- og språkbarrierer. En fellesnevner for alle flyktningelever er at de kommer til et fremmed land, med et nytt språk, nye normer og verdier. Dette er også aspekter som kan føre til at det oppleves vanskelig og fremmed for flyktningelever å være på skolen (Borchgrevink et al., 2019, s. 111). Sverre Varvin (2018) skriver at et hovedproblem for mange flyktninger er at de står i en situasjon hvor de både skal forsøke å bevare det de har lært hjemme av tradisjoner, tenkemåter og praksiser, samtidig som de må tilpasse seg betingelsene i det nye landet de kommer til (s. 26). Flyktninger som kommer til Norge fra forskjellige steder i verden bringer med seg forskjellige kulturelle tradisjoner, og noen av disse kan være svært ulike den norske kulturen (Varvin, 2018, s. 40). Dette kan være et moment som gjør betingelsene for å bo i Norge vanskeligere. Dessuten vil det være viktig å ta i betraktning at flere flyktninger har levd under et forhold som viser til en overlevelseskultur fremfor en opprinnelseskultur. Det er en kultur som innebærer at man alltid er forberedt på farer, hvor det er vanskelig å stole på andre og at man må bruke alle tilgjengelige midler for å klare seg (Varvin, 2018, s. 41).

I tillegg til kulturbarrieren, kan det også være flere utfordringer knyttet til språket for de traumeutsatte flyktningelevene. For det første kommer elevene fra et annet land med et annet språk. På bakgrunn av dette kan det oppstå problemer knyttet til kommunikasjon. For eksempel betyr det det "ja" når en person rister på hodet i India, men i Norge vil det bety "nei" (Holt, 2019, s. 65). Noe som kan gjøre det vanskelig å forstå hverandre på tvers av disse landene. For det andre kan en utfordring for traumeutsatte flyktningelever være at det blir vanskeligere å snakke om hva de har opplevd, med noen som opprinnelig har et annet morsmål. Hvis kommunikasjonen flyter dårlig, kan partene bli usikre på om de beveger seg i riktig retning med samtalen. En konsekvens av dette kan være at fokuset flyttes fra selve målet med samtalen, og rettes mot formen på språket og kommunikasjonen (Holt, 2019, s. 65).

Til tross for at vi kun har presentert tre mulige utfordringer for traumeutsatte flyktningelever i skolen, vil vi påpeke at det finnes mange flere. Dessuten ønsker vi å presisere at selv om noen barn kan ha opplevd tiden før, under og etter flukten som skremmende, så kan fluktopplevelsen for andre barn ha vært relativt beskyttet og udramatisk (Borchgrevink et al., 2019, s. 106; Tveitereid et al, 2017, s. 32). Derfor vil også utfordringene variere hos den enkelte elev. Vi har imidlertid valgt å fokusere på triggere, et smalere toleransevidu og kultur- og språkbarrierer fordi disse spesifikke utfordringene vil i stor grad belyses i analyse- og drøftingskapitlet. Kunnskap om samtlige av utfordringene vi har redegjort for i det foregående, vil kunne bidra til at lærere og spesialpedagoger får et

bevisst forhold til hva som kan prege traumeutsatte flyktningelever. Det er også akkurat bevissthet omkring traumene som er hovedpoenget til en praksis som baserer seg på traumebevisst omsorg.

3.4 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg er en oversettelse av begrepet "traumainformed care", og viser til en omsorg som tar utgangspunkt i forskning om hvordan traumatiske opplevelser påvirker barn og unges utvikling og fungering (Thommessen & Neumann, 2019, s. 29). Dette perspektivet tar hensyn til hvordan hjernen påvirkes av traumatisering, og hvilke utfordringer dette kan få på lang og kort sikt (Hagen, 2021, s. 31). Psykolog Howard Bath er en sentral bidragsyter til utviklingen av traumebevisst omsorg. I skolesammenheng kan man trekke hans meninger til viktigheten av å forstå og anerkjenne konsekvensene for traumeutsatte barn. Han skriver blant annet at:

Children affected by developmental trauma need adults in their lives who can understand the pervasive impact of their experiences and who recognise that the pain from ruptured connections can lead to a range of challenging behaviors. They need adults who can develop trauma-informed approaches that promote healing and connection (Bath, 2008, s. 20).

Bath (2008) presiserer altså at disse traumeutsatte barna trenger voksne som anerkjenner at barna blant annet kan få utfordrende atferdsuttrykk som følger av traumene. Dette elaborerer også Nordanger og Braarud (referert i Hagen, 2021), da de skriver at det som skiller traumebevisst omsorg fra vanlig god omsorg, er at den nettopp tar hensyn til hva personen har opplevd (s. 31). Her er det viktig å understreke at vanlig omsorg også kan ta hensyn til barnas eventuelle traumer, men at det innenfor traumebevisst omsorg er dette som er hovedessensen.

Vi finner en god del litteratur som viser til at traumebevisst omsorg kan være relevant i skolesammenheng. Cathrine S. Thommessen og Cecilie B. Neumann (2019) nevner blant annet at det i dag implementeres traumebevisst omsorg i flere tjenester, blant annet innenfor fengsel, psykiatri, sosialt arbeid og barnevern (s. 29). I tillegg skriver Bath (2008) at traumebevisst omsorg i stor grad fokuserer på at alle som er i kontakt med traumatiserte barn i hjemmet, skolen og samfunnet, kan hjelpe med viktige bidrag, som kan føre til bedring og utvikling for barnet (Bath, 2008, s. 17). Hvis vi tar utgangspunkt i Bath sin forståelse av traumebevisst omsorg, ser vi dermed at dette perspektivet kan være aktuelt i skolen.

3.4.1 Tre grunnpilarer i traumebevisst omsorg

I de neste avsnittene vil vi redegjøre for det Bath (2015) omtaler som de tre grunnpilarene innenfor traumebevisst omsorg; trygghet, relasjon og affektregulering. Den første grunnpilaren vi vil presentere er *relasjoner*. Denne pilaren omhandler i stor grad at barna må få muligheter til å utvikle tillitsfulle relasjoner med omsorgsfulle voksne, samt med

jevnaldrende. Dette er blant annet viktig fordi dersom traumeutsatte elever får utviklet gode relasjoner, kan dette fremme motstandskraft, også kalt resiliens (Bath, 2015, s. 5). Som nevnt kan elever som har opplevd å være på flukt, sitte igjen med en del etterreaksjoner som blant annet kan føre til utfordrende atferdsuttrykk i skolen. For disse elevene vil det være ekstra viktig å skape relasjoner som bygger på at læreren også må tolerere det brysomme og uønskede. Dette kan skape tillit, og tillit skaper igjen trygghet (Fallmyr, 2017, s. 16). *Affektregulering* er en annen grunnpilar innenfor traumebevisst omsorg. Barn og unge som har opplevd komplekse traumer, har ofte vanskeligheter med å regulere egne følelser og impulser. Det vil dermed være av stor betydning at disse elevene blir rustet for å håndtere disse, altså at de tilegner seg evnen til å affektregulere (Alvord & Grados, 2005, referert i Bath, 2008, s. 20). Den siste grunnpilaren, *trygghet*, vil vi redegjøre for i neste underkapittel.

3.5 Trygghet

Den siste pilaren i traumebevisst omsorg, og den vi velger å vektlegge mest, er *trygghet*. Dette er fordi trygghetsbegrepet er sentral i vår problemstillingen. Trygghet er et hyppig brukt begrep i skolesammenheng, og vi ser flere formuleringer i opplæringsloven som viser til at trygghet er et viktig aspekt innenfor utdanningen. Blant annet står det i opplæringsloven paragraf 9A-2 at "alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at alle har en inngående forståelse av hva som ligger i trygghetsbegrepet. Vi ønsker å trekke fram Bath (2008) og Eriksen (2006) sine forståelser av begrepet.

Bath (2008) bruker det engelske begrepet *safety*, som en av pilarene i traumebevisst omsorg. I vår masteroppgave vil det være aktuelt å tolke det han forstår som *safety*, til å omhandle trygghet. Slik beskriver Bath (2008) grunnpilaren *safety*:

The notion of safety is multi-faceted and has many elements that need to be considered by care providers in addition to the more obvious needs for physical and emotional safety. For example, consistency, reliability, predictability, availability, honesty, and transparency are all career attributes that are related to the creation of safe environments for children (s. 19).

Bath (2008) utdyper her at *safety* er mer enn de åpenbare behovene for følelsesmessig og fysisk trygghet. Det kan også arbeides med gjennom blant annet kontinuitet, pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet (s. 19). Til tross for at trygghet er vanskelig å definere, viser Bath her til en forståelse av trygghet for traumeutsatte. Det vil imidlertid være relevant å nevne at dette ikke er en satt definisjon, men kun en av grunnpilarene i traumebevisst omsorg. Altså, Bath skriver om hvordan trygghet kan bidra til en praksis basert på traumebevisst omsorg.

En annen som skriver om trygghet er Thomas Eriksen (2006). Han skriver i sin bok *Trygghet*, at begrepet kan være problematisk, og at det sjeldent blir definert (s. 12-13). Eriksen (2006) diskuterer imidlertid trygghetsbegrepet gjennom å spørre seg hva som er det motsatte av det. Han nevner flere motsetninger, hvorav vi velger å trekke frem;

utrygghet og usikkerhet (s. 13-14). Kort beskrevet er utrygghet en opplagt motsetning til trygghet. Utrygghet kan være opplevelsen av å være mye redd, å ikke stole på noen, eller for eksempel at man er i beredskapsmodus (Eriksen, 2006, s. 13). Usikkerhet kan også være en motsetning, da spesielt til eksistensiell trygghet. Eksempelvis hvis du er usikker på om det stedet du er på blir bombet ned i morgen. Mennesker som opplever en slik usikkerhet, mangler noen former for trygghet som andre tar for gitt (Eriksen, 2006, s. 13). Hovedgrunnen for at vi velger å fokusere på disse motsetningene til begrepet trygghet i vårt forskningsprosjekt, er nettopp fordi elevene vi skal skrive om gjerne har opplevd både å være utrygg og usikker. Derfor må trygghet i denne sammenhengen forstås på bakgrunn av hva usikkerhet og utrygghet har vært for den enkelte eleven. Denne individualiteten er derfor også noe av det som gjør trygghet vanskelig å definere.

Etter redegjørelsen av Bath og Eriksen sine forståelser vedrørende trygghetsbegrepet, er det fortsatt uklart akkurat hva det innebærer. Vi ønsker som et siste bidrag å nevne at "trygghet" i kunnskapsforlagets *Bokmålsordboka* defineres som: "Trygghet, det å være trygg, sikkerhet - en følelse av å være trygg" (Eriksen, 2006, s. 12). Denne definisjonen viser til at begrepet inneholder en subjektiv følelse, og at denne følelsen kobles til nettopp begrepet sikkerhet. Slik som vi har presentert i dette underkapittelet, er det altså mange nyanser og få definisjoner av trygghetsbegrepet. Derfor vil det i dette forskningsprosjektet være interessant å få lærernes og spesialpedagogenes tanker omkring begrepet. Kanskje vil vi da få en mer utfyllende forståelse av trygghetsbegrepet.

3.6 Mentalisering

Vi vil i denne delen og i den påfølgende delen om taktbegrepet, rette oppmerksomheten mot et skille. Et skille som viser til hva som kan gjøres for å arbeide med trygghet overfor elevene, til det at den enkelte læreren også må arbeide med seg selv for å kunne være en trygg lærer. I en skolekontekst vil mentalisering kunne være et relevant pedagogisk verktøy for å bedre forstå hva slags uro som hefter ved eleven (Skårderud & Duesund, 2014, s. 152). Et slikt teoretisk rammeverk vil være særlig relevant i møte med traumeutsatte flyktningelever, da vi har sett at disse elevene kan ha utfordrende atferdsuttrykk (Borchgrevink et al., 2019, s 112).

Finn Skårderud og Liv Duesund (2014) definerer mentalisering som evnen til å forstå sinn (s. 152). I en tidligere artikkel skriver Skårderud, sammen med Sommerfeldt (2008), at mentalisering kan forstås som å være en samlebetegnelse for fortolkning av egne og andres handlinger, eksempelvis behov, ønsker eller følelser (s. 1066). Det omhandler med andre ord den iboende egenskapen alle mennesker har til å forstå egen og andres mentale tilstand, og atferden som følger av disse tilstandene hos seg selv (Brandtzæg et al., 2016, s. 63). Til tross for at mentalisering er en iboende egenskap, vil alle mennesker ha forskjellig kapasitet til å mentalisere. Denne kapasiteten vil være situasjonsbestemt. Om en lærer er stresset eller i sterk affekt selv, vil gjerne evnen til å mentalisere og forstå andre være svakere, selv om vedkommende vanligvis har en god mentaliseringsevne (Brandtzæg et al., 2016, s. 65).

3.7 Takt og dømmekraft

Traumeutsatte flyktningelever kan være elever med unike og særskilte behov. De vil derfor trenge lærere som har evnen til å utøve praksisen til det beste for dem, gjennom å bruke dømmekraft og ta gode skjønnsmessige avgjørelser. I den forbindelse ønsker vi å redegjøre for det pedagogiske begrepet takt som Lars Løvlie (2011) skriver om i boken *Humaniorastudier i pedagogikk*. I vid forstand kan man si at takt handler om dømmekraft, og videre kan også taktbegrepet forstås som en personlig egenskap. Løvlie (2011) presiserer at sosiale situasjoner ikke er bestemt på forhånd. Og at evnen til å forstå og handle i sosiale situasjoner som er nye og ubestemte, og som til og med kan være dramatiske, er hovedessensen innenfor taktbegrepet (s. 52).

Taktbegrepet kan ses i sammenheng med det Gert Biesta skriver om virtuositet. Biesta bruker (2014) begrepet virtuositet for å beskrive lærerens evne til å foreta kloke vurderinger og utøve dømmekraft, og han mener at dette er en sentral del i utøvelsen av praksisen (s. 165). Dømmekraften blir av Immanuel Kant også fremmet som sentral i utøvelsen av praksisen. Han mener at regler burde etterstrebnes i skolen, men imidlertid at lærerens dømmekraft også er vesentlig. Dermed kan taktbegrepet også ses på som en måte å møte teori-praksis-problemet på (Løvlie, 2011, s. 52). Erfaringer fra praksis er nemlig sentralt innenfor taktbegrepet, og det viser til at refleksjoner man gjør seg i etterkant av praksisen hentes tilbake, for så å virke i en senere situasjon (Løvlie, 2011, s. 55). I vår forståelse kan dermed takt ses på som et kritisk blikk til hvordan de teoretiske rammene og reglene kan skape en spenning til hva praksisen faktisk krever. Takt kan altså snarere kjennetegnes ved oppbruddet fra regler, vaner og etablerte praksiser. At regler settes til side og vaner brytes, til fordel for hva som er det beste for situasjonen (Løvlie, 2011, s. 59).

3.8 Lærerens mandat

Til nå har vi blant annet sett på hvilke utfordringer traumeutsatte flyktningelever kan bære med seg i skolen, og hvordan lærere kan arbeide med seg selv for å best håndtere disse. Å skape trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene er et stort ansvar som både enkelte lærere, og ikke minst skolene må ta på alvor. Vi vil i det neste redegjøre for lærerens ansvar, deretter vil vi gå nærmere inn på skolens ansvar.

Imsen (2016) skriver at "en lærer forvalter nøkkelen til samfunnets viktigste skattekasse, nemlig barn og unge som skal bringe samfunnet videre" (Imsen, 2016, s. 198). Dette utsagnet illustrerer en av de mange ansvarsområdene en lærer har, nemlig å kvalifisere barn og unge til livet etter skolegangen. Et av disse ansvarsområdene omhandler at lærere i den norske skolen både har en lovmessig, en demokratisk og en moralsk plikt til å sørge for at barn og unge med fluktbakgrunn får en likeverdig opplæring, på lik linje med alle andre elever (Tveitereid et al, 2017, s. 14). En likeverdig opplæring betyr ikke nødvendigvis at de traumeutsatte flyktningelevene trenger å få akkurat det samme opplæringstilbudet, med samme forventninger til faglig og sosial læring som de andre elevene. Det vil være et behov for å gjøre justeringer med tanke på hvilke erfaringer og opplevelser de kan ha med seg inn i skolen, slik vi har nevnt i kapittel 3.3. Lærere må dermed ta noen avgjørelser omkring hva

som skal prioriteres i møtet med de traumeutsatte flyktningelevene. På bakgrunn av dette, vil vi i det neste presentere ulike funksjoner en lærer kan prioritere i sin yrkesutøvelse, samt spenningene mellom disse.

3.8.1 Utdanningens tre funksjoner

Gert Biesta (2011) viser til at utdanningen utføres gjennom tre forskjellige, men sammenhengende funksjoner; kvalifiserings-, sosialisering-, og subjektiveringsfunksjonen. *Kvalifiseringsfunksjonen* omhandler at skolen og utdanningssystemet skal forsyne mennesker med blant annet ferdigheter, viten og dømmekraft. Noe som igjen skal gjøre menneskene i stand til å "gjøre noe" - derav ordet kvalifisering (Biesta, 2011, s. 31). Vi kan se flere spor av denne funksjonen i opplæringsloven. Blant annet står det i formålsparagrafen §1-1, at: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, 1998). Dette sitatet viser til at det å utvikle kunnskap som kan hjelpe elevene videre i livet, er en viktig del av målet med utdanningen. Kvalifiseringsfunksjonen er en svært viktig dimensjon innenfor utdanning, og noen vil også hevde at dette er den eneste dimensjonen som burde bli vektlagt. Biesta (2014) er imidlertid kritisk til at kvalifiseringsfunksjonen har fått en såpass stor plass innenfor utdanningen, og vil argumentere for at sosialisering- og subjektiveringsfunksjonen er minst like viktige (s. 156).

Sosialiseringfunksjonen handler om hvordan vi gjennom utdanningen blir en del av bestemte sosiale, politiske og kulturelle ordener. Utdanningen vil alltid ha en sosialiserende effekt (Biesta, 2011, s. 31-32). Sosialisering handler om hvordan mennesker innlemmes i eksisterende ordener, hvordan vi identifiserer oss med disse og skaper en identitet. Vi ser også spor til denne funksjonen i læreplanens overordnede del, hvor det står at "elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre" (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Subjektivering handler derimot om hvordan vi kan eksistere utenfor disse ordenene (Biesta, 2014, s. 157). Det handler med andre ord om å utvikle måter å være på, som muligens bryter med gitte normer eller eksisterende ordener (Biesta, 2011, s. 32).

Disse tre funksjonene viser igjen til lærerens store og komplekse mandat. Det vil være relevant å se funksjonene opp mot lærerprofesjonen og det faktum at lærere er avhengige av å bruke skjønn i sitt arbeid. I denne sammenhengen bruker Biesta (2014) begrepet virtuositet. Som nevnt er dette lærerens evne til å foreta kloke vurderinger og utøve dømmekraft (s. 165). Denne dømmekraften kan hjelpe lærerne å prioritere kvalifiserings-, sosialisering-, og/eller subjektiveringsfunksjonen i sin utøvelse. Det er vesentlig å nevne at funksjonene ikke er atskilte, og at de må ses i sammenheng til hverandre (Biesta, 2014, s. 157). Imidlertid settes lærere ofte i situasjoner hvor de må bruke sin virtuositet for å balansere og igjen prioritere ulike funksjoner mer enn andre. I vårt forskningsprosjekt vil det være interessant å se hvilke prioriteringer som vektlegges av informantene våre i møte med traumeutsatte flyktningelever.

3.8.2 Et relasjonelt perspektiv i møte med traumeutsatte flyktningelever

Hvordan en lærer velger å bruke handlingsrommet og ta skjønnsmessige vurderinger, vil ha innvirkning på hvordan den enkelte lærer utøver sin praksis. I tillegg til dette, kan også ulike pedagogiske perspektiver ligge til grunn for de ulike måtene å utøve praksisen på. Vi vil i det kommende redegjøre for det Moira von Wright (2000) skriver om det punktuelle versus det relasjonelle perspektivet innenfor pedagogikken. Disse to perspektivene mener vi er relevant å trekke fram, da vi senere skal drøfte hvordan lærere kan utøve praksisen slik at den fremmer trygghet for traumeutsatte flyktningelever. De ulike perspektivene viser til et skille mellom å se *hva* eleven er og *hvem* eleven er. von Wright (2000) presenterer et punktult perspektiv, hvor fokuset er på *hva* eleven er. Gjennom et punktult perspektiv går man til dels bort fra å vektlegge elevens behov, forutsetninger, erfaringer og tankemønstre. Det punktuelle perspektivet interesserer seg hovedsakelig for utviklingsmulighetene i den enkelte eleven, mens *hvem* eleven er oppfattes som irrelevant, og noe som ikke bør blandes inn i undervisningen (s. 194).

