

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L_1

Navn: Frid Hansson

Læreres møte med krigstraumatiserte barn

Dato: 18/05/2022

Totalt antall sider: 66

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en toårig masterstudie i Tilpasset opplæring ved Nord Universitet i Levanger. Det har vært et spennende prosjekt som har vært intenst og lærerikt, men til tider også frustrerende og tungt. Jeg har lært mye om temaet mitt, men også om meg selv som person og som fremtidig lærer. Da jeg startet på studiet for to år siden ønsket jeg å få mer kunnskap om ulike diagnoser, og å lære mer om verktøy man kan ta i bruk i barnehage eller skole for å hjelpe barn som kanskje ikke har det så lett.

Det som var så befriende med studiet var at vi fikk velge så mye selv, og dette gjorde at jeg kunne fokusere på det jeg synes er mest interessant, og som jeg kunne minst om; nemlig barn som har opplevd traumatiske hendelser. Når jeg begynte å lese på temaet, skjønnte jeg straks at jeg ønsket å skrive om barn med traumer fra krig. Dette fordi jeg fant så lite om temaet. Jeg har alltid vært ekstra opptatt av barn som har opplevd mye motgang i livet, og derfor ble det naturlig for meg å ta dette videre til masteroppgaven. Jeg har også forstått hvor viktig det er med videreutdannelser, fordi jeg nå føler meg mer klar til å jobbe med barn som har vært utsatt for hendelser som medfører traumer.

Det er egentlig mange som fortjener en takk for at denne oppgaven ble til, men jeg vil starte med å takke mine medstudenter Kristin, Mari og Nora, som har motivert og hjulpet meg når det har vært ekstra vanskelig. Både over zoom og ved fysiske møter har dere klart å få meg til å stå i det!

Jeg må faktisk også takke artisten Janove, for uten musikken hans ville masterskrivingen aldri vært like gøy og inspirerende! Utrolig hva musikk kan gjøre med humør, motivasjon, inspirasjon og kreativitet. Den har løftet meg opp når ting har vært tungt, og roet meg ned når det har vært litt mye.

Og så klart en stor takk til min veileder, Ingrid. Uten deg ville ikke denne oppgaven blitt en master. Du har fått meg til å yte det lille ekstra, og har fått meg til å få troa på meg selv når jeg har hatt det tungt.

Til slutt vil jeg takke verdens beste venner, Lisa og Krister, for at dere alltid stiller opp for meg og motiverer meg gjennom alt jeg gjør. Tusen takk.

Sammendrag

Mange barn som har flyktet til Norge fra krigsherja land sliter med traumer. De kan ha opplevd noe traumatisk under flukten eller i hjemlandet hvor de kan ha vært vitne til noe under krigen. Symptomer på krigstraumer kan være vanskelige å oppdage uten god nok kunnskap, og om slike traumer ikke blir bearbeidet kan det få flere alvorlige senvirkninger. Hvordan kommer akkurat denne type traume til syne? Og hvordan kan lærere i innføringsklasser tilrettelegge for disse barna? Dette er spørsmål jeg har prøvd å finne svar på i denne studien, hvor jeg har stort fokus på hvordan slike traumer kommer til uttrykk.

Metode: Denne studien er en kvalitativ studie, med en hermeneutisk tilnærming. Tre lærere fra tre helt forskjellige skoler i landet har deltatt på semistrukturerte intervju. Under intervjuene har det vært fokus på hver informants erfaringer og opplevelser med barn som har vært tydelig traumatisert, og hvordan lærerne har jobbet for å gi disse barna den tryggheten, læringen og mestringen de best mulig kan få.

Resultater: Under analysen ble det ganske tidlig klart hva som ble mest snakket om, og etter litt kategorisering fremkom det fem hovedtemaer. Disse fem temaene ble mine funn, og det er traumer, tilrettelegging, kultur, familiesituasjon og resiliens. Mange av temaene gikk litt inn i hverandre, men når hovedfokuset var symptomer på krigstraumer var dette umulig å unngå.

Konklusjon: Alle tre informantene hadde erfaringer med traumatiserte barn, og det viste seg at de også jobber nokså likt for å tilrettelegge for elevene. Noen hadde opplevd mer ekstreme tilfeller enn andre, og alle synes at det bør rettes et mye større fokus på kunnskap om traumer i skolen. Ikke bare til lærere i innføringsklasser, men til absolutt alle som jobber med barn.

Nøkkelord: krigstraumer, PTSD, trygghet, stabilitet, foreldresamarbeid, kultur, relasjoner og samtale.

Title: Teacher's encounter with war traumatized students

A qualitative study of teachers working in introductory classes, and how they facilitate for students with trauma from war.

Abstract

Many children who have fled to Norway from war-torn countries are currently struggling with trauma. They can have experienced traumatic events while fleeing, or they might have witnessed horrible scenes during the war. Symptoms of war trauma are difficult to discover without the proper knowledge, and if not dealt with, the result of the trauma can have dire consequences. Exactly how can you spot this sort of trauma? And how can teachers in introductory classes facilitate for these children? This is a question that I've tried to answer in this study, where I've put a large focus on how to spot the trauma that these children are facing.

Method: This study is a qualitative study, with a hermeneutic approach. Three teachers from three different schools in Norway have participated in semi-structured interviews. During the interviews there has been a heavy focus on the lessons and experiences that every informant has had with children who have been traumatized, and how the teachers have worked to give the necessary feeling of comfort to the children, while also making sure the children get the proper knowledge and feeling of mastering that they need.