En motsetning til dette, og et ønske fra von Wright, er å skifte fokuset fra *hva* eleven er til *hvem* eleven er. I kontrast til det punktuelle perspektivet viser det relasjonelle perspektivet blant annet til at lærere finner svaret på hvem eleven er gjennom å se på forholdet til ham eller henne, og ikke nødvendigvis at svaret er *i* eleven. Det vil si at man blir til i relasjon til hverandre (von Wright, 2000, referert i Løvlie, 2011, s. 60). Gjennom et såkalt relasjonelt perspektiv retter læreren oppmerksomheten mot elevenes unike sider og prøver å synliggjøre mangfoldet på en måte som kan føre til anerkjennelse hos den enkelte, uansett sosiale klasser eller personlige egenskaper. Med andre ord hvem eleven kan bli, i kontrast til hva eleven kan og har vært (von Wright, 2000, s. 196).

Et relasjonelt perspektiv kan ses i sammenheng til det Eriksen og Lyng (2018) skriver om et positivt elevsyn. Blant annet handler det om å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45-46). Dette forutsetter at læreren avstår fra et tidligere satt omdømme, og her og nå lytter til hvem eleven er, og også forutser hvem eleven kan være (s. 184). Imidlertid skriver også von Wright at man aldri med sikkerhet, eller en gang for alle, kan vite hvem et annet menneske er. Dette fordi menneskers subjektivitet er avhengig av andre mennesker i tid og rom, og at alle mennesker stadig er i utvikling (von Wright, 2000, s. 33).

3.9 Systemet i møte med traumeutsatte flyktningelever

Tidligere har vi sett eksempler på at lærere og spesialpedagoger sitter på et stort ansvar for å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. I det neste vil vi imidlertid presisere at også skolen har mange ansvarsområder i denne sammenheng. For eksempel å legge til rette for en kollektiv praksis. Det vil si en praksis som baserer seg på at lærerne gir hverandre råd, deler informasjon og oppmuntrer hverandre (Irgens, 2014, s. 14). Derfor vil vi også fremme et systemperspektiv i møte med de traumeutsatte flyktningelevene. Som nevnt i begrepsavklaringen viser systemperspektivet til at man ser på behovene til elevene, som noe som oppstår som en konsekvens av snevre grenser for hva som regnes som normalt innenfor skolen (Shakespeare & Watson, 1997, referert i Uthus, 2020, s. 19). Vi vil

i det kommende redegjøre for skolens ansvar. Dette vil vi blant annet gjøre gjennom å se på ulike styringsdokumenters formuleringer, som kan knyttes til systemperspektivet i møte med elevene. Deretter vil vi presentere et såkalt helhetsperspektiv, som viser til at skolen bør ha en helhetlig forståelse av elevene man arbeider med.

I stortingsmelding 18 står det at: "Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever og utredninger og påfølgende tiltak som ikke griper fatt i de virkelige utfordringene eleven måtte ha, kan føre til skolepårte spesialpedagogiske behov" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Denne uttalelsen viser til at skolen som organisasjon må legge til rette for at opplæringen til flyktningelevne tilpasses, slik at det ikke oppstår unødvendige større vansker. Et annet eksempel som viser til systemperspektivet, er det som står beskrevet i NOU 2003:16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Her står det at: "En inkluderende skole stiller store krav til skolen. Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært; Hva er galt med eleven?" (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 85). Dette sitatet viser til et skifte fra et fokus på eleven, til skolen og konteksten rundt eleven. Et slikt skifte mener vi er særlig relevant, fordi elever som har vært på flukt kan ha utviklet psykisk skade (Morken & Karlsen, 2019, s. 555). Befring (2016) skriver at slik psykisk skade kan føre til vansker med konsentrasjon, og at dette igjen stiller krav om justeringer av de kontekstuelle betingelsene for å få et utbytte av opplæringen (s. 158). Slike kontekstuelle betingelser innenfor et systemperspektiv vil da gå inn under tiltak og tilrettelegging som skolen har ansvar for. Det vil dermed også være viktig å belyse systemperspektivet i sammenheng med vår problemstilling. Hvordan skolen ivaretar de traumeutsatte flyktningelevne vil ha konsekvenser for deres trygghetsfølelse i skolen. Gjennom et systemperspektiv rettes oppmerksomheten i all hovedsak til konteksten, miljøet og systemet barnet befinner seg i. I kontrast til et individperspektiv som først og fremst ser problemer som forhold knyttet til barnet (Moen, 2018, s. 9; Uthus, 2020, s. 19).

Mens det lenge har vært kritikk rettet mot individperspektivet, er det imidlertid ikke like mange som har rettet et kritisk blikk mot systemperspektivet. En som har stilt kritiske spørsmål vedrørende systemperspektivet, er Moen (2018). Hun lurer på om det er en fare for at systemperspektivet underkommuniserer enkeltelevners generelle og/eller spesifikke lærevansker, da det heller retter oppmerksomheten mot læringsmiljø, undervisning og/eller andre forhold (s. 9). Moen (2018) har foreslått å samkjøre både individ- og systemperspektivet til et felles perspektiv; helhetsperspektivet. Helhetsperspektivet viser til seks grunntanker, hvorav vi ser det som mest aktuelt å trekke fram tre av dem. Den første vi velger å trekke fram er at man må være bevisst at alle barn og unge har ressurser og sterke sider, samtidig som de kan ha problemer. Videre viser en grunntanke til at barnet alltid skal forstås i lys av konteksten den befinner seg i. Den siste grunntanken vi velger å vektlegge sier at konteksten barnet befinner seg i er av fundamental betydning for læring og utvikling (s. 11). Dessuten vil vi påpeke at Moen (2018) ønsker å trekke fram at enhver sak er individuell, kontekst- og situasjonsavhengig. Det finnes ingen universell metode for hvordan man skal arbeide med elever (s. 11).

3.10 Resiliens

Avslutningsvis i teoridelen ønsker vi å sette lys på at elever som har vært på flukt, også kan utvikle seg i en positiv retning. En slik positiv utvikling, til tross for vanskelige forutsetninger, er nemlig det vi kaller for resiliens (Rutter, 2000, referert i Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Vanskelige forutsetninger kan i denne sammenhengen vise til elever som har opplevd mangelfull foreldreomsorg, vonde livshendelser og traumer, omsorgssvikt og overgrep eller andre dramatiske hendelser som har foregått i eller rundt barnet (Borge, 2007, s. 21). Disse omstendighetene kan være uheldig for barns utvikling, og derav er det ekstra viktig å legge til rette for at elevene kan utvikle resiliens.

Videre vil vi belyse samspillsperspektivet ved resiliens. Olsen og Traavik (2010) skriver at dette perspektivet henviser til forholdene i og rundt barnet. Med andre ord de individuelle, familiære og nettverksmessige forholdene som sammen kan innebære risiko og resiliens (s. 28). Butler (referert i Nøvik i Gjærum et al. 1998, referert i Olsen & Traavik) beskriver et samspillsperspektiv hvor resiliens er "et produkt av et komplekst samspill mellom indre styrke og ytre hjelp gjennom livsløpet, som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot" (s. 28). Ut i fra dette samspillsperspektivet kan vi stille spørsmålstegn ved om trygghet kan tolkes kontekstuel. At utryggheten ikke kun ligger i elevens fortid, eller i eleven, men er noe som oppstår mellom mennesker og i situasjoner, og ikke trenger å oppstå i andre situasjoner eller i samspill med andre mennesker.

3.11 Oppsummering av teorikapittelet

I dette teorikapittelet har vi presentert relevant teori i tilknytning til vår problemstilling. Vi har til å begynne med redegjort for det komplekse traumbegrepet. Deretter har vi valgt å trekke fram tre utfordringer traumeutsatte flyktningelever kan ha med seg i skolehverdagen; triggere, et smalere toleransevindue og kultur- og språkbarrierer. Dette er alle utfordringer vi vil drøfte ytterligere i analyse- og drøftingskapittelet. Videre har vi presentert en tilnærming til hvordan man kan ivareta traumeutsatte flyktningelever i skolen; traumebevisst omsorg. Her har vi gått nærmere inn på begrepet trygghet, som også er et sentralt begrep i vår problemstilling. Vi har sett at det har vært vanskelig å definere begrepet trygghet, og at det dermed vil være interessant å forske videre på begrepet i drøftingen. Vi har også presentert mentaliseringsbegrepet og taktbegrepet. Dette er to metoder som vi mener kan komme til nytte, da læreren også må arbeide med seg selv for å møte de traumeutsatte flyktningelevene på best mulig måte. Avslutningsvis i teorikapittelet har vi presentert skolens ansvar i kontekst til vår problemstilling, samt resiliensbegrepet.

4.0 Metode

I det følgende kapittelet vil vi gjøre rede for de metodiske valgene vi har foretatt oss i forbindelse med vårt forskningsprosjekt. Alle valgene er basert på hvordan vi skal kunne svare på problemstilling; "Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres

skolehverdag?”. Med utgangspunkt i vår problemstilling, har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign forankret i fenomenologi. Vi vil innlede kapittelet med å kort redegjøre for hva kvalitativ metode er. Gjennom en slik redegjørelse vil vi kunne gå videre inn på datainnsamlingsmetoden vi har valgt, nemlig intervju. Med utgangspunkt i problemstillingen vår, og vårt ønske om å undersøke informantenes forståelse av et fenomen, har vi også sett det som nødvendig å trekke inn metodologi og hermeneutikk. Etter redegjørelsen av disse, vil vi begrunne valg og presentere informantene våre. Hovedvekten i dette kapittelet vil deretter belyses gjennom å forklare hvilke vurderinger som er blitt gjort i forbindelse med datainnsamling og behandling av data. Vi har også sett det som hensiktsmessig å drøfte prosjektets kvalitet, samt presentere de etiske retningslinjene som ligger til grunn for vårt forskningsarbeid. Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi presentere hvilket vitenskapsteoretisk landskap denne studien plasserer seg innenfor og hvorfor.

4.1 Kvalitativ metode

Forskningsmetode blir av Thor Arnfinn Kleven og Finn Hjordemaal (2018) definert som den fremgangsmåten vi bruker for å erverve oss ny kunnskap om det vi ønsker å studere (s. 18). Det vil være studiens problemstilling som styrer valget av metoden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 54), og det skilles her mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Ettersom vi har utformet en problemstilling som spesifikt har som hensikt å utvikle en forståelse av et fenomen, har vi valgt å anvende en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er en samlebetegnelse som brukes om en rekke metoder som har fått stor oppmerksomhet særlig de siste 40-50 årene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Det er flere faktorer som skiller kvalitativ metode fra kvantitativ. Kleven og Hjordemaal (2018) skriver blant annet at kvantitative metoder forsøker å ”objektivisere” ved å holde distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, mens kvalitative metoder prioriterer nærhet (s. 21). Den kvantitative forskningsmetoden baserer seg på at informasjonen og kunnskapen som tilegnes gjennom forskningsarbeidet, formidles ved hjelp av tall. Med andre ord vil sosiale fenomener omsettes til tallmessige størrelser, som videre kan behandles ved hjelp av ulike statistiske analyser. I motsetning til det kvantitative tallmessige innholdet, baserer den kvalitative forskningsmetoden seg på hvordan informasjon og kunnskap om sosiale fenomener kan innhentes ved hjelp av ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Det kunne vært aktuelt å benytte seg av både en kvantitativ og en kvalitativ metode i denne studien. Vi kunne enten anvendt én av metodene eller begge i en kombinasjon som ”mixed methods” slik at vi kunne fått et bredere perspektiv på studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). I forbindelse med vårt masterprosjekt anså vi det imidlertid som for omfattende å skulle benytte oss av to metoder. Dette fordi det både ville innebært en større forskningsprosess, men også fordi det ville resulterte i et større analysearbeid. Dette poenget underbygger også Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther (2021) da de presiserer at ved bruk av flere tilnærminger og metoder vil det ofte gi et større datamateriale, men at masteroppgaver kan kreve en avgrensning slik at prosjektet blir gjennomførbart (s. 32). Derfor har vi valgt å kun basere forskningsprosjektet vårt på en kvalitativ metode. I det

neste vil vi redegjøre for hvorfor vi har valgt å benytte oss av datainnsamlingsmetoden intervju.

4.2 Intervju

Innhenting av kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser, hvorav disse beskrivelsene eksempelvis kan være basert på nedskrevne observasjoner eller intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). Vi valgte i dette forskningsprosjektet å benytte oss av forskningsintervju, og vil i det neste redegjøre for hvorfor. Formålet med å bruke intervju som datagenereringsmetode viser til at forsker i møte med intervjuobjektet skal tilegne seg kunnskap om en eller flere tematikker. Kvale og Brinkmann (2015) henviser til intervjuprosessen som en tosidighet, hvor det er et kontinuerlig vekselspill mellom kunnskapsprodusering og personlig interaksjon (s. 22; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det er gjennom denne tosidigheten, at vi i interaksjon med intervjuobjektene, har forsøkt å tilnærme oss en dypere forståelse om studiens tematikk. Kunnskapen har dermed blitt skapt og ervervet i samspillet mellom oss som forskere, og informantene som forskningsdeltakere.

Det finnes ulike tilnærminger innenfor intervjusjangeren. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) henviser til tre sentrale forskningsintervju; det strukturerte intervju, det ustrukturerte intervju og det semistrukturerte intervju, hvorav sistnevnte kan diskuteres for å være i skjæringspunktet mellom de to første (s. 121; Johannessen, et al., 2016, s. 148). I denne studien har vi benyttet oss av semistrukturerte intervjuer. Her er målet å forstå deltakerens perspektiv, gjennom *noen* forberedte forslag til temaer og spørsmål. Spørsmålene vil stilles når det er naturlig, og begge partene i intervjuet vil kunne prøve å forstå og skape mening av hva som blir sagt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121). Med et mindre strukturert intervju, har intervjueren større mulighet til å komme dypere inn i tematikken man skal undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Det er nettopp derfor vi har tenkt at et semistrukturert intervju passer til vår problemstilling. Imidlertid har denne intervjuformen krevd en god del av oss som intervjuere. Dette er også noe som Kleven og Hjordemaal (2018) presiserer. De skriver at gjennom et mindre strukturert intervju som datainnsamlingsmetode, så må forskeren i større grad bruke sine kunnskaper, i kontrast til et såkalt strukturert intervju (s. 22). Dette betyr altså at vi som forskere har måtte vært godt forberedt til intervjuene. Noe vi vil påstå at vi har vært, gjennom at vi begge blant annet har gjennomført prøveintervju og lest oss opp på relevant teori og tidligere forskning på området i forkant av intervjuene.

4.3 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskningsmetode skilles det mellom ulike forskningsdesign, hvorav fremgangsmåte og gjennomføring er vesentlige forskjeller. Den metodologiske forankringen som ligger til grunn i vårt forskningsprosjekt bygger på en fenomenologisk tilnærming. Som kvalitativt design viser begrepet fenomenologi til det "(...) å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen" (Johannessen et al., 2016,

s. 78; Christoffersen, 2012, s. 99). Christoffersen (2011) skriver at målet med å ta i bruk fenomenologien er å få forståelse og innsikt i andres livsverdener (s. 99). Denne tilnærmingen til et kvalitativt forskningsdesign kan ses i tilknytning til vår studie, da den skal ta utgangspunkt i læreres og spesialpedagogers erfaringer og/eller opplevelser i møte med traumeutsatte flyktningelever. Vi var spesifikt opptatt av å fremhevet informantenes forståelse og innsikt i tematikken, da vi blant annet utformet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene.

4.4 Hermeneutikk

En faktor som vil kunne ha innvirkning på studiens utvikling og resultat, er vår forståelse. Hvordan vi forstår, tolker og bearbeider datamaterialet, vil påvirkes av vår forforståelse av tematikken. Kvalitativ tekstanalyse baserer seg i stor grad på en tolkningstradisjon som omtales som hermeneutikk. Hermeneutikk betyr "læren om tolkning" og viser til en vitenskapsteoretisk forståelse innenfor kvalitativ forskning, som vektlegger forforståelse og fortolkning (Dalen, 2013, s. 17). Innenfor hermeneutikk ser man på forforståelsen som sentral for utvikling av forståelse og senere tolkning (Gadamer, 1984, referert i Dalen, 2013, s. 16). En slik tolkningstradisjon innebærer at forsker skal forsøke å forstå meningsperspektiver til det mennesker uttrykker skriftlig eller muntlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Det er av den hensikt vi har valgt å trekke inn en hermeneutisk tilnærming, da denne kan føre til en dypere og mer fundamental forståelse av fenomenet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

Parallelt som vi har vært bevisst vår forforståelse i arbeidet med datamaterialet, har det vært viktig at vi har vært oppmerksom på vår egen subjektivitet, da dette kan ha innvirkning på forskningen. Postholm og Jacobsen (2018) beretter at bevissthet rundt egen subjektivitet kan legges fram som en del av konteksten for funnene, slik at dette blir tatt med i betraktning i studien (s. 76). På bakgrunn av dette vil vi redegjøre for hvilken forforståelse vi hadde før vi begynte forskningsprosessen og hvordan dette eventuelt kan ha påvirket prosjektet.

4.4.1 Vår forforståelse

Underveis i denne studien har vi foretatt oss mange fortolkninger og vurderinger. Alle disse har vi basert på vårt gjeldende erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Felles for vår forforståelse omkring tematikken, er at vi til tider har følt på hjelpeløshet i sammenheng med hvordan man kan arbeide med traumeutsatte flyktningelever i skolen. Vi har både observert og kjent på kroppen hvilke utfordringer disse elevene kan ha, som følge av det de har opplevd, samt hvordan skolen har lagt til rette for de. Videre har vi sett et behov for å sette lys på hvordan man kan arbeide med de, slik at skoledagen skal bli bedre for både disse spesifikke elevene, men også for lærerne.

Vi ønsker å belyse at vår forforståelse kan ha medført til problematiske implikasjoner for vårt forskningsprosjekt. En implikasjon med vår forforståelse er blant annet at den har vært preget av en tanke om at traumeutsatte flyktningelevene har utfordrende atferdsuttrykk.

Dette kan ha påvirket studien vår i vesentlig grad. Både intervjuguiden og de teoretiske perspektivene er nemlig påvirket av denne forforståelsen. Det kan tenkes at dersom vi hadde hatt andre erfaringer, som ikke hadde vært preget av blant annet vanskelige atferdsuttrykk knyttet til disse elevene, så ville oppgaven kunne sett helt annerledes ut. Når dette er sagt er vår forforståelse primært basert på et ønske om mer kunnskap og kompetanse. Vi ønsket å snakke med noen som hadde erfaringer på området, og som forhåpentligvis hadde noen suksesshistorier å komme med, som et bidrag til vår tidligere følelse av hjelpeløshet i tilknytning til denne tematikken.

4.5 Utvalg

I kvalitative studier er det ikke vanlig, og som regel heller ikke aktuelt å rekruttere tilfeldige informanter (Johannessen et al., 2016, s. 116). Rekrutteringen av informanter innenfor et kvalitativt forskningsprosjekt har gjerne et konkret mål; bestemme hvilken målgruppe som må delta for å samle nødvendig data, og deretter finne hvilke personer fra den gitte målgruppen som er aktuell for forskningsprosjektet. En slik utvelgelse av informanter kalles for strategisk utvelgelse (Patton, 1990, referert i Johannessen et al., 2016, s. 117). Det er også en slik strategi vi benyttet oss av da vi valgte våre informanter. Vi startet prosessen med å diskutere hvilken målgruppe som var aktuell for vårt forskningsprosjekt. Her resonnererte vi oss fram til lærere og spesialpedagoger med erfaringer fra flukt- og traumefeltet. Dette er for så vidt en målgruppe som ikke nødvendigvis er så enkelt å finne informanter fra. Vi valgte imidlertid én strategisk metode som ble hensiktsmessig for oss; snøballmetoden. Denne metoden baserer seg på at forsker forhører seg med personer som vet mye om tematikken, og som forsker bør komme i kontakt med. Disse personene kan igjen henvise til andre informanter som kan være aktuelle å kontakte (Johannessen et al., 2016, s. 119). Vi har i tråd med snøballmetoden kontaktet skoler, lærere eller bekjente innenfor skolesektoren, for å få kontaktinformasjon til lærere og spesialpedagoger som kunne være aktuelle informanter for dette forskningsprosjektet. Til slutt endte vi opp med fire informanter, som hver for seg hadde betydelig erfaring innenfor tematikken. I det neste vil vi presentere deltakerne for forskningsprosjektet.

4.5.1 Presentasjon av informantene

Utvalget i forskningsprosjektet består av fire informanter fra tre skoler; en internasjonal barne- og ungdomsskole og to barneskoler som også er mottaksskoler. Mottaksskoler er skoler som tar imot nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er også av den grunn at vi i stor grad har oppsøkt informanter fra mottaksskoler i dette prosjektet. Videre vil vi presisere at vi velger å definere alle informantene som *spesialpedagoger*. Dette gjør vi ikke på bakgrunn av hvilken utdanningsbakgrunn de har, men imidlertid hvilke spesifikke arbeidsoppgaver og erfaringer de har. Vi ser på alle informantene våre som spesialister innenfor det å tilrettelegge for traumeutsatte flyktningelever. Det kan imidlertid diskuteres for at det er en svakhet i oppgaven vår, at vi ikke utelukkende kun har intervjuet deltakere som har utdanning innenfor spesialpedagogikk. Vi vil i det kommende kort presentere de ulike deltakerne for vårt forskningsprosjekt, samt skolene de arbeider på:

Informant 1 har lektorutdanning, og har ved siden av tatt 30 studiepoeng i norsk som andrespråk. Hen har erfaringer fra arbeid med traumeutsatte flyktninger både på mottaksskole, voksenopplæring og ungdomsskole. Nå er hen på sitt andre år på en internasjonal skole, da henholdsvis på ungdomstrinnet. Skolen har anslagsvis 130 elever, hvorav 50 går på ungdomstrinnet.

Informant 2 har lektorutdanning med master i spesialpedagogikk. Hen jobber sitt første år som kontaktlærer i en mottaksklasse på barnetrinnet. Dette er en by- og mottaksskole med et elevantall på cirka 300 elever.

Informant 3 er utdannet ergoterapeut. Hen har lang fartstid på barneskole som ufaglært, både på trinn og i mottaksklasse. Informanten jobber mye med elever med særskilte behov, og er en del av skolens spesialpedagogiske team. Skolen informant 3 arbeider på, er også en by- og mottaksskole, med anslagsvis 520-550 elever. Antallet er vanskelig å anslå ettersom elevene på mottaket flytter til nærskolene etter hvert.

Informant 4 er utdannet barnehagelærer, men har tilleggsutdanninger innenfor praktisk-estetisk fag, norsk og norsk som andrespråk. Hen har over 10 års erfaring som kontaktlærer i mottaksklasser, men er i dag kontaktlærer på førstetrinn. Informant 4 jobber på samme skole som informant 3.

Vi har valgt å utelukke utfyllende beskrivelser av for eksempel skolekultur og særpreg ved de ulike skolene. Dette gjorde vi delvis for å opprettholde personvern hensyn. Imidlertid er vi bevisst at vi med fordel kunne valgt å presentere en mer helhetlig beskrivelse og forståelse av hver deltaker og skole. Dette kunne bidratt til mer helhetlige tolkninger av utsagnene i analyse- og drøftingskapittelet.

4.6 Intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Monica Dalen (2013) skriver at i alle prosjekter hvor en anvender intervju som metode, kommer det til å være et behov for å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide består av sentrale spørsmål og temaer som til sammen skal dekke de viktigste områdene forskningsprosjektet skal belyse (s. 26). Da vi arbeidet med intervjuguiden var vi hele tiden bevisst vår problemstilling. Dette presiserer også Dalen (2013) at er viktig, da hun skriver at alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til det problemstillingen ønsker å belyse (s. 26). Vi valgte å dele intervjuguiden vår inn i følgende temaer; "Bakgrunn", "Informantens erfaringer med traumer", "Informanten i møte med eleven", "Informantens forståelse av trygghet", "Informantens refleksjon omkring skolens ansvar" og "Informantens refleksjoner omkring samarbeid" (Vedlegg 1). Temaene ble som nevnt valgt med bakgrunn i forskningsprosjektets problemstilling, samt vår oppfatning av teori og drøfting med veileder. Vi valgte å legge hovedvekten på traumer og trygghetsbegrepet i intervjuguiden ettersom det var erfaringer knyttet til disse begrepene vi i stor grad ønsket å fange opp. Det grundige arbeidet med intervjuguiden hjalp oss vesentlig da vi skulle begynne med analyse og kategorisering av intervjuene. Dette kommer vi tilbake til når vi skal skrive om hvilken analysestrategi vi valgte.

Etter at vi hadde utarbeidet intervjuguiden, gjennomførte vi prøveintervju. Hensikten med prøveintervju er i hovedsak å få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene er utformet og bli bevisst hvordan en selv som intervjuer oppfører seg i intervjusituasjonen (Dalen, 2013, s. 30). Prøveintervjuene skulle gjøre at vi fikk en rettesnor dersom det var noen vesentlige mangler eller endringer som burde gjøres. Dessuten hadde vi en intervjuform som krevde at vi som intervjuere var godt forberedt både teoretisk, men også erfaringsmessig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). I etterkant har vi imidlertid diskutert om vi burde ha gjennomført flere prøveintervju. Dette har vi diskutert på bakgrunn av at vi i intervjuoposisjon følte oss mye friere til å komme med relevante oppfølgingsspørsmål da vi gjennomførte de siste intervjuene. Vi er begge enige om at det ble lettere og mer spennende å intervju mot slutten av intervjuprosessen. Muligens er dette fordi vi da følte oss mer komfortable i intervjusituasjonen.

Videre erfarte vi hvor vanskelig det kan være å finne balansen mellom å evne å lytte og vise genuin interesse, og det å ha kontroll på hvilke spørsmål man skal stille underveis. Dette er noe som Dalen (2013) presiserer er ekstremt viktig å mestre i en intervjusituasjon (s. 33). Derfor ble vi enige om å lese gjennom intervjuguiden mange ganger på forhånd av intervjuene. Avslutningsvis ønsker vi å nevne at etter at vi hadde gjennomført prøveintervjuene og forberedt oss på andre områder, så satt vi igjen med en god følelse, og var klare til å gjennomføre de reelle intervjuene. Gjennomføringen av intervjuene skal vi redegjøre for i de neste avsnittene.

4.7 Gjennomføring av intervjuene

Grunnet Covid-19 hadde vi ikke mulighet til å gjennomføre alle intervjuene som planlagt. Den opprinnelige planen var å gjennomføre alle intervjuene fysisk på de ulike skolene hvor informantene våre jobbet. Men ettersom det var et relativt høyt smittetrykk i det tidsrommet vi skulle gjennomføre intervjuene, måtte vi gjøre noen justeringer; et av intervjuene ble gjennomført digitalt, et gjennomførte vi hvor en av oss var fysisk til stede og den andre digitalt, men de to siste gikk som planlagt.

I forkant av intervjuene hadde samtlige informanter blitt tilsendt informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samt noen sentrale spørsmål som ville prege intervjuet. Dette gjorde vi slik at informantene kunne være forberedt på hvilke temaer vi skulle bevege oss inn på, slik at det ikke oppstod noen overraskelser. Dessuten ville vi at informantene skulle føle at de var en likeverdig part av prosjektet. Det er viktig å være bevisst at informantene ikke nødvendigvis skal føle at de blir forsket på, men at de gjennom en samtale skal kunne bidra til forskning. Før vi startet med intervjuene fikk informantene tildelt en samtykkeerklæring, og skrev under på denne (Vedlegg 2). Vi gikk også gjennom forskningsprosjektets problemstilling og presiserte igjen at fokuset ville være på trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Tidsomfanget på intervjuene varierte fra 45 til 95 minutter. Under intervjuene benyttet vi oss av lydopptak ved hjelp av appen "Diktafon nettskjema", som etter 45 minutter sender lydopptakene direkte til en sikker database, godkjent av NTNU.

4.8 Analyse av datamaterialet

Aksel Tjora (2017) forklarer at hensikten med en kvalitativ analyse er å gjøre det mulig for en leser å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som genereres i løpet av prosjektet (s. 195). Vi vil i det neste gå inn på hvordan vi arbeidet med å analysere de fire intervjuene for vårt forskningsprosjekt. Vi vil først ta for oss transkripsjonsprosessen, og deretter hvilken analysestrategi vi benyttet oss av.

4.8.1 Transkribering

Når det benyttes intervju, anbefales det å transkribere materialet i etterkant (Tjora, 2017, s. 173). I forkant av intervjuene bestemte vi oss for at vi skulle ta lederrollen i to intervju hver; den ene hadde ansvaret for selve intervjuet, mens den andre hadde ansvaret for eventuelle oppfølgingsspørsmål. På den måten fikk vi mer eierskap til hver av våre intervju, noe som også medførte at vi transkriberte de intervjuene vi hadde ansvaret for. Aksel Tjora (2017) skriver at det i noen tilfeller forsvinner visuelle ledetråder eller informasjon om stemningen, når man overfører et muntlig intervju til transkripsjon. Men at dersom intervjuer selv transkriberer og er med i det videre forskningsarbeidet, unngår man at denne informasjonen forsvinner i "oversettelsen" (s. 175). Dette støtter opp under det valget vi tok med å dele ansvaret for intervjuene og transkriberingen. Når vi transkriberte hver våre intervju var det enklere å tenke seg tilbake til selve intervjuprosessen, samt memorere kroppsspråk og vesentlige uttrykk som hørte til i den gitte situasjonen. Vi valgte også å transkribere intervjuene fortløpende, noe som kunne hjelpe oss å enklere tenke oss tilbake til selve intervjuprosessen. Etter at vi hadde gjennomført transkriberingen, begynte vi med selve analysearbeidet. I de neste avsnittene vil vi legge fram hvilken analysestrategi vi har benyttet oss av og hvorfor.

4.8.2 Analysestrategi

I arbeidet med å analysere datamaterialet, tok vi i stor grad nytte av den fenomenologiske fremgangsmåten som er presentert i boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* av Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2016). Her presenteres blant annet ulike variasjoner av rekkefølger og prioriteringer når en skal analysere et datamateriale. Vi lente oss i hovedsak til Bruce I. Berg (2001, referert i Johannessen et al., 2016) sin oversikt over en bestemt rekkefølge for analysearbeidet. Denne strategien er delt inn i ulike steg, hvorav det første steget innebærer transkripsjon av datamaterialet, som vi har skrevet om i avsnittet ovenfor. Videre baserer denne strategien seg på å kode og kategorisere datamaterialet. Et slikt arbeid innebærer at man deler transkripsjonene inn i koder og senere kategorier som fremhever meningsinnholdet i de enkelte informantenes utsagn (s. 117). Ifølge Tjora (2017) kan kodingsarbeidet enten bestå av en deduktiv eller en induktiv metode; førstnevnte omhandler at kodene er teoretisk utledet, mens sistnevnte handler om at kodene kommer fram gjennom datamaterialet og deretter knyttes til teori (s. 255). Vi har imidlertid benyttet oss av en abduktiv tilnærming i vårt kodearbeid. Dette vil si at vi både har kodet med direkte utgangspunkt fra empirien, men at vi også i løpet av kodingsarbeidet tok i bruk teorier og

perspektiver som vi hadde kjennskap til i forkant av kodingsprosessen (Tjora, 2017, s. 255).

I kodingsprosessen brukte vi mye tid på å finne ut hvilke koder som hørte til i samme kategori, og som hadde tilnærmet likt meningsinnhold. Dette gjorde vi blant annet ved å lage tankekart med kodene, hvor vi kunne se etter likheter og forskjeller. Etter flere runder med forskjellige koder og grupperinger, samt det tidligere arbeidet med inndelingen av intervjuguiden, endte vi til slutt opp med fem hovedkategorier:

1. Informantenes forståelse av trygghetsbegrepet
2. Informantenes forståelse av traumbegrepet
3. Opplevde utfordringer og tiltak for traumeutsatte flyktningelever
4. En trygg lærerrolle
5. Ansvar på systemnivå

Da vi hadde funnet de aktuelle kategoriene, tok vi for oss transkripsjonene fra én og én informant. I denne arbeidsprosessen plasserte vi ulike utsagn fra de forskjellige informantene innenfor kategoriene. Dette er det tredje steget innenfor Berg (2001) sin fenomenologiske fremgangsmåte, nemlig å sortere datamaterialet etter kategorier. Vi sorterte datamaterialet for eksempel ved å plassere alle utsagn som omhandlet skolens ansvar innenfor den siste kategorien; ansvar på systemnivå. Dette gjorde at vi i prosessen videre kunne avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger, forskjeller eller likheter i materialet (referert i Johannessen et al., s. 117). Den neste delen av analysearbeidet gikk til å analysere de ulike utsagnene til informantene. Dette gjorde vi for å kunne se ytterligere sammenhenger, og få en forståelse av datamaterialet på et dypere nivå. Til sist drøftet vi informantenes utsagn i sammenheng med relevant teori. Noe som også er det siste steget i rekkefølgen til Berg; "Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og teorier" (2001, referert i Johannessen et al., s. 117).

Det er også gjennom det siste steget at vi kom fram til våre sentrale funn. Det vil være vesentlig å presisere at vi i analyse- og drøftingskapittelet ikke bruker "funn" som kun noe informantene har sagt, men at funnene har blitt til sirkulært, altså gjennom å se på informantenes utsagn knyttet til relevant teori og drøftet opp mot problemstillingen. En slik måte å underbygge sitatene på, har gjort at vi har drøftet den satte problemstillingen grundig.

4.9 Kvalitet på studien

Det er alltid usikkerhet forbundet med forskningsresultater. Et resultat som er "sant" og riktig i dag, kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden og ved at andre forskere bruker andre metoder og perspektiver (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 219). Når det er sagt, er det flere grep vi som forskere kan gjøre for å arbeide med kvaliteten på studien. I dette underkapittelet vil vi drøfte hvordan vi har arbeidet med kvaliteten på vår studie, gjennom validitet, intervjureliabilitet og etiske overveielser.

4.9.1 Validitet

Innenfor validitet er det vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Kort forklart omhandler indre validitet hvorvidt det er en gyldig konklusjon eller slutning man kommer fram til i forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). En absolutt gyldig konklusjon eller slutning vil være umulig å komme fram til i vår masteroppgave. Imidlertid vil vi forsøke å sikre den indre validiteten gjennom å kontinuerlig forsvare de valgene vi har tatt og hvorfor vi tolker slik som vi tolker. Dette har vi gjort gjennom å eksplisitt redegjøre for valg og bortvalg i forskningsprosessen, samt fordeler og ulemper med metoden vi har valgt. Videre vil de subjektive opplevelsene vi får tak i gjennom et intervju, måtte settes inn i en relevant kontekst og analyseres i sammenheng med teori, for å sikre kvaliteten på funnene. Postholm og Jacobsen (2018) sier nemlig at forskningen må være i samspill og dialog med tidligere forskning på området (s. 242).

Videre vil gyldighetsområde, altså spørsmålet om ytre validitet være vesentlig for kvaliteten på studien. For det første kan den ytre validiteten i oppgaven styrkes gjennom å forsvare overførbarheten. Et kvalitativt studie vil i utgangspunktet ha et mindre utvalg av representanter, sett i sammenheng med kvantitative studier. Imidlertid vil det være relevant å velge informanter som er overførbar i forhold til de gruppene det trekkes slutninger om i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 136). Dette har vi etterstrebet ved å velge informanter som vi har betraktet som spesialpedagoger, slik som vi har nevnt i underkapittel 4.5.1. De har erfaringer som mest sannsynlig kan være nyttig for andre lærere og spesialpedagoger. For det andre kan den ytre validiteten styrkes gjennom å forklare at hvis vi har intervjuet fire informanter, så har vi intervjuet fire. Vi har ikke intervjuet flere og oppgaven vil derfor ikke være sannheten for noen andre enn de informantene vi har intervjuet.

4.9.2 Intervjureliabilitet

Et annet begrep som er sentralt å trekke fram i arbeidet med kvaliteten på studien er reliabilitet. Begrepet reliabilitet brukes om stabiliteten ved målingene du får ut av det analyserte datamaterialet, med andre ord om påliteligheten til studien (Svardal, 2020). Ettersom det i kvalitative forskningsintervju arbeides med et tekstmateriale og ikke talldata, vil reliabilitet ikke være relevant for selve studien, men det vil imidlertid være vesentlig at intervjureliabiliteten er solid. For å sikre intervjureliabiliteten bør spørsmålene være utarbeidet presist, slik at informantene forstår og oppfatter spørsmålene riktig. Både prosessen før, under og etter intervjuet vil være av stor betydning for reliabiliteten, da dette vil ha innvirkning på hvordan vi tolker og bearbeider datamaterialet (Krumsvik, 2019, s. 171). I denne sammenhengen ser vi det som en styrke at vi har samarbeidet om studien. I forkant av intervjuene lagde vi en intervjuguide sammen. Dette gjorde vi for å sikre at spørsmålene ikke skulle bære preg av hverandres subjektivitet, samt unngå ledende spørsmål. I tillegg har vi samarbeidet om alle stegene i analyseprosessen. Dette kan ses på som en styrke, da vi gjennomgående var to hoder som diskuterte og drøftet funnene.

4.9.3 Ethiske overveielser

Gjennom arbeidet med vårt forskningsprosjekt, har vi hatt et overordnet ansvar for å overholde etiske retningslinjer. Dette er også noe som bidrar til å sikre kvaliteten på studien. I Norge har vi nasjonale forskningsetiske komiteer for de ulike fagfeltene, hvor blant annet pedagogikk går inn under Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Ettersom pedagogisk forskning innebærer mennesker som informanter, har NESH innarbeidet et pålegg om at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer at vi som forskere skal behandle informantenes integritet, frihet og medbestemmelse med respekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det er flere måter å sikre at informantene opplever at de blir møtt med integritet, frihet og medbestemmelse. Vi vil trekke fram to måter vi arbeidet for å sikre dette for våre informanter.

For det første sendte vi ut et informativt samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Et slikt dokument gir deltakerne informasjon om prosjektets overordnede formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). I dokumentet som informantene fikk tilsendt fikk de innsyn i hva denne deltakelsen innebar, hvordan den innsamlede dataen skulle bli benyttet, samt at dokumentet sikret informantenes frivillige deltakelse i prosjektet og deres rettigheter som deltakere. Dette gjorde vi slik at informantene skulle få en opplevelse av å være likeverdige deltakere i dette forskningsprosjektet. For det andre var vi bevisst hvordan vi oppbevarte det innsamlede datamaterialet. Et viktig etisk aspekt vedrørende et slikt forskningsprosjekt er hvordan man håndterer dataene som genereres, spesielt dersom det brukes opptak av lyd, noe som vi gjorde (Tjora, 2017, s. 82). I tråd med NESH sine etiske retningslinjer, har vi behandlet informasjonen om informantene og skolene konfidensielt. Alle intervjuene ble tatt opp med appen "Diktafon nettskjema", en sikker database som er godkjent av NTNU. Dette informerte vi også informantene om, slik at de kunne være sikre på at det de sa, ikke ville komme på avveie.

4.10 Vitenskapsteoretisk landskap

Det finnes ulike uttrykk og meninger for hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om verden. De ulike vitenskapsteoretiske landskapene fremmer denne kompleksiteten, og har hver sine måter å forstå sannhet og kunnskap på. Vi vil i denne avsluttende delen av metodekapittelet plassere vår masteroppgave i skjæringspunktet mellom to vitenskapsteoretiske landskap; det konstruktivistiske og det sosialkonstruktivistiske vitenskapsteoretiske landskapet. Konstruktivismen oppsto i hovedsak som en reaksjon på den positivistiske vitenskapsteorien. Motstanden gikk og går fortsatt ut på, at det ikke er mulig å sammenligne studie av fysiske objekter med studier av mennesker og sosiale systemer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Innenfor konstruktivismen har Immanuel Kant blant annet sagt at det eneste vi mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter et fenomen (Immanuel Kant referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). På bakgrunn av dette kan vi se en tydelig linje til et fenomenologisk perspektiv, som vi har gjort rede for tidligere, og som viser til at man er ute etter erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannesen et al., 2016, s. 78; Christoffersen, 2012, s. 99).

Innenfor vårt kvalitative intervjustudie vil konstruktivismen stå sentralt. Nettopp fordi studien vil forsøke å få informasjon om hvordan noen mennesker opplever fenomenet "elever med traumer som følge av flukt". Masteroppgaven vil ikke komme med noen absolutt sannhet, men den vil kunne bidra med noen subjektive oppfattelser om et fenomen, som igjen vil kunne knyttes opp mot teori om temaet. Fordi vi har intervjuet én og én lærer/spesialpedagog hver for seg, har en konstruktivistisk vitenskapsteori blitt benyttet. Imidlertid har vi i analyse- og drøftingskapittelet også sammenlignet de ulike informantenes oppfatninger om fenomenet. En slik måte å analysere utsagn på, peker oss i retningen av et sosialkonstruktivistisk landskap. I korte trekk kan man si at man i dette landskapet tar utgangspunkt i at mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger av verden alene, de gjør det i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Vi kan dermed si at vi har arbeidet med analyse materialet på en måte som fremmer den sosialkonstruktivistiske kunnskapsforståelsen, fordi vi har skapt kunnskap gjennom å se på informantenes utsagn i sammenheng til hverandre.

5.0 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi analysere relevant empiri, og drøfte den i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning vi har presentert i teorikapittelet. Vi har valgt å skrive analyse og drøfting i samme kapittel for å unngå unødvendige gjentakelser i forskningsprosjektet. Hensikten med kapittelet er å besvare prosjektets problemstilling; "*Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?*". Kapittelet er delt inn i fem underkapitler, hvorav hvert underkapittel har en tilhørende underproblemstilling:

I *kapittel 5.1* vil vi drøfte underproblemstillingen; Hvilken *forståelse* har lærerne og spesialpedagogene av *trygghetsbegrepet*, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis? Kapittelet omhandler informantenes refleksjoner omkring trygghetsbegrepet. Her presenterer vi blant annet deres forståelse av begrepet i lys av hverandre og viser til kompleksiteten begrepet kan omhandle.

I *kapittel 5.2* vil vi drøfte underproblemstillingen; Hvilken *forståelse* har lærerne og spesialpedagogene av *traumebegrepet*, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis? I denne kategorien presenterer vi en spenning mellom informantenes nyanserte forståelse av traumebegrepet, samt deres ønske om mer kunnskap på området.

I *kapittel 5.3* vil vi drøfte underproblemstillingen; Hva *opplever* informantene som *utfordringer* for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan *arbeider* de med utfordringene på en måte som skaper *trygghet* for elevene? I dette kapittelet vil vi gå inn på læreren i møte med traumeutsatte flyktningelever i skolen. Her vil vi rette fokuset mot ulike utfordringer og suksesshistorier lærerne har opplevd i henhold til denne tematikken.

I *kapittel 5.4* vil vi drøfte underproblemstillingen; Hvilke *refleksjoner* har informantene omkring hva det vil innebære å *være en trygg lærer* ovenfor traumeutsatte flyktningelever?

Gjennom dette kapittelet vil vi presentere funn som omhandler den trygge lærerrollen. Blant annet skal vi se at lærerens dømmekraft kan ha vesentlig betydning for elevenes trygghetsfølelse.

I det siste *kapittelet*, 5.5, drøfter vi underproblemstillingen; Hva slags *ansvar* mener lærerne og spesialpedagogene at *skolen* har i arbeidet med trygghet for traumeutsatte flyktningelever? Her går vi inn på skolens ansvar i møte med disse elevene. I kapittelet vil vi blant annet presentere informantenes meninger omkring skolens ansvar for en kollektiv praksis og gode holdninger.

5.1 Informantenes forståelse av trygghetsbegrepet

Som nevnt i teoridelen er trygghet et hyppig brukt begrep i skolesammenheng. Imidlertid er det et begrep som sjeldent blir definert (Eriksen, 2006, s. 12). I forbindelse med vårt ønske om å åpne opp for flere forståelser av trygghetsbegrepet, var det relevant å spørre om informantenes forståelse av begrepet. I denne sammenhengen har vi valgt å utforme en underproblemstilling som vi ønsker å svare på i denne kategorien: *Hvilken forståelse har lærerne og spesialpedagogene av trygghetsbegrepet, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis?* Gjennom å svare på denne underproblemstillingen, ønsker vi å få fram ulike perspektiver på hva trygghet kan være for traumeutsatte flyktningelever. Derav vil denne kategorien også være et viktig bidrag for å svare på den første delen av hovedproblemstillingen; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever?*

Innenfor denne kategorien vil vi presentere tre sentrale funn; (1) samtlige av deltakerne beskriver trygghet gjennom å presisere en motpol til begrepet, (2) vi ser at informantene beskriver trygghet som både noe subjektivt og kontekstavhengig, og (3) at flere av informantene knytter begrepet opp mot følelsen av å være komfortabel. I det følgende vil vi presentere hvordan de ulike informantene reflekterer omkring begrepet trygghet:

(1) Trygghet er jo at man føler seg litt sånn komfortabel. Man er ikke stresset, men kan være avslappet. Man er ikke så nervøs for å gjøre feil. Det kjennes komfortabelt ut når man er trygg. Man er ikke på vakt.

(2) Trygghet er jo veldig subjektivt. Hva som får en til å kjenne seg trygg kan være så forskjellig. Men jeg tenker det kan handle om en indre ro og at man er komfortabel, at man ikke føler seg utrygg eller kommer til å bli utsatt for noe vondt. At man på en måte føler at man kjenner rammene rundt og vet hva som skal skje.

(3) Hvis jeg kan trekke dette til en trygg lærer, så er det en autoritativ voksen. Altså en som har positive relasjoner med ungene, mestrer balansen mellom å være varm og streng. At man ser ungen sitt perspektiv, og å være klar, tydelig og kjærlig. Hvis jeg skulle beskrevet en trygg elev, så er det en elev som ikke sitter ytterst på stolen, men som sitter godt plantet.

(4) At jeg kjenner at jeg er meg, og at jeg er ønsket der jeg er. Det er rom for meg her. Det er noen som venter på meg, eller som gleder seg til at jeg skal være her. Det tenker jeg er trygghet. Kjenner at du er en del av noe. En del av fellesskapet. Jeg tenker at det også er noe man uttrykker kroppslig. Når du er trygg har du

*erobret verden, du er på med blikket, smilet er der, og kroppen er stor og sterk.
Mens når du er utrygg og redd, så blir du jo liten, du forsvinner i deg selv.*

Vi kan se noen vesentlige likheter mellom informantenes beskrivelser av trygghetsbegrepet. Det første funnet vi vil presentere, er at *alle informantene beskriver trygghet gjennom å presisere motpoler til begrepet*. Blant annet gjennom utsagn som viser til (1) det å være på vakt, (2) føle seg utrygg eller føle at man kan bli utsatt for noe vondt, (3) at man sitter ytterst på stolen, og (4) at man er utrygg og blir liten. Dette kan tyde på at informantene våre benytter seg av samme strategi som Eriksen (2006) da han i sin bok *Trygghet* skulle diskutere begrepet. Han la opp til en diskusjon av begrepet gjennom å spørre seg om hva som er det motsatte (s. 13-14). I teoridelen la vi fram usikkerhet og utrygghet som motsetninger til trygghet. Disse motsetningene virker det som at informantene også assosierer til trygghetsbegrepet.

Informant 1 forteller at hvis man er trygg, da er man ikke på vakt. Informant 2 sier dessuten at trygghet kan være at "man på en måte føler at man kjenner rammene rundt og vet hva som skal skje". Begge informantene viser til at trygghet kan være det motsatte av å være i beredskapsmodus og det motsatte av å ikke vite hva som skal skje. Dette er noe som kan ses i sammenheng med elever som har følt på en usikkerhet gjennom flukt. Det kan godt tenkes at elever som har opplevd en overlevelseskultur på flukt, har kjent på denne følelsen av å være på vakt, muligens litt for ofte (Varvin, 2018, s. 41). Kanskje har de opplevd at hjemmet deres har blitt bombet, og kanskje har de levd i en usikkerhet på hvordan morgendagen vil se ut (Eriksen, 2006, s. 13). Dermed kan det stilles spørsmål vedrørende om det er ekstra viktig for disse elevene å få muligheten til å oppleve en skolehverdag som er preget av forutsigbarhet. Noe som igjen kan diskuteres for at kan være betryggende for de traumeutsatte flyktningelevene.

Det andre funnet vi vil presentere innenfor denne kategorien omhandler at *trygghetsbegrepets er både subjektivt og kontekstavhengig*. En ting som skiller seg ut er at informant 2 er den eneste som legger vekt på subjektiviteten i trygghetsbegrepet. Informanten sier at "trygghet er jo veldig subjektivt. Hva som får en til å kjenne seg trygg kan være så forskjellig". Informant 2 viser her til en bevissthet om at trygghet kan være subjektivt og individuelt. Denne bevisstheten viser til at hen har en forståelse om at utrygge elever viser det på ulike måter, og at de kan bli utrygge av ulike ting. En slik forståelse kan ses i sammenheng med taktbegrepet, som viser til at refleksjoner man gjør seg i etterkant av praksisen hentes tilbake, for så å virke i en senere situasjon (Løvlie, 2011, s. 55). Det kan dermed diskuteres for at informanten har tatt med seg de individuelle erfaringene med hva som kan trygge én elev, for å kunne møte neste elev på best mulig måte. Og at hen gjennom disse erfaringene har utviklet en forståelse av at trygghet kan være noe subjektivt.

Videre vil vi se på at miljøet og konteksten rundt også har betydning for elevenes trygghetsfølelse. Vi har sett at informant 2 fokuserer på at man kan finne ut hva trygghet er, gjennom å oppdage hva det kan dreie seg om i hver enkelt elevs tilfelle. Derimot legger informant 4 i større grad vekt på at det kan være selve plassen, klasserommet eller miljøet rundt som får en til å føle seg trygg. Blant annet nevner informant 4 at rommet du er i, kan

være av betydning. I den sammenhengen er trygghet kanskje noe læreren må oppdage og finne ut av; hva det kan dreie seg om i den enkelte elevs tilfelle, i den enkelte *klassekontekst*, og *dagskontekst*. Et slikt fokus på betydningen av konteksten, kan knyttes til det vi tidligere har skrevet om Nordin-Hultmans (2004) forskning på pedagogiske miljøer. Denne forskningen innebærer en tanke om at de som arbeider med barn og unge burde rette fokuset mot miljøet og konteksten rundt eleven (s. 27). Vi kan på bakgrunn av det vi har drøftet ovenfor si at informant 2 gjennom sitt utsagn hadde fokus på hva trygghet er for den enkelte eleven, mens informant 4 derimot rettet fokuset mot hvilke faktorer rundt eleven som kan ha en tryggende effekt. Jamfør det vi har drøftet ovenfor ser vi at trygghet for traumeutsatte flyktingelever både kan være noe subjektivt og kontekstavhengig.

Vårt siste funn, og et interessant likhetstrekk som kommer til uttrykk i sitatene, er hvordan informantene *knytter trygghetsbegrepet opp mot følelsen av å være komfortabel*. Informant 1 og 2 bruker ordet *komfortabel* eksplisitt i sine utsagn for å beskrive trygghetsfølelsen, mens informant 3 og 4 henviser mer implisitt til nettopp dette. Informant 3 beskriver en trygg elev, som en elev som sitter godt plantet på stolen. Videre viser informant 4 til det mer kroppslige; at smilet er der, og at kroppen er stor og sterk. Begge utsagnene tolker vi til at kan ha noe med følelsen av å være komfortabel å gjøre. Dette synes vi var et interessant funn, nettopp fordi vi ikke har funnet noen definisjon av trygghet hvor ordet *komfortabel* har spilt en særlig stor rolle. Vi velger imidlertid å ta det med som et sentralt funn i vår masteroppgave, nettopp fordi vårt ønske med dette prosjektet er å utvide trygghetsbegrepet. Selv ble vi overrasket over at informantene brukte ordet *komfortabel* for å beskrive trygghet. Det skapte nysgjerrighet hos oss, og dermed søkte vi opp definisjonen av *komfortabel* og *komfort* i Den norske akademis ordbok (NAOB). Ordboken fremhever at det er flere måter å bruke ordet *komfortabel* på. Relevant for vår studie er at den viser til: "betryggende; trygg". *Komfort* blir blant annet definert gjennom å se tilbake til den opprinnelige betydning (etymologisk betydning) av ordet, som viser til at det kan bety styrking eller trøst (NAOB, 2022). Dette viser til at ordene *komfortabel* og *komfort* lett kan knyttes opp mot trygghet for traumeutsatte flyktingelever. *Komfort* kan omhandle styrking og trøst. Kanskje er det akkurat faktoren trøst som har fått informantene til å snakke om det å være *komfortabel*, fordi at hvis man opplever at man blir styrket og trøstet, så kan man også føle seg trygg. Vi kan dermed stille oss spørsmål om det er en sammenheng mellom det å være trygg, og det å være *komfortabel*.

5.1.1 Oppsummering av kapittel 5.1

Ovenfor har vi analysert og drøftet noe av det vi synes har vært relevant innenfor informantenes forståelse av trygghetsbegrepet. Blant annet ser vi at informantene bruker motsetninger til trygghet for å diskutere begrepet. I tillegg har noen av informantene knyttet begrepet til at det både kan være noe subjektivt og kontekstavhengig. Disse forståelsene gjør at trygghetsbegrepet kan ses i sammenheng med taktbegrepet og Nordin-Hultmans forskning om pedagogiske miljøer. Det funnet som vi har ansett som mest oppsiktsvekkende, er det faktum at ordet *komfortabel* ble brukt for å beskrive trygghet. Etter å ha gått dypere inn i begrepsforståelsen av *komfortabel*, ser vi at det imidlertid kan være en sammenheng mellom trygghetsbegrepet og følelsen av å være *komfortabel*. Funnene i denne kategorien har hjulpet oss å utvide trygghetsbegrepet til en viss grad. Vi

vil imidlertid i de neste kategoriene arbeide med å utvide trygghetsbegrepet ytterligere, og til å i større grad omhandle trygghet for spesifikt traumeutsatte flyktningelever.

5.2 Informantenes forståelse av traumbegrepet

I forbindelse med vår hovedproblemstilling; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?*, anså vi det om aktuelt å spørre om informantenes forståelse av traumbegrepet. Dette gjorde vi fordi vi mener at informantenes kunnskap om hva et traume innebærer kan hjelpe oss i å forstå hvordan man kan arbeide med trygghet i relasjon til traumer. På bakgrunn av dette, vil vi i det kommende besvare underproblemstillingen; *Hvilken forståelse har lærerne og spesialpedagogene av traumbegrepet, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis?* Innenfor denne underkategorien, vil vi presentere to sentrale funn; (1) at informantene har en nyansert og kompleks forståelse av traumbegrepet, samt (2) at de har et ønske om mer evidensbasert kunnskap for å selv kunne være trygg i lærerrollen.

Til å begynne med vil vi presentere et funn om at samtlige av informantene som deltok i dette forskningsprosjektet har en *nyansert og kompleks forståelse av traumbegrepet*. Som nevnt i begrepsavklaringen blir et traume definert som overveldende og ukontrollerbare hendelser, som fører til en psykisk påkjenning for barnet eller ungdommen som utsettes for hendelsen (Dyregrov 1997, referert i Tveitereid et al., 2017, s. 44; ICD 2015, referert i Holt, 2019, s. 28). I likhet med Dyregrov og ICD sin definisjon, blir overveldende hendelser også trukket fram i samtlige av informantenes forståelse av traumbegrepet:

(1) Jeg kan nok til å vite at jeg ikke kan nok (...) Det som fungerer for meg er å tenke at det er noen som har hatt opplevelser. Enten gjentakende eller noen store, som har satt seg i kroppen. Og som gjør at de har reaksjonsmønster som kanskje fungerte veldig bra der og da som overlevelsesmekanisme, men som i den settingen de er i nå, skaper problemer for dem.

(2) Jeg tenker at det er et veldig stort begrep. Det kan være så mangt, og det er så subjektivt hva som kan bli et traume. Men jeg tenker jo at det er en hendelse som påvirker en, og som kan gjøre skader psykologisk. Og når du har et traume, så er det noe du bærer med deg videre i livet også. Det er veldig forskjellig da. Noen kan jo på en måte gå å kjenne på den frykten og angsten hele tiden. Men så har du jo også de som opplever noe som minner dem på det, som får dem til å oppleve disse følelsene igjen.

(3) Traumer kan være hendelser som de har opplevd. Man kan vel kanskje kalle det for psykisk skade. Altså opplevelser de har tatt med seg gjennom livet og som påvirker dem både psykisk og fysisk.

(4) Det er i hvert fall veldig individuelt. Traumer, da har du opplevd et eller annet som har festet seg og som returnerer til deg. Dette kan skje selv om du befinner deg under trygge rammer og i utgangspunktet har det bra, både hjemme og på skolen. Det kan også være at man har det bra den ene plassen, men ikke den andre og omvendt.

Slik vi ser ovenfor viser alle utsagnene til at traumebegrepet er stort og komplekst. Informant 1 beskriver kompleksiteten ved å si: "jeg kan nok til å vite at jeg ikke kan nok". Informant 2 beskriver at det er et veldig stort begrep, og at det kan være så mangt. Informant 3 går inn på at et traume både kan forårsake psykisk, men også fysisk skade. Til sist sier informant 4 at traumer er veldig individuelt. Hvis vi ser på informantenes beskrivelser som helhet, ser vi dermed flere uttrykk som sammen viser til en stor kompleksitet. Denne komplekse forståelsen av traumebegrepet, gir informantene uttrykk for at de har tilegnet seg primært gjennom erfaringer. Dette kan vi se i sammenheng med hvordan kunnskap kan utvikles gjennom takt. Som vi har sett viser taktbegrepet til at kunnskapen læreren tar med seg fra de individuelle erfaringene med hva som kan hjelpe én elev, vil kunne utvikle forståelsen av hvordan man kan møte neste elev (Løvlie, 2011, s. 55). Det kan også tenkes at det er slik informantene har utviklet sin forståelse av traumebegrepet. Videre vil vi argumentere for at en slik nyansert og kompleks forståelse av traumebegrepet kan være positiv for elevenes trygghetsfølelse. Bath (2006) mener som nevnt i teorikapitlet, at barn som er utsatt for traumer trenger voksne som kan forstå de avanserte og komplekse konsekvensene som følger av traumene (s. 20). Voksne som forstår denne kompleksiteten vil ha et bedre grunnlag for også å legge til rette for trygghet for elevene.

Selv om vi gjennom det foregående funnet argumenterte for at informantene har en nyansert og kompleks forståelse omkring traumebegrepet, er vårt neste funn at de selv opplever å ha *mangelfull evidensbasert kunnskap* på området. Begrepet evidensbasert referer her til kunnskap som er vitenskapelig dokumentert. De fleste informantene gir uttrykk for at de har erfaringsbasert kunnskap omkring traumeutsatte elever i skolen, men de vil gjerne ha større grad av evidensbasert kunnskap å lene seg på i arbeidet:

(2) På et generelt plan så handler det om at vi må få mer kunnskap. For nå føler jeg at vi bare prøver oss fram. Vi vet jo at elever som har opplevd traumer trenger trygghet, men det hadde vært greit å ha enda mer om det da.

Slik som informant 2 uttrykker i sitatet, har hen et ønske om mer kompetanse om hva som kan bidra til støtte for de traumeutsatte flyktningelevene. Hen forklarer at de har kunnskaper om at elevene har behov for trygghet i skolen, men at de ønsker kompetanse om hvordan de kan bistå med dette i praksis. Dette utsagnet er forenlig med det vi har presentert av tidligere forskning. Alisic (2012) rapporterte om læreres følelse av mangelfull kompetanse for hvordan de skal møte traumeutsatte elever (s. 51-58). En slik manglende kompetanse kan dessverre argumenteres for at kan ha negativ innvirkning på lærernes trygghetsfølelse i møte med traumeutsatte flyktningelever, som videre kan påvirke elevenes trygghetsfølelse i en negativ retning. Dette fordi lærerne ikke vet hvordan de skal møte og heller ikke arbeide med dem på best mulig måte. Det vil være flere måter man kan håndtere et slikt problem på, og dette vil vi drøfte senere i masteroppgaven. I kapittel 5.4 vil vi presentere funn knyttet til den trygge læreren, som blant annet viser til hvordan lærere kan bli mer trygge i arbeidet med traumeutsatte flyktningelever.

Vi vil argumentere for at det ligger en spenning knyttet til funnene vi har drøftet ovenfor; at lærerne har en kompleks og nyansert forståelse av traumbegrepet, samt at de ønsker mer evidensbasert kunnskap. Vi mener det kan ligge en spenning mellom disse funnene fordi traumbegrepet er såpass komplekst. Det vil være vanskelig for kun den evidensbaserte kunnskapen å få fram alle nyansene innenfor traumbegrepet. Kanskje vil heller den erfaringsbaserte kunnskapen gjøre nettopp dette. Det er også dette vi har argumentert for ovenfor i sammenheng med taktbegrepet; kunnskapen læreren tar med seg fra de individuelle erfaringene med hva som kan hjelpe én elev, vil kunne utvikle forståelsen av hvordan man kan møte neste elev (Løvlie, 2011, s. 55). På bakgrunn av det vi har drøftet ovenfor vil vi argumentere for at lærere og spesialpedagoger kan nytte godt av å ha både erfaringsbasert og evidensbasert kunnskap å lene seg på i praksisutøvelsen. Det vil være nyttig å ha en nyansert forståelse av hva traumbegrepet innebærer og hvilke utfordringer traumeutsatte flyktningelever kan ha. Imidlertid vil det også være nyttig å ta i bruk generelle kunnskaper om traumene.

5.2.1 Oppsummering av kapittel 5.2

I denne kategorien har vi drøftet underproblemstillingen; *Hvilken forståelse har lærerne og spesialpedagogene av traumbegrepet, og hvordan har dette innvirkning på deres praksis?* Vi har sett at informantene viser til en nyansert og kompleks forståelse av traumbegrepet. Imidlertid har vi også drøftet deres ønske om mer evidensbasert kunnskap å lene seg på i praksisen. Gjennom å drøfte disse to funnene har vi argumentert for at lærere og spesialpedagoger med fordel kan ta i bruk både den evidensbaserte kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen. En bred kunnskapsforståelse som dette, vil kunne bidra til å håndtere eventuelle utfordringer for traumeutsatte flyktningelever i skolen. Slike utfordringer vil vi gå nærmere inn på i den neste kategorien.

5.3 Opplevde utfordringer og tiltak for traumeutsatte flyktningelever

I denne kategorien vil vi presentere informantenes refleksjoner omkring utfordringer, samt tiltak de har erfart at har fungert i møte med traumeutsatte flyktningelever i skolen. For å drøfte dette, har vi formulert underproblemstillingen; *Hva opplever informantene som utfordringer for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan arbeider de med utfordringene på en måte som skaper trygghet for elevene?* Det å rette fokuset mot hvilke utfordringer og tiltak som kan fungere i møte med disse elevene, kan hjelpe oss å forstå hva lærere kan arbeide med for å skape trygghet for dem. Dermed vil vi gjennom denne kategorien kunne drøfte vår hovedproblemstilling ytterligere. Den er som nevnt: *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* Vi har valgt å dele denne kategorien inn i tre underkategorier; *elevenes reaksjonsmønstre og atferd, triggere og kultur- og språkbarrierer*. De kommende underkategoriene er alle eksempler på informantenes opplevde utfordringer vedrørende traumeutsatte flyktningelever.

5.3.1 Elevenes reaksjonsmønster og atferd

I denne underkategorien vil vi presentere den første utfordringen informantene nevner i møte med traumeutsatte flyktningelever; elevenes reaksjonsmønster og atferd. Denne utfordringen vil vi drøfte i tilknytning til underproblemstillingen vi har presentert i forrige avsnitt. Vi vil først drøfte et funn som omhandler utfordrende atferdsuttrykk. Deretter vil vi presentere tre funn/tiltak i henhold til hvordan lærere kan arbeide med elever som har utfordrende atferdsuttrykk; (1) å kunne se bak elevenes atferd, (2) å være i forkant, og (3) å finne de "rette" miljøene.

Utfordrende atferdsuttrykk blir av Dyregrov (2010) presentert som normale etterreaksjoner for barn og unge som har opplevd noe traumatisk (s. 24). Mulige forklaringer på sterke reaksjoner og atferdsuttrykk kan blant annet omhandle at traumeutsatte har et smalere toleransevindu (Brandtzæg et al., 2016, s. 25), at elevene som har vært på flukt kan oppleve hverdagslige triggere som gjør at de går i alarmberedskap (Brandtzæg et al., 2016, s. 104) eller at kultur- og språkbarrierer blir overveldende (Varvin, 2018, s.41). Det første funnet vi velger å belyse i denne underkategorien, er at samtlige av informantene trekker fram at *utfordrende atferd er en vesentlig utfordring* i arbeidet med de traumeutsatte flyktningelevene. Her velger vi å trekke fram tre utsagn:

(2) Men det er jo vold (...) Enten er det vold mot medelever eller voksne, og det ser vi at skjer når man faktisk setter krav (...) Også er det ødeleggelser av ting rett og slett. Begynner å rive ned ting, skriker høyt, og lager lyder.

(3) Det er ganske mye utagerende atferd, som jeg har opplevd da. Mye spark og slag og dytt og spytt og alt mulig. Det er jo kanskje ikke så rart at de som har opplevd så fæle ting og er utrygge, reagerer slik.

(4) Elevene har veldig ulike uttrykksmåter for å vise eller fortelle at ting ikke er alright da. Noen kryper under en pult eller gjemmer seg, mens andre kaster en pult istedenfor. Det er også tilfeller av at elevene vegrer seg for å delta, eller i det hele tatt kommer på skolen.

Ovenfor kan vi se at det er store likhetstrekk mellom hvilke atferdsuttrykk informant 2 og 3 har opplevd blant de traumeutsatte flyktningelevene. Denne utagerende atferden baserer seg forholdsvis på noe som bidrar til fysisk skade av mennesker eller gjenstander. En atferd som både kan være til skade for medelever, lærere og/eller eleven selv. Denne utageringen kan ses i tilknytning til den presenterte toleransevindumodellen. Vi kan tenke oss til at den atferden som informant 2 og 3 beskriver, har vært en konsekvens av at eleven har falt ut av den optimale aktiveringssonen (Ogden et al., 2006, referert i Nordanger & Braarud, 2014, s. 534). Med andre ord at eleven har opplevd stress, som har ført til handlingene informantene beskriver i utsagnene ovenfor. Informant 4 forklarer at det ikke kun er utagerende atferd i form av vold som er tilfelle hos traumeutsatte flyktningelever i skolen. Imidlertid opplever hen reaksjonsmønstre som kan vises gjennom ulike uttrykk; kryper under pulten, kaster pulten, vegrer seg for deltakelse.

Det kan diskuteres for at slike atferdsuttrykk og reaksjoner som vi har nevnt i det foregående avsnittet, kan være et uttrykk for utrygghet. Som nevnt kan traumeutsatte

flyktningelever ha et smalere toleransevindu, ettersom det skal mindre til for at de opplever stress og dermed havner utenfor den optimale aktiveringssonen (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). Det kan tenkes at en utrygg skolegang vil kunne forverre dette. Spørsmålet kan derfor være hvordan lærere kan arbeide med å skape trygghet for disse elevene, slik at det ikke føles utrygt til tross for de medbragte vanskelige følelsene og deres indre uro. I de neste avsnittene vil vi presentere tre ulike funn som viser til tiltak informantene har erfart at kan trygge elever med sterke reaksjoner og utagerende atferd.

5.3.1.1 Å kunne se bak elevenes atferd

Da vi snakket med informantene, ble det diskutert en rekke ulike tiltak som de har erfart at har ført til en positiv utvikling hos elever med utagerende atferd. Som nevnt skal vi presentere tre funn i denne sammenhengen; Å kunne se bak elevenes atferd, å være i forkant av elevenes reaksjoner, samt å finne de "rette" miljøene for elevene. I det første av disse tre funnene vil vi se *på lærerens mentaliseringsevne som tiltak*. For å presisere, er dette et tiltak som retter seg mot hvordan læreren kan arbeide med seg selv for å på best mulig måte møte elever med utagerende atferd. Når elevene fremviser en utagerende atferd i skolen, vil mentaliseringsevnen til læreren kunne være et pedagogisk verktøy av stor betydning, for både eleven og læreren. Et slikt redskap omhandler primært evnen til å forstå hva slags uro som hefter ved eleven, og som kan medføre til denne utagerende atferden (Skårderud & Duesund, 2014, s. 152). Informant 2 beskriver dette på en fin måte da vedkommende forteller om en elev som i begynnelsen hadde store utfordringer med utagering, men som har falt litt mer på plass etter hvert:

(2) Men det har jo roet seg, og det er jo bra. Jeg tenker at det handler litt om at vi har de samme faste rutinene da. Og all atferd er jo på en måte et språk. Det er et uttrykk for noe. Men akkurat hva som har skjedd, det er det vanskelig å få tak i. Men det er jo det å minne seg selv på det, og bare forstå at den atferden eleven viser, den handler om noe annet på en måte.

Dette utsagnet viser til noen grep som har fungert i arbeidet med en elev som slet med utagerende atferd. Informanten beretter en bevissthet omkring det at all atferd som kommer fra elevene, er en form for kommunikasjon. Denne tankegangen kan knyttes til det vi har skrevet om mentaliseringsevnen, altså en evne til å forstå sinn (Skårderud & Duesund, 2014, s. 152). Informantens utsagn tyder på at hen hele tiden vil være bevisst at elevens atferd er noe som kommer innenfra, og at hen hele tiden ønsker å minne seg selv på dette. En slik bevisst bruk av mentaliseringsevnen kan en argumentere for at vil kunne styrke trygghetsfølelsen til elevene, gjennom at de blir møtt med en forståelse og støtte. En lærer med svekket mentaliseringsevne ville da i kontrast muligens hatt vanskeligere for å møte de utagerende elevene med omtanke og kjærlighet. De ville i sterkere grad kunne blitt påvirket og speilet atferden til elevene. Som nevnt vil en lærer som er stresset eller i sterk affekt selv, kunne ha en svekket mentaliseringsevne (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Vi vil dermed argumentere for at lærere og spesialpedagoger som arbeider med elever med utagerende atferd, burde arbeide bevisst med å selv holde roen. Vi ser at dette kan være utfordrende, men vi vil også argumentere for at det vil komme både en selv og elevene til gode.

5.3.1.2 Å være i forkant av elevenes reaksjoner

Det neste funnet og et annet tiltak som kan fremme trygghet for elever med utagerende atferd, er en tanke om *å handle i forkant av reaksjoner*. Informant 1 er opptatt av dette:

Når eleven er i rød sone, da er den ikke mottakelig. Da er du ikke der, da hører du ikke. Da må noen som eventuelt kjenner deg veldig godt, gå inn. Eventuelt noen som er veldig stor og sterk, og det er ikke meg. Så jeg tenker at uansett hvor store eller små dem er, så er de ikke der at jeg kan gjøre noe. I slike tilfeller må man være i forkant, i forkant, og alltid i forkant. Det er ingen som takker meg om jeg får hjernerystelse fordi jeg blir slått. Det er ingen som takker meg for at jeg selv blir traumatisert på jobb.

Informantens utsagn om å være i forkant kan tolkes tosidig. På den ene siden kan dette tolkes som å være i forkant i form av at hen er bevisst elevens reaksjonsmønster, og vet hva som kan gjøres dersom reaksjonene oppstår. På den andre siden kan tanken om å være forkant tolkes som et arbeid for å unngå at reaksjonen faktisk oppstår. Eksempelvis gjennom å skape forutsigbarhet for elevene. Det vil være opp til lærerens personlige dømmekraft å vite når det er hensiktsmessig å være i forkant, eller ikke. Hvis du for eksempel har elever som du vet har flyktet over Middelhavet, vil det kunne være en god idé å forberede elevene dersom det skal vises en film som omhandler havet og drukning. Dermed kan det stilles spørsmål omkring det å legge til rette for forutsigbarhet i undervisningen, kan bidra til å begrense utagerende atferd hos traumeutsatte flyktningelever. Hvis vi ser til Bath (2018) sin definisjon av trygghet, mener han at trygghet for traumeutsatte i stor grad omhandler å gi elevene forutsigbarhet (s. 19). Imidlertid er det vesentlig å nevne at Løvlie (2011) presiser at sosiale situasjoner ikke er bestemt på forhånd (s. 52). Dermed kan man også diskutere for at man muligens aldri kan være i forkant av en situasjon. Imidlertid vil det i slike ubestemte situasjoner være nyttig å ha en utviklet dømmekraft basert på tidligere erfaringer, for å håndtere vanskelige situasjoner på best mulig måte for en selv og elevene.

5.3.1.3 Å finne de "rette" miljøene for elevene

Et siste funn vi velger å presentere omhandler to utsagn som vektlegger det *å legge til rette for gode arenaer som lar elevene skinne*. Informant 4 beskriver to suksesshistorier om at det å finne de gode arenaene for mestring, kan forebygge sterke reaksjoner og atferdsuttrykk hos elevene:

*Det handler om å skape gode opplevelser, gjøre ting som er morsomt, gøy og som de mestrer. At det ikke bare blir det her med å prøve å lese norsk. Dere skulle sett når vi satt opp staffeli i kunst og håndverk. I en klasse som bare "blablابلابلابل", også kom vi inn der og det ble helt stille. De bare malte, kikket på hverandre og bare "wow", og det var stille gjennom hele økta. Det var helt fantastisk. Alle sånne praktisk-estetiske fag er fantastiske.
(...)*

Vi hadde en syrisk gutt, og da han kom fikk vi beskjed av helseflyktningsteamet "prepare yourself". Dette var en gutt som hang i taklampa, så her måtte vi være på. Men så kommer han, også hadde vi stasjoner med blant annet perling. Han satt der hele timen, ville ikke flytte seg. Så "henge i taklampa?", nei, det handler om hvilke muligheter du gir.

Begge utsagnene viser til bruken av praktisk-estetiske fag som en ressurs for elever med uro i kroppen. I det første utsagnet trekker informanten fram at bruk av maling i kunst og håndverk var det ideelle tiltaket for denne urolige klassen. Videre forteller hen at det å la en tilsynelatende urolig og preget flyktningelev holde på med perling, viste seg å være en hensiktsmessig tilpasset arena. En arena som ga eleven ro til å sitte på stolen over en lang periode. Informanten trekker altså fram viktigheten av å finne de gode arenaene for mestring.

Holdningene som informant 4 fremmer, om å finne de rette arenaene for elevene, kan ses i sammenheng med det Nordin-Hultman (2004) skriver om pedagogiske miljøer. Hun skriver at dersom lærerne legger til rette for hensiktsmessige miljøer rundt elevene, vil de kunne fremstå mer kompetente og velfungerende, mens de i andre miljøer ikke nødvendigvis får utnyttet sitt fulle potensiale (s. 18). I utsagnet ovenfor ser vi eksempler på at læreren legger til rette for miljøer hvor elevene kan blomstre. Dette er et eksempel på at læreren har endret selve pedagogikken og det pedagogiske miljøet, fremfor å ha et fokus på elevens egenskaper og tidligere erfaringer. En slik tankegang er også forenlig med Nordin-Hultmans (2004) ønske om å vurdere miljøene rundt elevene som årsak, dersom det oppstår problemer (s. 26).

En tilnærming til undervisning som fokuserer på at elevene skal oppleve mestring, vil vi diskutere for at kan nytte godt for deres trygghetsfølelse i skolen. Innledningsvis i drøftingskapittelet nevner vi at trygghet kan knyttes til følelsen av å være komfortabel. Derfor vil det være vesentlig med god tilrettelegging i miljøene og kontekstene rundt elevene, slik at elevene ikke kun settes i situasjoner hvor de er utenfor komfortsonen. En måte å gjøre dette på for læreren, er å legge til rette for det som Nordin-Hultman (2004) beskriver som de "rette" miljøene; miljøer hvor elevene fremstår kompetente og velfungerende (s. 18). Informant 4 rettet oppmerksomheten vår mot at dersom eleven ikke kan det norske språket, kan det oppleves ukomfortabelt å sitte i akkurat den samme undervisningen som de andre norske elevene. Da kan man risikere å oppleve utenforskap og følelsen av å ikke mestre. Trygghet kan dermed arbeides med, gjennom å gjøre akkurat som informant 4; legge til rette for gode arenaer for mestring. En slik tankegang er forenlig med von Wright (2000) sitt ønske om å rette oppmerksomheten mot elevenes unike sider. Man må prøve å synliggjøre mangfoldet på en måte som kan føre til anerkjennelse hos den enkelte, uansett sosial klasse eller personlige egenskaper (2000, s. 196).

Videre ser vi gjennom sitatet at informanten har et fokus på elevenes ressurser. Dette mener vi kan trekkes til det Moen (2018) skriver om en av grunntankene innenfor helhetsspektivet; at vi som arbeider med barn og unge må være klar over at alle har ressurser og sterke sider, samtidig som de kan ha utfordringer (s. 11). Ved å legge vekt på ressursene til elevene, kan vi diskutere for at denne informanten har et positivt elevsyn.

Altå ser vi at læreren har holdninger som baserer seg på interesse for hva elevene kan bidra med, i kontrast til hva de ikke kan (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45). Dermed kan man stille seg spørsmålet om elever som føler seg sett og anerkjent også vil kunne føle at det er tryggere å gå på skolen, i motsetning til elever som ikke opplever det.

I de foregående avsnittene har vi presentert fire ulike funn basert på vår underproblemstilling: *Hva opplever informantene som utfordringer for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan arbeider de med utfordringene på en måte som skaper trygghet for elevene?* Vi har sett (1) at én av de sentrale utfordringene for traumeutsatte flyktningelever er utfordrende atferd og reaksjonsmønster i skolen. Deretter har vi sett at tre måter å møte dette atferdsuttrykket på en tryggende måte, kan være (2) at læreren kan se bak atferden, (3) at læreren forsøker å være i forkant når det er mulig, og (4) at læreren må forsøke å finne de gode arenaene for mestring. I den neste underkategorien vil vi fortsette å forholde oss til underproblemstillingen nevnt ovenfor, men vi vil her presentere den andre utfordringen; elevenes triggere.

5.3.2 Elevenes triggere

En annen utfordring som informantene nevner i møte med traumeutsatte flyktningelever, er lite kunnskap om elevenes triggere. Dermed vil vi i denne underkategorien presentere et funn om at kunnskap om elevenes triggere kan bidra til trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene. Som nevnt i begrepsavklaringen er triggere inntrykk som aktiverer traumer eller vonde minner, og som igjen fører til at kroppen går i beredskap (Brandtzæg et al., 2016, s. 104). Om en elev har mange triggere, kan dette være et moment som gjør at arbeidet med å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever blir vanskelig og komplekst. En av informantene forteller om et eksempel som synliggjør mulige utfordringer knyttet til dette:

(4) Magne Raundalen hadde en veldig fin historie som visualiserte dette da. For det var en elev som kom fra Bosnia og den krigen som var der. Han hadde en lærer som alltid hadde en kulepenn på pulten sin som han likte å slå i pulten av og til når han snakket. Men akkurat den lyden trigget lyden om skuddsalver hos den bosniske gutten. Så hver gang han hørte den lyden så gikk kroppen hans i alarmberedskap, også spurte Magne Raundalen han eleven, "hva skjer da når du hører den lyden?", "nei, da får jeg blackout. Da går hele kroppen min i alarmberedskap, også klarer jeg ikke å få med meg det som skjer".

Her ser vi et tydelig eksempel på at triggere kan påvirke de traumeutsatte flyktningelevene i skolesammenheng. Imidlertid kan vi også se at det kan være mulig å unngå slike tilfeller. Hadde for eksempel læreren til den bosniske eleven, som informant 4 forteller om, vært bevisst over hva denne spesifikke handlingen medførte, så kunne triggeren vært unngått. Denne refleksjonen gjorde også informant seg, da hen sier at å legge bort den pennen kunne egentlig vært helt enkelt, men læreren visste jo ikke hva det forårsaket. Triggeren i eksempelet til informant 4 var en penn som ble slått i bordet. Dette viser til hvor små hendelser, lyder, lukter eller andre sanseintrykk som kan trigge traumeutsatte flyktningelever. Ettersom triggere gjerne er ubevisste reaksjoner hos elevene, kan det være vanskelig å være forberedt på dem før de blir utløst (Norsk forening for kognitiv terapi,

2017). Det kan dermed oppleves som utfordrende for lærere og øvrige ansatte i skolen å få informasjon om hvilke små, men betydningsfulle faktorer som *kan* trigge elevene.

Et funn i denne sammenhengen, er at kunnskap og informasjon om traumeutsatte flyktningelevers ulike triggere kan ha betydning for hvordan lærere arbeider med trygghet for disse elevene. En lærer kan arbeide med å være bevisst hva som kan utløse reaksjoner, og jobbe aktivt med å være i forkant og forebygge triggere. Dette kan for eksempel foregå gjennom å legge til rette for en forutsigbar skolehverdag for elevene, og gi tydelige beskjeder hvis det skal skje noe utenom det vanlige. Dette kan knyttes til Bath (2008) sin beskrivelse av begrepet safety. Det er et begrep som viser til mer enn de åpenbare behovene for følelsesmessig og fysisk trygghet. En trygghetsfølelse kan også oppnås gjennom at lærere blant annet arbeider med forutsigbarhet i skolen (s. 19).

For en lærer kan imidlertid arbeidet med elevenes triggere oppleves som et paradoks. På den ene siden vil lærerne vite hva elevenes triggere er, slik at de i beste mulighet kan være i forkant og unngå at disse blir trigget. Men på den andre siden vil lærerne i de fleste tilfeller ikke være bevisst elevenes triggere før de eventuelt blir utløst, slik som i eksempelet til informant 4. Uansett hvor mye en lærer legger til rette for forutsigbarhet for elevene, kan det fortsatt være hendelser, lyder eller lukter som kan fremprovosere triggere hos elevene (Norsk forening for kognitiv terapi, 2017).

Gjennom eksempelet i utsagnet ovenfor kan vi stille spørsmål omkring hvor viktig relasjonsarbeid kan være i arbeidet med traumeutsatte flyktningelever. Den bosniske eleven som er fremstilt i eksempelet ovenfor, vil kunne hatt godt av at læreren fokuserte på relasjonsarbeid. Det kunne blant annet vært viktig å samtale med eleven jevnlig. Dette for at man skal skape muligheter for å luke ut de handlingene som kan føles triggende for eleven. En god relasjon mellom læreren og eleven kunne ført til at eleven åpnet seg til læreren og forklarte problemet allerede etter første gang hen utløste triggeren. Med dette eksempelet ser vi at relasjonsarbeid kan spille en sentral rolle innenfor arbeid med traumeutsatte flyktningelever. Relasjonsarbeid er også som nevnt en av grunnpilarene innenfor traumebevisst omsorg, og Bath (2015) mener at hvis man arbeider med å skape gode relasjoner til traumeutsatte elever, vil dette kunne fremme resiliens hos elevene, altså en positiv utvikling (s. 5; Rutter referert i Olsen & Traavik, 2010, s.27).

5.3.3 Kultur-og språkbarrierer

Vi har sett at traumeutsatte flyktningelever kan ha utfordringer knyttet til reaksjonsmønstre og atferd, samt triggere. I det neste vil vi gå inn på at de også kan oppleve utfordringer knyttet til kultur- og språkbarrieren. Dette er den siste utfordringen vi vil presentere i forbindelse med underproblemstillingen; *Hva opplever informantene som utfordringer for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan arbeider de med utfordringene på en måte som skaper trygghet for elevene?* Det første funnet vi vil presentere i denne underkategorien baserer seg på at språkbarrieren kan føre til en svekket trygghetsfølelse for elevene. Gjennom det andre funnet vil vi også diskutere for at kulturbarrieren kan påvirke tryggheten, men at den ikke nødvendigvis trenger å gjøre det. Dette synes vi er et spesielt

interessant funn, da vi i teoridelen kun har fremmet negative konsekvenser vedrørende kulturforskjeller.

Kultur-og språkbarrieren *kan* være en utfordring i skolen, ettersom det kan føre til en større kompleksitet rundt de allerede eksisterende vanskene. Vårt første funn omhandler det faktum at samtlige av informantene beskriver at det er *en utfordring for elevene at de ikke kan språket*. Vi vil trekke fram hva informant 1 og 4 sier om dette:

(1) Også er det den store språkbarrieren da. Det er ikke bare når man er på det laveste nivået i norsk, og skulle snakke om traumer med noen som ikke kanskje skjønner kulturen din, eller hvor du kommer fra, eller språket ditt.

(4) Vi er heldige som har de voksne som snakker de forskjellige språkene her da, at vi faktisk kan gå å hente noen som kan hjelpe til på spansk eller arabisk, sånn at de kan få satt ord på ting. For det sliter jo jeg med når jeg ikke kan førstespråket deres og de er nyankomne. Det kan føles trygt at noen faktisk lytter, forstår og responderer på det du sier.

I tillegg til at språkbarrieren kan skape misforståelser og utfordringer med kommunikasjonen, kan dette også være barrierer som gjør det vanskeligere å bearbeide traumene. Informant 1 forteller om nettopp dette. At språkbarrieren skaper en avstand mellom det elevene kanskje ønsker å fortelle, og det elevene mestrer å fortelle. Ord og begrep som omhandler traumer eller opplevde hendelser fra krig og flukt, er ikke ord som brukes jevnlig blant barn og unge. Det er derfor ikke nødvendigvis ord som de traumeutsatte flyktningelevene blir eksponert for, og dermed heller ikke lærer seg. Det er også dette informanten trekker fram som en vesentlig utfordring; at elevene som er på innføringsnivået i norsk ikke nødvendigvis har ordene til å fortelle om opplevelsene sine. Dette kan ha en uheldig effekt på elevene. Hvis kommunikasjonen ikke flyter, eller elevene strever mye med å finne ordene, så kan dette medføre at fokuset flytter seg fra det eleven egentlig ønsker å fortelle, til at det heller blir et fokus på språket og selve kommunikasjonen (Holt, 2019, s. 65). Informant 4 forklarer det privilegiet av å ha tilgang til morsmåls lærere i denne sammenhengen. Hen beskriver at det kan være enklere for de nyankomne elevene å sette ord på ting dersom de får snakke med noen som taler samme førstespråk som en selv. Dette forklarer også informant 4 at kan føles trygt, fordi da opplever elevene at det er noen som faktisk forstår hva de ønsker å uttrykke. På bakgrunn av dette utsagnet ser vi at kompetente morsmåls lærere kan være et nyttig tiltak for å skape trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene. Dette er også noe samtlige av informantene har vektlagt som ønskelige tiltak for en bedre ivaretagelse av elevene.

Gjennom det neste funnet vil vi diskutere for at *kulturbarrieren kan påvirke tryggheten, men at den ikke nødvendigvis trenger å gjøre det*. Flyktninger som kommer til Norge fra forskjellige steder i verden bringer med seg forskjellige kulturelle tradisjoner, og noen av disse kan være svært ulike den norske kulturen (Varvin, 2018, s. 40). Til tross for at flere av informantene og teori henviser til utfordringer knyttet til ulike kulturforskjeller, ser vi eksempler på at det kan oppstå problemer selv om elevgruppa har samme kulturelle bakgrunn. Informant 4 forteller en historie som viser til dette. På denne skolen tok lærerne imot en større gruppe med flyktninger, hvorav flertallet var syriske. Informanten og den

andre læreren i teamet bestemte seg for å dele gruppen med flyktninger i to; en gruppe med de syriske flyktingene, og en gruppe med de resterende flyktingene. Dette gjorde de i hovedsak fordi de ville at læreren som kunne arabisk skulle være deres kontaktlærer, og for at de tenkte det kunne være fint å plassere de som hadde felles bakgrunn sammen. Det som er interessant med denne historien er at gruppen som bestod av flere kulturer ble en tilsynelatende rolig klasse. Mens inne i den syriske klassen var det vanskeligere forhold. Denne historien kommer fram som et motstykke til hovedtendensen i intervjuene og det vi i teorien har skrevet om utfordringer for traumeutsatte flyktingelever, hvor kulturforskjeller fremstilles som utfordrende:

(4) Det er veldig interessant. Vi kunne jo tenkt at det var trygghet der. Der vi samlet alle, alle kommer i samme båt, de har samme språk, en lærer som snakker språket og forstår alt de sier, men der ble det mye drama og manipuleringer.

Slik som informanten beskriver så var tanken bak en slik inndeling at den syriske elevgruppen ville få trygghet av å være sammen. Men at dette skulle gå i en helt annen retning, er både noe informanten og vi synes er et interessant funn. Det kan diskuteres for hvilke faktorer som bidro til de dårlige forholdene i den syriske klassen. For det første kan det være en faktor at alle elevene var preget av samme overlevelseskultur. Det er viktig å ta i betraktning at flere flyktninger har levd under forhold som har medført til en overlevelseskultur. En slik kultur innebærer at man kontinuerlig er forberedt på farer, har vanskeligheter med å stole på andre og at man må bruke de midlene man har tilgjengelig (Varvin, 2018, s. 41). Kjennetegnene på en overlevelseskultur kan i stor grad sammenlignes med følelsen av usikkerhet. Slik som Eriksen (2006) beskriver, kan dette innebære opplevelsen av å være mye redd, ikke stole på noen, eller for eksempel at man er i beredskapsmodus (s. 13). Det kan tenkes at overlevelseskulturen til de enkelte elevene i denne klassen ble vedvarende, ved at de ikke fikk påfyll av noen andre kulturer.

For det andre er det stor sannsynlighet for at flere av elevene har hatt forholdsvis like fluktopplevelser. Dermed kan man også risikere å få en klasse hvor samtlige eller flere av elevene opplever etterreaksjoner fra flukten. Disse etterreaksjonene avspeiler at de mentale systemene trenger tid til å bearbeide det som har blitt opplevd (Dyregrov, 2010, s. 24). Eksempelvis kan slike reaksjoner vise seg gjennom tegn til posttraumatisk stressreaksjoner som anspenhet, skvettenhet, depresjon, angst og/eller konsentrasjonsvansker (Borchgrevink et al., 2019, s. 112). Det kan derfor stilles spørsmål ved om de mange etterreaksjonene kunne være en av grunnene til at klassedynamikken i denne klassen ble problematisk. Dersom flere av disse syriske flyktingelevene opplevde utfordringer knyttet til etterreaksjoner, er det dessuten ikke utenkelig å forestille seg at det ble vanskelige forhold i klasserommet.

På bakgrunn for det vi har skrevet ovenfor kan det på den ene siden tenkes at kulturforskjeller og språkbarrierer kan skape tilleggsutfordringer for elevene. De får nemlig ikke kommunisert og bearbeidet det de har opplevd eller opplever. På den andre siden har vi et eksempel som viser til at flyktingelever med samme kultur, språk og fluktopplevelser ikke fungerte optimalt i samme klasse. Dermed kan det også diskuteres for at det ikke ene og alene er kulturforskjellene som skaper utrygghet i klasserommet. Det er et hav av andre

faktorer som kan påvirke trygghetsfølelsen. Kanskje er til og med kulturforskjeller et viktig bidrag for at traumeutsatte flyktningelever opplever å komme seg bort fra overlevelseskulturen, og at de klarer å tilpasse seg den norske skolekulturen. Hvis elevene beveger seg bort fra overlevelseskulturen, hvor man hele tiden er forberedt på farer (Varvin, 2018, s. 41), kan det tenkes at de beveger seg i retning av en kultur som føles trygg.

5.3.4 Oppsummering av kapittel 5.3

Ovenfor har vi drøftet ulike opplevde utfordringer knyttet til arbeidet med traumeutsatte flyktningelever i skolen; *reaksjonsmønstre og atferd, triggere og kultur- og språkbarrierer*. Vi har også sett på ulike forståelser av hvilke tiltak, knyttet til disse utfordringene, som kan skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Vi har blant annet sett at elever som har vært på flukt, ofte har sterke etterreaksjoner. Dette krever lærere som klarer å se bak atferden, være i forkant av reaksjonene, og klarer å skape de gode arenaene for mestring. Dessuten kan traumeutsatte flyktningelever oppleve å bli trigget, noe som krever lærere som har kunnskap om disse. Alle disse tiltakene viser til noe *læreren* kan gjøre for å legge til rette for trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene. Til slutt drøftet vi en "utfordring" som omhandlet kultur- og språkbarrieren. Vi argumenterte for at språkbarrieren kunne føre til en svekket trygghetsfølelse ved at det skapes en avstand mellom det eleven ønsker å fortelle og det den mestrer å fortelle. Det andre funnet viste til at kulturbarrieren kunne, men ikke nødvendigvis alene, påvirke tryggheten til elevene. For å ytterligere drøfte trygghetsbegrepet i henhold til vår problemstilling, ønsker vi i det neste å drøfte hva det kan si å være en trygg lærer for de traumeutsatte flyktningelevene.

5.4 En trygg lærerrolle

Vi vil i de kommende avsnittene drøfte vår hovedproblemstilling ytterligere, og den lyder som nevnt: *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* I denne kategorien vil vi imidlertid sette et skille mellom det vi tidligere har drøftet omkring hva som kan være trygghet for elevene, til å omhandle hva som skal til for at en lærer kan føle seg og oppleves trygg i sin profesjon. En trygg lærer vil kunne påvirke trygghetsfølelsen til de traumeutsatte flyktningelevene. Dermed vil vi i denne underkategorien også besvare deler av hovedproblemstillingen. Dette vil vi gjøre gjennom å drøfte underproblemstillingen; *Hvilke refleksjoner har informantene omkring hva det vil innebære å være en trygg lærer ovenfor traumeutsatte flyktningelever?* For å besvare denne underproblemstillingen skal vi først diskutere et funn som viser til spenningen mellom kvalifisering og sosialisering. Deretter vil vi presentere et funn hvor vi drøfter et relasjonelt perspektiv i sammenheng trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene.

5.4.1 Kvalifisering versus sosialisering

I etterkant av intervjuene oppdaget vi en spenning innenfor lærerens mandat, som er sentral for vår problemstilling. En spenning om læreren skal prioritere det skolefaglige eller sosiale; kvalifisering eller sosialisering. Vi vil i det neste presentere funnet om at *både en prioritering av kvalifiserings- og sosialiseringsfunksjonen kan være til nytte for arbeidet med trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene*. Biesta (2011) viser som nevnt at kvalifiseringsfunksjonen i skolen skal legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter, viten og dømmekraft (s. 31). Mens sosialiseringsfunksjonen derimot handler om hvordan elevene blir en del av skolens bestemte sosiale ordener (Biesta, 2014, s. 157). I denne underkategorien vil vi i hovedsak rette fokuset mot denne spenningen, men det er viktig å presisere at disse funksjonene også må ses i sammenheng med hverandre. Når det er sagt, må lærere gjøre noen prioriteringer når de skal planlegge og gjennomføre undervisningen. I slike valgsituasjoner må læreren benytte seg av sin dømmekraft, eller som Biesta (2014) beskriver; virtuositet (s. 165).

I de kommende sitatene ser vi at lærerne på mottaksskolene er bevisst valgene om å til tider legge vekk fokuset på kvalifisering, og heller vektlegge sosialiseringsfunksjonen. Vi vil presisere at mottaksskolene er barneskoler og at sitatene dermed omhandler elever fra 1-7. trinn. Dette kan ha betydning, da det i utgangspunktet er mer fokus på læring gjennom lek i barneskoler, i kontrast til ungdomsskoler.

(2) Når jeg startet tenkte jeg at språkopplæring skulle være i fokus, men nå ser jeg jo at det er like mye sosial læring. Det sosiale må være på plass før du kan begynne med noe annet (...) Og vi tar i mot elever fra hele byen for å drive språkopplæring, også ser vi at det er noe med at de elevene som har ekstra utfordringer, at det ikke er så enkelt med språkopplæringen. Og der er det jo egentlig slik at spesialpedagogikken trumfer språkopplæringen.

(4) Den høsten da vi startet med den gjengen her, så hadde vi noen ambisjoner; vi skulle lære det norske alfabetet. Men det ble helt kaos, vi snakker pulter og bøker som ble kastet. Så til slutt bestemte vi oss for å kaste alle bøker og alt av fag. Vi måtte lande elevene. Så vi begynte med uteskole, hadde fysisk aktivitet, praktisk-estetiske fag, dans og drama, maling og tegning, spill og alt som hører til. Uke etter uke. Med masse fokus på vennskap, respekt, hvordan vi snakker til hverandre, hvordan vi lytter til hverandre, tar tur - nesten litt barnehageopplegg. Til jul begynte vi å ta inn bokstaver igjen. Og da lærte vi hvor viktig det er å lande det sosiale før man begynner med fagene.

Ovenfor ser vi at informant 2 opplever at det er utfordrende å drive språkopplæring for elever som har andre vanskelige ting å bearbeide samtidig. I denne sammenhengen kan det tenkes at hun referer til elever som er traumeutsatt. Hen viser til ansvaret for å drive med kvalifisering, gjennom å presisere skolens ansvar for språkopplæring. Imidlertid viser hen til en bevissthet omkring hva som bør være fokuset i første omgang. Informanten legger vekt på at det sosiale må være på plass før man kan drive med læring. Dette fokuset ser vi igjen hos informant 4. I denne klassen valgte de bevisst å ta avstand fra all norskfaglig læring. Det norskfaglige ble ikke sett på som hensiktsmessig å vektlegge, da det sosiale ikke var på plass enda. Dersom samtlige av elevene grunnet diverse traumatiske hendelser manglet

sosiale ferdigheter som respekt, relasjonskompetanse og turtaking, ville de kunne ha vanskeligheter med å lære.

Vi vil argumentere for at en vektlegging av sosialiseringssfunksjonen kan føre til trygghet. Gjennom det informant 4 sier, ser vi et eksempel på en lærer som legger til rette for en arena hvor elevene kan komme på skolen, og bli ivaretatt for de behovene de har. For kanskje har de nettopp et behov for å bevege seg, male eller være ute. Kanskje opplever de at de blir stresset og får reaksjoner som gjør at de ikke klarer å sitte i ro på en stol og lære norsk akkurat nå, altså at de ikke er i den optimale aktiveringssonen (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). Det kan hende at noen av elevene opplever psykososiale vansker som påvirker deres evne til nettopp dette (Morken & Karlsen, 2019, s. 555). Befring (2016) skriver at slike personlige psykososiale trekk som kan føre til kontekstuelle vansker, stiller krav om justeringer av de kontekstuelle betingelsene, for å få et utbytte av opplæringen (s. 158). Det kan tenkes at det også er akkurat dette informant 2 og 4 har vært bevisst, da de har vektlagt sosial læring og blant annet bruk av praktisk-estetiske fag i opplæringen. Tilpasset opplæring på denne måten vil kunne føre til at elevene føler seg sett for deres behov, og igjen vil dette kunne styrke dere følelse av trygghet. Dessuten kan det å bli gitt nye situasjoner eller kontekster å opptre i, være nok til at elevene begynner å blomstre. Akkurat dette presiserer også Nordin-Hultman (2004) da hun beskriver at barn opptre på forskjellige måter i forskjellige situasjoner (s. 17). Det kan også tenkes til at elevene blir tryggere på de lærerne som klarer å se hva de trenger akkurat nå. Disse lærerne er åpne for å se hvilke andre muligheter enn faglig opplæring som kan vektlegges i skolehverdagen til disse elevene.

Imidlertid er det også viktig å presisere at det å legge bort all fokus på språkopplæringen for traumeutsatte flyktningelever kan være problematisk. Som vi har nevnt i teorikapittelet står det i opplæringslovens formålsparagraf at: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, 1998). Noen lærere vil nok tenke at det vil være vanskelig for elevene å kunne delta i det norske samfunnet hvis de ikke har lært seg det norske språket godt nok. Andre lærere vil muligens oppleve det som utfordrende å legge bort prioriteringer som språkopplæring fordi de ønsker å overholde denne lovmessige plikten som ligger til grunn for lærerprofesjonen. Med det overnevnte som utgangspunkt kan vi dermed stille spørsmål om det å i hovedsak vektlegge sosialiseringssfunksjonen, slik som informant 4 valgte å gjøre, er en enkel prioritering eller ikke.

En slik tilnærming som informant 2 og 4 vektlegger, er med andre ord ikke selvsagt, da andre lærere kunne valgt å fortsette med norskopplæringen til tross for urolighetene i klassen. Uttalelsene til de to informantene fra mottaksskolene, viser altså til en utviklet dømmekraft. De har valgt å legge bort det faglige fokuset, fordi de mener det er til det beste for elevene. En slik handlemåte kan ses i sammenheng med hvordan dømmekraft innenfor taktbegrepet innebærer at man kan vurdere å gjøre oppbrudd fra regler, vaner og etablerte praksiser (Løvlie, 2011, s. 59) Kant sier at en slik dømmekraft krever å kunne se hvor og når reglene som skal etterstrebes, burde vurderes (Løvlie, 2011, s. 52). Dette presiserer at lærere med en godt utviklet dømmekraft, til tider vil kunne gjøre oppbrudd fra regler, om de mener det er det beste for eleven.

I det neste vil vi trekke fram informant 1 som vektlegger kvalifiseringsfunksjonen, fremfor sosialiseringfunksjonen. Fokuset til informant 1 skiller seg litt ut, nettopp fordi hen mener at den faglige opplæringen bør vektlegges. Imidlertid viser informant 1 tydelig at elevene som sliter burde få hjelp, bare av noen med kompetanse til dette. I motsetning til de forrige sitatene, omhandler dette sitatet ungdomsskoleelever.

(1) "Du skal bli bedre i norsk, og vi skal gjøre det best mulig for deg". Men det er jobben min, så får de andre ta seg av det å prøve å få folk til psykolog, helsesykepleier eller slike ting. Det kan noen andre ta seg av. Min jobb må være det faglige, og gjøre det ok nok å være i klasserommet. Jeg kan ikke gjøre alt. Jeg er ikke utdannet for å holde på med terapi i det hele tatt. Det blir for mye. Det er ikke noe jeg kan deale med.

Her ser vi et eksempel på en informant som vektlegger norskopplæring. Hen sier at "(...) det er jobben min". Dermed ligger fokuset til læreren på det faglige, og ikke nødvendigvis på det sosiale. Det kan stilles spørsmål ved om et slikt utsagn kan vise til at denne læreren vektlegger ferdigheter og viten, altså kvalifiseringsfunksjonen (Biesta, 2011, s. 31). Dette viser i likhet til informant 2 og 4, til en opparbeidet dømmekraft. Imidlertid gjennom å vektlegge kvalifisering istedenfor sosialisering. En slik vektlegging kan til en viss grad ses som en motsetning til Biestas (2014) kritikk til en skolepraksis hvor kvalifisering er for mye i forgrunnen. (s. 156). Til tross for dette, forklarer informant 1 hvorfor hen velger å vektlegge kvalifiseringsfunksjonen i større grad. Informant 1 begrunner valget ved å si at hen ikke er utdannet til å holde på med terapi. Vi kan se likhetstrekk mellom denne informantens tankegang og det som blir presentert i studien til Alisic (2012). Gjennom denne studien kom det fram at samtlige av de deltakende lærerne følte på en mangelfull kompetanse for hvordan de skal møte traumeutsatte elever. I tillegg viser funnene fra studien at noen lærere synes det er vanskelig å unngå en for sterk emosjonell involvering til disse traumeutsatte elevene (s. 51-58). På bakgrunn av dette er det forståelig at noen lærere velger å fokusere på det faglige, og gi ansvaret for traumebehandling til noen som er utdannet til nettopp det.

Vi vil argumentere for at også en praksis basert på kvalifiseringsfunksjonen kan føre til trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Slik som informant 1 beskriver, så går jobben ut på å lære elevene norsk. En slik praksis kan legge til rette for at elevene vet hva som skal være i fokus, hva som forventes og hva timene vil basere seg på. Med andre ord legger kvalifiseringsfunksjonen opp til en forutsigbar undervisningssituasjon, hvor fokuset er på hva eleven skal lære. Bath (2008) skriver blant annet om forutsigbarhet da han presiserer at trygghet for traumeutsatte kan være kompleks: "The notion of safety is multi-faceted and has many elements that need to be considered by care providers in addition to the more obvious needs for physical and emotional safety. For example, consistency, reliability, predictability (...)" (s. 19). Ved at informant 1 velger å være konsekvent på at norskopplæringen skal være i fokus, legger hen muligens til rette for en undervisning som bygger på forutsigbarhet og kontinuitet. Dermed kan informant 1 sin prioritering i lys av Bath (2008) sin forståelse av safety i traumebevisst omsorg, ses på som et tiltak for en tryggere skolehverdag for disse elevene.

På bakgrunn av det vi har drøftet i dette underkapittelet, vil vi argumentere for at *både en prioritering av kvalifiserings- og sosialiseringsfunksjonen kan være til nytte i arbeidet med trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene*. Vi ønsker å presisere at funksjonene ikke er atskilte, og at de bør ses i sammenheng med hverandre (Biesta, 2014, s. 157). Elevene vil for eksempel gjennom et fokus på språkopplæring og kvalifisering, også inkluderes i fellesskapet og lære språk gjennom det. Altså vil språkopplæringen også ha en sosialiserende effekt.

5.4.2. Det relasjonelle perspektivet i møte med eleven

I analyseprosessen så vi flere eksempler på at informantene ga uttrykk for at elevene skal ses på som en ressurs, at de ikke skal sykliggjøres og at traumene ikke skal definere dem. Dette er noe vi synes er interessant, da fokuset for vår oppgave i stor grad omhandler det å være bevisst traumene til elevene. Gjennom å presentere et relasjonelt perspektiv har vi imidlertid også satt fokus på at lærerne må møte disse elevene gjennom å se på hvem elevene er, i kontrast til hva elevene er og har vært (von Wright, 2000, s. 196). Et interessant funn som vi ønsker å presentere i det kommende, er at *det relasjonelle perspektivet i møte med de traumeutsatte flyktningelevene*, også er noe vi ser at flere av informantene vektlegger. Blant annet informant 4 og 3:

(4) Men det aller aller viktigste er at jeg er et medmenneske som ser deg her og nå, når du kommer for å være sammen med meg. Så skal jeg skape trygge rammer, så skal jeg ta imot deg, så skal jeg lytte hvis du har lyst, men du skal også få lov til å komme hit og bare være et barn på lik linje med de andre. Du skal få komme hit og ikke være den traumatiserte gutten som har opplevd så forferdelig mye. Du skal få lov til å være en gutt på ni år, som kommer på skolen og som skal gjøre gøy ting. Vi skal spille fotball i dag fordi vi har gym, vi skal male fordi vi har kunst og håndverk, også skal vi gå på uteskole for det pleier vi å gjøre i Norge. Også skal vi bare gjøre det, også er det fristedet ditt, det stedet hvor du får lov til å bare komme og være et barn.

(3) Spennende! Kjempespennende! Hva har den eleven av ressurser? Hva liker eleven å holde på med? Hvordan skal vi bli lagspillere? Det er nok mottoet mitt egentlig. Jeg er spent på hva slags menneske som kommer. For det er jo masse ressurser som kommer. Så det handler om å finne ut "okei, hvem er du?".

Begge informantene viser et fokus på at elevene ikke skal sykliggjøres, og at de skal få komme på skolen og bli behandlet som et barn på lik linje med alle andre. Informant 4 sier at eleven skal få komme til skolen og ikke bare være en traumatisert gutt. Mens informant 3 beskriver at hen er spent på hva slags menneske som kommer. Dette kan vi tolke som at informantene vektlegger hvem eleven er, framfor hva eleven har opplevd og hvilken bagasje eleven har med seg. Begge utsagnene kan ses i sammenheng til det relasjonelle perspektivet. Som nevnt viser dette perspektivet til at svaret på hvem eleven er, ikke nødvendigvis finnes i eleven, men heller i relasjonen mellom lærer og elev (von Wright, 2000, referert i Løvlie, 2011, s. 60). Informant 4 vektlegger at hen skal være et medmenneske når eleven kommer, og at fokuset skal ligge på at eleven skal tilbringe tid sammen med læreren. I likhet vektlegger informant 3 et fokus på at hen og eleven skal bli lagspillere. Dermed kan vi argumentere for at begge informantene mener at relasjonsarbeid

trumfer arbeid med traumene spesifikt, og at de da automatisk vektlegger det relasjonelle perspektivet i møte med elevene.

En slik vektlegging av relasjoner kan vi argumentere for at fører til trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene. Som vi har vært inne på, kan disse elevene ha til dels utfordrende atferdsuttrykk. Dermed krever de også at lærerne bygger relasjonsarbeidet på å nettopp tolerere det brysomme og uønskede. Dette presiserer Fallmyr (2020) at er viktig for å skape tillit og trygghet (s. 16). Vi mener at en god relasjon bør ligge til grunn for at lærere skal makte å tåle de ulike reaksjonene og atferdsuttrykkene på en måte som kan hjelpe elevene. I denne sammenhengen kan det være til hjelp å fokusere på det von Wright (2000) fremmer gjennom det relasjonelle perspektivet; at man skal rette oppmerksomheten mot elevenes unike sider og prøve å synliggjøre disse (s. 196). Å ha fokus på elevenes unike sider vil kunne styrke relasjonen mellom læreren og eleven, som igjen kan føre til at man tåler mer. Nemlig fordi at de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Siegel, 2012, refert i Nordanger & Braarud, 2014, s. 532). Derfor vil det være viktig å prioritere relasjonsarbeid når man skal arbeide med traumeutsatte flyktningelever. Denne refleksjonen fremmer også Bath (2015), da han nevner at for nettopp de traumeutsatte flyktningelevene vil relasjoner til en trygg voksenperson i skolen være av stor betydning for eleven og dens utvikling av resiliens (s. 5). Altså en positiv utvikling til tross for de dramatiske hendelser som har foregått i eller rundt barnet (Borge, 2007, s. 21; Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

5.4.3. Oppsummering av kapittel 5.4

I dette kapitlet har vi drøftet underproblemstillingen: *Hvilke refleksjoner har informantene omkring hva det vil innebære å være en trygg lærer ovenfor traumeutsatte flyktningelever?* I denne sammenhengen har vi blant annet diskutert spenningen rundt et fokus på kvalifisering versus sosialisering i undervisningen. Gjennom drøftingen har vi argumentert for at både en prioritering av kvalifiserings- og sosialiseringsfunksjonen kan føre til trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Deretter har vi funnet eksempler på at lærere kan arbeide med det relasjonelle perspektivet for å bidra til å skape trygghet for de traumeutsatte flyktningelevene. Altså vil det være hensiktsmessig at lærere ser på traumeutsatte flyktningelever som hvem elevene kan bli i ulike situasjoner, og ikke hva elevene kan og har vært. Videre har vi diskutert for at det vil det være viktig å prioritere relasjonsarbeid når man skal arbeide med traumeutsatte flyktningelever. Gode utviklede relasjoner til en trygg voksenperson i skolen, kan være av stor betydning for eleven og dens utvikling av motstandskraft/resiliens (Bath, 2015, s. 5). Det er imidlertid flere ting som kan føre til at de traumeutsatte flyktningelevene kan utvikle resiliens. I det neste vil vi se på hvilket ansvar systemet rundt elevene har for å skape en trygg arena i skolen, slik at elevene kan få en positiv utvikling, til tross for vanskelige forutsetninger (Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

5.5 Ansvar på systemnivå

Vi har gjennom de foregående kategoriene, ved hjelp av underproblemstillinger, drøftet hovedproblemstillingen; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og*

hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?

I de tidligere kategoriene har vi i stor grad gått inn på *lærerens ansvar* i møte med traumeutsatte flyktningelever. Vi har sett at informantene mener de har et ansvar for å vite om bakgrunnen deres, slik at de kan arbeide med eventuelle utfordringer knyttet til dette i skolegangen. Vi har også sett at lærere er ansvarlige for relasjonsbygging og å sørge for at elevene opplever skolen som en trygg arena. Nå vil vi gå nærmere inn på informantenes meninger om *skolens ansvar*. I den sammenheng har vi utarbeidet underproblemstillingen; *Hva slags ansvar mener lærerne og spesialpedagogene at skolen har i arbeidet med trygghet for traumeutsatte flyktningelever?* Skolens holdninger og tilrettelegging på systemnivå vil ha innvirkning på hvordan den enkelte læreren utøver sin praksis. Derfor vil vi gjennom å inkludere et systemperspektiv, kunne bidra til en mer utfyllende drøfting av hovedproblemstillingen. For å svare på underproblemstillingen i dette kapitlet vil vi presentere to funn som omhandler et ansvar på systemnivå. Det første funnet viser til at skoleledelsen har et ansvar for å legge til rette for en kollektiv praksis. Det andre funnet viser til at holdningsskapende arbeid blant ansatte i skolen, er vesentlig for en god ivaretagelse av elevene.

Før vi presenterer disse funnene, vil vi se på hvorfor systemperspektivet er sentralt i arbeidet med å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Den norske skolen har som nevnt en lovmessig, en demokratisk og en moralsk plikt til å sørge for at barn og unge med fluktbakgrunn får en likeverdig opplæring, på lik linje med alle andre elever (Tveitereid et al, 2017, s. 14). I tillegg er det viktig å gripe fatt i de virkelige utfordringene for disse flyktningelevene, for å unngå skolepåførte spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Det kan dermed argumenteres for at det ligger et ansvar for å trygge disse elevene også på et systemnivå. Informant 2 presiserer dette:

(2) For det er jo liksom et maskineri hvor alle delene skal fungere sammen og være harmoniske for at man skal kunne skape den tryggheten og de rammene som tar vare på elevene. Så det er kjempeviktig at man har en samkjøring. Det handler om å ha et godt system rundt eleven.

Her viser informant 2 til systemperspektivet med metaforen "maskineri", da hen forklarer at både skolen og samfunnet må fungere sammen for å skape trygghet for elevene. Det er nettopp dette systemperspektivet omhandler; å i all hovedsak rette oppmerksomheten til konteksten, miljøet og systemet eleven befinner seg i (Moen, 2018, s. 9; Uthus, 2020, s. 19). Det vil være viktig for skolene som mottar traumeutsatte flyktningelever, at de er bevisst at utfordringer ikke nødvendigvis ligger hos eleven, men kan være en konsekvens av hvordan skolen møter og legger til rette for eleven. Og igjen at dersom skolene ikke er bevisst hvordan de møter elevene, eller ikke setter inn gode nok tiltak, så kan det føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Videre kan et fokus på systemperspektivet i møte med disse elevene, være et viktig bidrag for deres trygghet. Nettopp fordi om systemet legger til rette for en god ivaretagelse, vil man kunne føle seg sett og anerkjent. Sett i kontrast, vil et individperspektiv rette oppmerksomheten på hva som er galt med eleven (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 85). Dette kan man tenke seg til at kan føles stigmatiserende og gjøre forholdene enda vanskeligere for de traumeutsatte flyktningelevene.

Imidlertid ser vi at et fokus på elevenes særegne behov også vil være nyttig i arbeid med de traumeutsatte flyktningelevene. Derfor vil vi, i likhet med Moen (2018) argumentere for et helhetlig perspektiv. Helhetsperspektivet er som nevnt en sammensetning av individperspektivet og systemperspektivet, som hverken peker mer mot det ene eller det andre - men til en helhetlig forståelse av eleven (s. 11). Vi har argumentert for at lærere må være bevisst mulige konsekvenser for de enkelte traumeutsatte flyktningelevene, i tillegg til at systemet rundt må legge til rette for å møte dem på en best mulig måte.

5.5.1 Ansvar for kollektiv praksis i skolen

Et ansvar skoleledelsen har, og det første funnet vi vil presentere i sammenheng med ansvaret, er at de må legge til rette for en *kollektiv praksis og en delingskultur* blant de ansatte. Samtlige av informantene ga uttrykk for at de ønsket mer kompetanse om hvordan de skulle skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Informant 1 forteller blant annet om sine erfaringer omkring behovet for økt kunnskapsdeling i skolen:

Og igjen, det jeg kan om traumer her, det er erfaringsbasert primært. Jeg har en times foredrag på en kurshelg som handlet om traumer. Det er den eneste inputen jeg har fått faglig, som ikke er fra internett. Med en times kurs og noen års erfaring, så har jeg plutselig mye mer enn de fleste da, og det synes jeg jo er skummelt. Så igjen, kunnskapsdelingen. Okei du kan for eksempel ikke utdanne alle til å få 30 studiepoeng i norsk som andrespråk, det kan du ikke, men når du har noen som har erfaring, så gi de 15 minutter på et jobbmøte da.

Uttalelsen fra informant 1 viser til at hen med kun én kurshelg og noen års erfaring med traumer, er en som kan mer enn de fleste. Dette synes informanten er problematisk i seg selv, men ser også at det ikke alltid vil være mulig å videreutdanne alle lærere. Derfor presiserer vedkommende at informasjonen og kunnskapen må deles innad i kollegiet. Et godt samarbeid og informasjonsdeling vil kunne føre til en tryggere skolehverdag for lærerne, samt elevene. For det første vil informasjonsdeling om enkelte elevers triggere eller reaksjonsmønster kunne være nyttig. Dette vil kunne bidra til at andre lærere kan være bevisst disse, og dermed muligens forhindre å utløse unødvendige triggere hos elevene. Hovedpoenget med en delingskultur er at det skal foregå en kollektiv praksis. En slik kultur innebærer at lærerne skal kunne gi hverandre råd, hjelp og støtte i møte med traumeutsatte flyktningelever. Dette både for deres egen del, men også for elevenes del, gjennom å kunne skape kollektiv trygghet for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2009, referert i Irgens, 2014, s. 14).

Imidlertid vil det være viktig å være oppmerksom på ulike fallgruver med en delingskultur. En fallgrube kan være at lærere sprer unødvendige negative opplevelser, og skaper negative forventninger til elevenes oppførsel eller lignende. Derfor vil det være viktig av skoleledelsen å legge til rette for en delingskultur basert på gode intensjoner og gode holdninger. På den andre siden vil det være viktig å påpeke at selv om en skole er full av gode holdninger, så kan elever til tross for dette fortsatt oppleve utrygghet. Derfor vil det være viktig for lærere med tilsynelatende mye kompetanse på området, og også vite hvordan de skal bruke denne kompetansen for å fremme de gode intensjonene. Dette

underbygger igjen hvor viktig det er for lærere å ha utviklet en god dømmekraft/virtuositet, altså evnen til å foreta kloke vurderinger. Dette for å vite hvilken kunnskap en skal bruke i hvilke situasjoner (Biesta, 2014, s. 165).

5.5.2 Ansvar for holdninger

Samtlige av informantene gir uttrykk for at gode *holdninger* i skolen er avgjørende for hvordan de tar imot de traumeutsatte flyktningelevene. Dette funnet vil vi drøfte i de kommende avsnittene. Informant 2 og 4 viser til to ulike holdninger innad i skolen:

(2) Det er jo fælt å si det, men man vil jo helst ha elever som sitter stille og gjør det de skal gjøre, og ikke på en måte har noen vanskelige atferdsuttrykk. Men det har ledelsen her vært veldig klar på, at vi har ikke lyst til å være sånn at vi sier: "Hvem skal ta den eleven? Du skal ta den eleven!". Fordi det gjennomsyrrer hvordan man tar imot disse elevene på da.

(4) Jeg skulle overføre en elev til nærskolen, og da sa læreren på den andre skolen til pappaen at: "Vi har svømming vi altså, og det er bare å delta. Det er dusjing og vet du? Hvis du skal være her i Norge, så er det bare å delta på det som er". Og da tenker jeg bare: "Hva er det her for noe? Hva slags medmenneske er det? Hvordan ville du blitt tatt imot hvis du hadde kommet til et annet sted hvor de gjorde ting annerledes?".

Ovenfor ser vi at informant 2 beskriver en ledelse med gode holdninger knyttet til de elevene som har flyktet til Norge. Hen sier at ledelsen på skolen har et tydelig standpunkt knyttet til at alle elevene er velkomne, og at dette gjennomsyrrer hvordan skolen møter og tar imot elevene. Informant 4 forteller derimot om en situasjon hvor man kan diskutere for at det ligger dårlige holdninger til grunn for mottakelsen av en elev. Hen forteller om en lærer som ga uttrykk for at eleven som kom, måtte innrette seg etter skolens regler og normer. Det ble i denne sammenhengen ikke tatt hensyn til elevens kulturelle bakgrunn. Gjennom å presisere at det er dusjing i svømmingen, og at på dette er det bare å delta, viser læreren til en holdning som preges av at hen ikke tar hensyn til hva som er greit for eleven. Det kan diskuteres for at denne læreren antok at dusjing var noe problematisk i deres kultur, men likevel ikke brydde seg om dette. En slik forutintatt tanke om denne eleven, som kommer fram i eksempelet til informant 4, kan ses i sammenheng med et punktuelt perspektiv. Dette utsagnet inkluderer ikke det relasjonelle perspektivets mening om at man blir til ovenfor hverandre i en relasjon (von Wright, 2000, referert i Løvlie, 2011, s. 60). Denne læreren har allerede bestemt hva eleven er; altså en elev som har problemer med å dusje.

Det kan stilles spørsmål ved om holdningen som læreren i utsagnet til informant 4 viser, hverken er preget av respekt eller interesse for å skape en god relasjon med eleven eller dens foresatte. Med andre ord, kan lærerens holdninger ses på som en motsetning til det vi vil kalle for et positivt elevsyn (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45-46). Dermed kan vi også argumentere for at en slik holdning kan være en dårlig forutsetning i arbeidet med å legge til rette for trygghet for eleven. Først og fremst fordi eleven blir møtt på en nedverdiggende måte, men også fordi læreren legger føringer for at "her bryr jeg meg ikke om hva du

vil/ikke vil”, og at “her er det jeg og skolen som bestemmer”. Tidligere har vi sett eksempler på lærere som endrer konteksten og miljøet rundt eleven for å skape trygghet. Imidlertid viser denne læreren at hen ikke er villig til å endre konteksten eller miljøet rundt. I denne situasjonen gir ikke læreren eleven noe valg, og skaper en situasjon hvor eleven mest sannsynlig ikke er komfortabel. Ut i fra tidligere drøfting, som viser til at trygghet kan assosieres til det å være komfortabel, kan vi dermed argumentere for at en slik holdning kan bidra til det motsatte av trygghet.

5.5.3 Oppsummering av kapittel 5.5

I denne siste kategorien har vi drøftet underproblemstillingen: *Hva slags ansvar mener lærerne og spesialpedagogene at skolen har i arbeid med trygghet for traumeutsatte flyktningelever?* Vi har sett at informantene har tydelige formeninger om at skoleledelsen også har et stort ansvar for å legge til rette for trygghet for disse elevene. De trekker blant annet fram at kunnskapsdeling innad i kollegiet og holdningsskapende arbeid på arbeidsplassen, er essensielt. Disse tiltakene kan bidra til en tryggere skolehverdag for de traumeutsatte flyktningelevene, nettopp fordi de kan bli møtt av lærere som både fokuserer på en kollektiv praksis og som har et positivt elevsyn. Det vil si at man deler informasjon om elevene slik at man kan hjelpe de på best mulig måte, samt at man møter elevene med respekt og genuin interesse.

6.0 Sentrale funn og oppsummerende drøfting

Vi har gjennom drøftingen i denne masteroppgaven besvart problemstillingen; *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?* Selv om vi ikke kan presentere en endelig konklusjon på denne problemstillingen, har vi sammen med informantene bidratt til å skape mer kunnskap på området. I de kommende avsnittene vil vi presentere de mest sentrale funnene knyttet til vår problemstilling.

Når det gjelder trygghetsbegrepet, ønsker vi å trekke fram to sentrale funn. Det første funnet viser til at trygghet for traumeutsatte flyktningelever er både noe subjektivt og kontekstavhengig. Subjektivt, fordi utrygge elever viser det på ulike måter, og at de kan bli utrygge av ulike ting. Kontekstavhengig, fordi eleven alltid må forstås i lys av konteksten eller miljøene den befinner seg i (Nordin-Hultman, 2004, s. 17-18). Det vil dermed si at hva som kan være trygghet for én traumeutsatt flyktningelev, ikke nødvendigvis oppleves som trygghet for en annen, og at ulike miljøer i skolen kan føre til trygghet og/eller utrygghet for elevene. For det andre viser et annet funn til at informantene våre assosierer trygghetsbegrepet til følelsen av å være komfortabel. Derfor kan det være spesielt viktig for de traumeutsatte flyktningelevene å ikke bli satt i situasjoner som er ukomfortable.

Videre har vi drøftet ulike funn knyttet til hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag. Her vil vi i hovedsak trekke fram to sentrale funn. Det første sentrale funnet omhandler at lærere og spesialpedagoger burde bestrebe et

relasjonelt perspektiv i arbeidet med å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Dette innebærer at lærere og spesialpedagoger må møte disse elevene gjennom å se på hvem elevene kan bli i gitte kontekster, i kontrast til hva elevene kan og har vært i andre kontekster (von Wright, 2000, s. 196; Nordin-Hultman, 2004, s. 17-18). Det relasjonelle perspektivet forutsetter dermed at lærere legger til rette for at elevene skal oppleve miljøer i skolehverdagen som får dem til å skinne. Slike prioriteringer forutsetter imidlertid lærere med positive elevsyn, preget av respekt og genuin interesse. Dessuten at de har et fokus på at elevene ikke skal sykeliggjøres, og at de skal få komme på skolen og bli behandlet som et barn på lik linje med alle andre elever.

Det andre sentrale funnet vi ønsker å trekke fram i sammenheng med hvordan man kan arbeide for å skape trygghet, er knyttet til lærerens dømmekraft. Dømmekraft, eller virtuositet, viser til lærerens evne til å foreta kloke vurderinger, og er en sentral faktor i utøvelsen av praksisen (Biesta, 2014, s. 165). Vi har sett at informantenes evne til å utøve god dømmekraft kan påvirke trygghetsfølelsen til både lærerne og de traumeutsatte flyktningelevene. Blant annet kan lærere vurdere hvilke prioriteringer de kan foreta seg i undervisningssammenheng, og når det for eksempel vil være hensiktsmessig å gjøre et oppbrudd fra satte regler og rammer. Et eksempel som viser til nettopp dette, er informant 4 sin erfaring med å sette all norskfaglig læring til side, til fordel for et fokus på sosial læring. Trygghet kan dermed arbeides med gjennom å ta gjennomtenkte valg på bakgrunn av hva praksisen faktisk krever.

I tillegg har vi drøftet at man ikke bør utelukke systemperspektivet i arbeidet med trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Det siste sentrale funnet vi ønsker å presentere, er at skolens holdninger og tilrettelegging på systemnivå vil ha innvirkning på hvordan den enkelte læreren utøver sin praksis. Lærere og spesialpedagoger kan gjøre mye for å skape trygghet for traumeutsatte flyktningelever, men de kan ikke gå hele veien alene.

7.0 Avsluttende refleksjoner

En gyldig og ensidig konklusjon vil ikke være mulig å oppnå innenfor pedagogisk forskning. Vår studie er ikke et unntak. Vi har i dette prosjektet kun intervjuet fire informanter, og dermed vil ikke prosjektet være generaliserbart. Til tross for at vi ikke har presentert noen gyldig konklusjon om hva som kan være trygghet, samt hvordan man kan arbeide med trygghet for traumeutsatte flyktningelever, så er det ingen tvil om at tematikken er høyst aktuell. Den norske skolen tar imot, og kommer til å fortsette å ta imot, et stort antall traumeutsatte flyktningelever. Krigen som i dette sekund foregår i Ukraina er et forferdelig eksempel på virkeligheten vi lever i. Barna som flykter fra Ukraina, og andre krigspregende land, vil ha med seg livserfaringer som barn ikke burde ha. Disse erfaringene vil kreve lærere og spesialpedagoger som har kunnskap og erfaringer, som kan bidrar til en skolegang preget av trygghet for disse elevene.

Denne aktualiseringen viser igjen til et behov for mer forskning på området. Det at det kommer flyktinger til Norge, er ikke et nytt fenomen. Til tross for dette, er det fortsatt alt for mye usikkerhet omkring hvordan vi skal ta de imot på en best mulig måte. Vi ønsker oss

et større fokus omkring tematikken på skolene og i lærerutdanningen. Det vil være viktig at alle ansatte i den norske skolen får mer kunnskap om hvordan traumeutsatte flyktningelever kan få en trygg skolehverdag. Men da vil det være en forutsetning at kunnskap om dette blir formidlet allerede i utdanningsløpet. Innenfor videre forskning kunne det vært interessant om man hadde intervjuet de traumeutsatte flyktningelevene selv. Kanskje hadde man i denne sammenheng fått et større tak på hva subjektiviteten i trygghetsbegrepet kan representere for den *enkelte elev*. Videre hadde det vært interessant å forske på flere lærere, eller eventuelt ulike skoleledere, angående holdninger omkring tematikken.

Til tross for at vi ovenfor har presentert en tanke om at det er viktig med mer forskning på området, ønsker vi å synliggjøre at forskning alene ikke kan bidra til trygghet for traumeutsatte flyktningelever. Sosiale situasjoner er ikke bestemt på forhånd, og slik som taktbegrepet og dømmekraft viser til, så vil erfaringene i møte med hva som hjelpe én elev, kunne være viktig og til hjelp for læreren i møte med neste elev. Derfor er også den erfaringsbaserte kunnskapen av stor betydning.

8.0 Litteraturliste

Alisic, E. (2012). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *School Psychology Quarterly*, 27 (1), 51–59. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2012-12563-005.html>.

Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed care. Hentet fra: <https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trauma-informed-care.pdf>.

Bath, H. (2015). The Three Pillars of Trauma Wise Care: Healing in the Other 23 Hours. Hentet fra: https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf.

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.

Befring, E. (2019) *Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer*. I: Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.

Biesta, G. (2011). Hva er utdanning til for. I: Biesta, G. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder: Etikk, politikk, demokrati*. Klim.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget

Borchgrevink, M.,C., Christie, H.,J. og Dybdahl, R. (2019). Psykososiale perspektiver i arbeid med flyktningbarn. I: Lien, L., Dybdahl, R., Siem, H., Julardzija, I. & Bakke, H. H. (red.). (2019). *Asylsøkere og flykninger. Psykisk helse og livsmestring*. Universitetsforlaget.

Borge, A. I. H. (2007). Introduksjon. I: Borge, A. I. H. (red.). (2007). *Resiliens i praksis - teori og empiri i et norsk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, A. (2012). Analyse, tolkning og rapportering innenfor fenomenologi. I: Johannesen, L. & Christoffersen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.

Det Norske Akademis Ordbok (2022). *Komfortabel*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/komfortabel>.

Det Norske Akademis Ordbok (2022). *Komfort*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/komfort>.

Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Eriksen, T. H. (2006). Innledning: Tryggheten og dens motstandere. I: Eriksen, T. H. (2006). (red.). *Trygghet*. Universitetsforlaget.

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.

Ertesvåg, F. (2022, 4.mars). Regjeringens utdannings-duo: Lover raskt plass til flyktninger. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/WjB37j/regjeringens-utdannings-duo-lover-raskt-plass-til-flyktninger>.

Fallmyr, Ø. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hagen, M. B. (2021) *Traumebevisst miljøterapi*. I: Hagen, M. B. (2021). (red.). *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B. & Benton, C. M. (2017). *Trygge barn - hvordan trygghetssirkelen for foreldre kan bidra til å fremme barns tilknytning, emosjonelle motstandskraft og frihet til å utforske*. (M. C. Jahr, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Holt, K. (2019). *Kultur, migrasjon og traumer. Hva trenger hjelperne for å bidra til god psykisk helse og livskvalitet?* Gyldendal Akademisk.

Høvring, R. (2016). Barn på flukt. 10 farer som truer barn på flukt. Hentet fra: <https://www.flyktninghjelpen.no/perspektiv/2016/barn-pa-flukt-10-farer-som-truer/>.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.

Irgens, E. (2014). Skolen som lærende organisasjon i M.B. Postholm & T. Tiller (Red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Isaksen, J. & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I: Krumsvik, R. J. (red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanning*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.

Løvlie, L. (2011). Når reglene kommer til kort. I: Kvernbekk, T. (red.). *Humaniorastudier i pedagogikk. Pedagogisk filosofi og historie*. Abstrakt forlag.

Moen, T. (2018). Individ - og systemrettet arbeid i PPT - er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk, 2018 (4), s. 4-12*.

Morken, I. & Karlsen, J. (2019) Migrasjonsrelaterte lærevansker. I: Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traume psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51, 531-536. Hentet fra: https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (A. Solli, Overs.). Pedagogisk forum.

Norsk forening for kognitiv terapi. (2017). PTSD - identifisere triggere. Hentet fra: <https://www.kognitiv.no/ptsd-identifisere-triggere/>.

NOU 2003:16 (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.

NOU 2011:18 (2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova. (1998). Lov om elevane sitt skolemiljø. (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>.

Opplæringslova. (1998). Lov om formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>.

Pastoor, L.d.W. (2020). *Skolen – et sted å lære og et sted å være*. I: Eide, K. (red.). (2020). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (2. utg.). Gyldendal.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

RVTS. (u.å). *Triggere og traumeminner*. Hentet fra: <https://rvtsmidt.no/wp-content/uploads/2015/11/Trigger-og-traumeminner.pdf>.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (3), 152-164. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>.

Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet. Den norske legeforening*, 128:10066-9, 1066-1069. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2008--1066-9.pdf>.

Statistisk sentralbyrå. (2021). Personer med flyktningbakgrunn. Tabell: 08376 Personer med flyktningbakgrunn, etter landbakgrunn, statistikkvariabel, alder og år. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/08376/>.

Svartdal, F. (2020). Reliabilitet. Hentet fra: <https://snl.no/reliabilitet>.

Thommessen, C. S. & Naumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv*. Cappelen Damm AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Gyldendal Akademisk.

Tveitereid, K., Fandrem, H. & Sævik, S. (2017). *Flyktningkompetent skole*. Pedlex.

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C. (1996). The black hole of trauma. I: Traumatic stress.

van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C. & L. Weisaeth (red.). (1996). *The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*. The Guildford Press.

Varvin, S. (2018). *Flyktningers psykiske helse*. Universitetsforlaget.

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruksjon av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Bokförlaget Daidalos.

Watters, C. (2020) Enslige flyktningbarn - en teoretisk og internasjonal oversikt. (A. Sjøbu, Overs.). I: Eide, K. (red.). (2020). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (2. utg.). Gyldendal.

9.0 Figurliste

FIGUR 1: Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). *Toleransevindumodellen*. Hentet fra: https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Problemstilling: *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?*

Introduksjon: Presentere oss, går gjennom samtykke, opptak, taushetsplikt, rettigheter for informanten, går gjennom problemstillingen/studiens tematikk.

Bakgrunn:

Informantens bakgrunn:

- Alder, utdanningsbakgrunn, jobberfaringer.
- Hvor lenge har du jobbet i nåværende skolen, og hvilken stilling er du ansatt i?
- Har du andre erfaringer du mener kan være relevant for det vi skal snakke om i dag?

Skolens bakgrunn:

- Er dere en by- eller bygdeskole?
- Er det barne- eller ungdomsskole?
- Hvor mange elever går på skolen?
- Kan du med få ord beskrive elevmangfoldet på skolen?
- Er dette en mottaksskole?
- Andre særtrekk du vil trekke fram med skolen?

Klassemiljø:

- Hvor mange elever er det i klassen(e) du jobber i?
- Kan du si litt om sammensetningen av elever i klassen(e)?
- Kan du si noe om relasjonene i klassen - både elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner?

Informantens erfaringer:

- Traumer er et kompleks begrep. Hvilken forståelse har du av dette begrepet?
- Har du erfaringer med å jobbe med elever som er utsatt for traumer?
 - o Hvis ja; Kan du beskrive en eller flere av dine erfaringer?
- Hvordan vil du beskrive atferden til elever som har blitt utsatt for ulike traumer?
 - o Og i hvilke grad opplever du å forstå hva som ligger bak atferden deres?
- Har du tilegnet deg noen erfaringer for hvordan du på best mulig måte kan møte elever med disse atferdsutfordringene du beskriver? (f.eks. utagering, sinne, flykter fra klasserommet etc.)
- Har du noen tanker om hvordan og når man kan sette grenser til disse elevene?
- Hvilke utfordringer tror du traumeutsatte flyktningelever tar med seg inn i den norske skolen? (eks.)
- Har du noen positive erfaringer med å hjelpe elever med disse utfordringene?
 - o Kan du beskrive noe som har fungert i arbeid med disse elevene?

Informanten i møte med eleven:

Det første møte:

- Hva er det første du tenker når du får beskjed om at du skal få en ny elev?
- Hvordan forbereder du deg på at en ny elev skal komme i klassen?
 - o Gjør du noe annerledes dersom du vet at eleven kommer som følge av flukt?
 - Hvis ja; hva gjør du og hvorfor gjør du dette?
- Hvordan forbereder du klassen din på at en ny elev skal komme?
 - o Gjør du noe annerledes dersom du vet at eleven kommer som følge av flukt?
 - Hvis ja; hva gjør du og hvorfor gjør du dette?
- Hvilket ansvar har du som lærer/spesialpedagog i det første møtet med eleven?

Trygghet:

- Trygghet er et mye brukt ord i skolesammenheng. Kan du beskrive hvordan du forstår begrepet?
- Hvis du skulle beskrevet en elev som er trygg på skolen. Hvordan ville du beskrevet denne eleven?
- Hvilke konsekvenser tror du traumatiske hendelser kan ha for flyktningelever sin trygghetsfølelse i skolen?
- Har du noen tanker om hva som kan bidra til en tryggere skolehverdag for disse elevene? (eks.)
- Har du noen positive erfaringer av å ta i bruk noen av disse strategiene?
 - o Hvis ja: Hva gjorde du? Hvorfor gjorde du dette? Hvordan responderte elevene på det?

Informantens refleksjoner omkring skolens ansvar

- Hvilken rolle/ansvar tenker du skolen og skoleledelsen har for disse elevene?
- Hvilken rolle/ansvar tenker du at kommunen og staten har for disse elevene?

Informantens refleksjoner omkring samarbeid

- Har du noen tanker omkring viktigheten av et godt samarbeid for å trygge eleven på best mulig måte?
 - o Med foresatte?
 - o Det øvrige personalet?
 - o Andre instanser?

Avslutning

- Helt avslutningsvis; hvis du får trekke fram tre tiltak du som lærer (og skolen) kan gjøre for å være til hjelp og støtte for traumeutsatte flyktningelever, hva ville det vært?
- Er det noe du har lyst til å tilføye før vi avslutter intervjuet?
- Hvordan har det vært å bli intervjuet?
- Kan vi ta kontakt videre i skriveprosessen dersom det vil bli behov for dette?

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *“Traumeutsatte flyktningelever”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervjuere lærere/spesialpedagoger som har erfaringer med traumeutsatte flyktningelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår studie ved NTNU, institutt for lærerutdanningen, skal vi skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet med undersøkelsen er å intervjuere lærere/spesialpedagoger som har erfaringer med traumeutsatte flyktningelever. Intervjuet vil etter planen gjennomføres i perioden 15.01.22 - 15.02.22.

Problemstillingen for masterprosjektet lyder følgende: *Hva kan være trygghet for traumeutsatte flyktningelever, og hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å skape trygghet i deres skolehverdag?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/Institutt for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi velger å spørre deg om å delta på dette forskningsprosjektet, nettopp fordi du er en lærer/spesialpedagog som har erfaringer omkring den satte tematikken. Vi tenker at dine opplevelser vil være relevante å fremme i vår masteroppgave. Dersom du ønsker å delta, vil du være en av fire informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil dette innebære et dybdeintervju på omkring 60 minutter. Vi vil legge opp til at intervjuet foregår utenfor undervisningstiden. Tematikken for intervjuet vil være læreres/spesialpedagogers erfaringer og opplevelser av å arbeide med elever som har utfordringer knyttet til at de har opplevd å være på flukt. Blant annet vil vi gjerne snakke om hvordan man kan arbeide for å trygge disse elevene, og litt om det første møte.

Vi vil også be om at du oppgir noen personopplysninger om deg selv i intervjuet. Det vil være opplysninger om alder, utdanning og jobberfaring. For å dokumentere dine utsagn i intervjuet vil vi ta lydopptak, slik at vi sikrer at informasjonen du oppgir blir transkribert korrekt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger vil ikke kunne tilbakeføres til deg som enkeltperson i masteroppgaven. Det er kun vi som studenter og veileder som har tilgang til personopplysninger, og konfidensialiteten vil ivaretas gjennom anonymisering og sikker dataoppbevaring. Vi ønsker jevnlig dialog med deg som informant, blant annet fordi det kan være nyttig om det oppstår usikkerhet omkring datamaterialet og slik at du som informant kan få innblikk i studien.

Vi vil behandle datamaterialet på Microsoft, og opptaket vil skje gjennom Nettskjema diktafon. NTNU har databehandleravtale med begge disse tjenestene, og de vil kunne forsikre at datamaterialet blir holdt konfidensielt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.05.2022. Når forskningsprosjektet avsluttes vil alle personopplysninger og eventuelle transkripsjoner bli slettet umiddelbart fra databasen til Microsoft.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å 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 jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Agnes How Aksum (agnes.aksum@gmail.com) eller Anita Grov Harjar (anitag.harjar@gmail.com). Det vil også være mulig å kontakte veileder, Rannveig Oliv Myhr (rannveig.oliv.myhr@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

Rannveig Oliv Myhr

Agnes How Aksum og Anita Grov Harjar

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "traumeutsatte flyktningelever, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

"å delta på dybdeintervju

"at studentene kan oppgi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD

04.04.2022, 14:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

550262

Prosjekttittel

Masteroppgave "Traumeutsatte flyktningelever"

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rannveig Oliv Myhr, rannveig.oliv.myhr@ntnu.no, tlf: 92053077

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anita Grov Harjar / Agnes How Aksum, anitag.harjar@gmail.com / agnes.aksum@gmail.com, tlf: 94850013

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (2)

11.01.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 06.01.2022.

Ny prosjektansvarlig er Rannveig Oliv Myhr (tidligere Agnes How Aksum). Ny prosjektansvarlig har godtatt invitasjonen om tilgang til prosjektet.

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 11.01.2022.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Eva J. B. Payne
Lykke til videre med prosjektet!

30.11.2021 - Vurdert

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 30.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt. Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

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 minner om at lærere har taushetsplikt, og at det er viktig at intervjuene gjennomføres på en måte slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksomme på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, for eksempel, alder og kjønn i kombinasjon med tidspunkt, skoleklasse og landbakgrunn.

Forsker/student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervju. Vi anbefaler derfor at dette drøftes før intervjuene starter.

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

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting

(art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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).

Microsoft og Nettskjema ved UiO er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 - Samskrivingsdokument

Siden vi er to som har samarbeidet om å skrive denne masteroppgaven, vil det være nødvendig å legge ved et samskrivingsdokument. Her beskrives begge kandidatenes bidrag til masteroppgaven.

Vi har samarbeidet gjennom hele prosessen. Det vil si i alle leddene, fra utarbeidelsen av problemstillingen til de avsluttende refleksjonene. Vi ønsker å presisere at all utarbeidelse av tekst har blitt samskrevet i et google docs dokument. Det har imidlertid vært to tilfeller hvor vi til dels har delt opp ansvaret. For det første var begge to til stede på alle intervjuene, men vi hadde på forhånd bestemt oss for å ta ansvaret for to intervju hver. Dette har vi begrunnet i metodekapittelet. På bakgrunn av at vi hadde delt ansvaret, så vi det som hensiktsmessig at vi også transkriberte de to intervjuene vi hadde ansvar for. For det andre delte vi på arbeidet med å finne relevant teori, i forbindelse med teorikapittelet. Imidlertid er det viktig å presisere at selve utarbeidelsen av teorikapittelet er et produkt av samskriving.

Vi ønsker å konkludere med at vi begge har bidratt likeverdig til det ferdige resultatet.