Results: During the analysis it became clear what the teachers talked about the most. After some categorizing, 5 main topics stood out as the most important. These 5 factors became my discovery, and they include: trauma, facilitation, culture, family condition and resilience. Some of the factors intertwine with one another, but when the main focus was on trauma caused by war, it was inevitable to avoid. Everything is connected.

Conclusion: The three informants all shared experiences with traumatized children, and it turned out that they also facilitate for their pupils with trauma in a similar fashion. Some had experienced more extreme cases than others, and all of them share a strong opinion that there should be put even more focus on learning about traumas in school. Not only for teachers who work with facilitating these children into school, but for every person who works with children.

Key words: War trauma, PTSD, stability, safety, parent collaboration, culture, relations and conversations.

Innholdsfortegnelse

.....	0
1.0 Innledning og bakgrunn for valg av tema	7
1.1 Tidligere forskning	8
1.2 Avgrensing av problemstilling	9
1.3 Masteroppgavens oppbygning	9
2.0 Teori	11
2.1 Begrunnelse av teori	11
2.2 Innføringsklasse	11
2.3 Flyktning	12
2.4 Traume.....	13
2.4.1 Symptomer på at et barn har opplevd traume	14
2.4.2 PTSD og andre bivirkninger av krig og flukt	16
2.5 Resiliens	18
2.6 Tiltak skolen kan gjøre	19
2.6.1 Å snakke med barn om kriser	21
2.6.2 Relasjoner	21
3.0 Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Hermeneutikk	24
3.2.1 Den hermeneutiske spiral	25
3.2.2 Forforståelse	26
3.3 Metode	26
3.4 Semistrukturert intervju.....	28
3.5 Utvalg	29
3.6 Intervjuguide.....	30
3.7 Gjennomføring	31
3.8 Bearbeiding av rådata	32
3.9 Tematisk analyse	32
3.10 Etske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid	33
3.10.1 Validitet.....	34
3.10.2 Reliabilitet.....	35
3.10.3 Generaliserbarhet.....	35
4.0 Funn og drøfting	37
4.1 Traumer	37
4.1.1 Generelle symptomer på krigstraumer.....	40
4.1.2 Posttraumatisk stressforstyrrelse	43
4.2 Tilrettelegging og vanskelige samtaler.....	44

4.3 Kultur, språk og religion.....	47
4.4 Familiesituasjon.....	50
4.5 Resiliens	53
5.0 Avslutning.....	56
5.1 Videre forskning.....	57
6.0 Litteraturliste.....	58
7.0 Vedlegg.....	61
7.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	61
7.2 Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD	62
7.3 Vedlegg 3 – samtykkeskjema.....	64

1.0 Innledning og bakgrunn for valg av tema

I denne skal jeg ta for meg en gruppe barn som det er lite snakket om, både i media og ellers; barn med traumer fra krig. Som fremtidig spesialpedagog er det viktig å også rette lyset mot dette temaet siden vi i Norge tar imot flere flyktninger fra krig, hvor flere av de er barn som begynner i barnehage og skole. Barn som er flyktninger er en gruppe som det er stor risiko for at vil ha alvorlige psykiske problemer. For å unngå risikoen for misbruksproblemer, kriminalitet og psykiske sykdommer er det viktig at flyktninger får hjelp på et tidlig stadium når de kommer til landet (Fahrman, 2003, s. 121). Viktigheten av tilstedeværende lærere som har kunnskap og kompetanse i å avdekke traumer hos barn, er helt avgjørende for at barna skal utvikle resiliens. Jeg ønsker å finne ut hvordan det blir tilrettelagt i skolen for disse risikobarna, og hvordan lærere opplever møter med barn som har krigstraumer. Jeg ønsker også å forske mer på traumer, og ha et spesielt søkelys på traumer fra krig og hvordan disse kommer til uttrykk.

Jeg synes også det er et veldig interessant tema siden krigstraumer er en type 2-traume på lik linje med overgrep og mishandling, men det allikevel har vært så vanskelig å finne teori og forskning om det (Dyregrov, 2010, s. 14). Det finnes jo bøker på bøker om seksuelle overgrep og mishandling, men ikke om traumer fra krig. Når Norge tar imot så mange flyktninger som vi gjør, må vi seriøst kunne hjelpe disse menneskene og faktisk gi dem bedre forutsetninger til å klare seg godt? Altså det vekker noe inni meg, som gjør meg både forbannet og fortvilet. Så jeg må rett og slett rette litt lys på dette temaet.

Denne studien er aktuell og viktig å gjøre fordi vi nå har det største antallet flyktninger siden 2. Verdenskrig, og det er uhyggelig mange som blir fordrevet hver eneste dag. Over 50 prosent av alle flyktninger er barn, og mange av dem barn som har flyktet alene (Varvin, 2018, s. 19). I tillegg er den kanskje ekstra aktuell akkurat i disse dager, på grunn av flyktningestrømmen fra Ukraina. Krig medfører langt alvorligere konsekvenser for involverte enn engangshendelser som for eksempel naturkatastrofer. Å flykte frivillig eller under tvang utgjør en stor risiko for mentale helseproblemer, og en flyktningeleir eller et nytt land betyr ikke umiddelbart trygghet. Man trenger derfor å se etter lokale, familiære og individuelle beskyttelsesfaktorer som reduserer påkjenningene og fremmer resiliens og posttraumatisk vekst (Helmen Borge, 2018, s. 157). Utenom hjemmet er skolen som regel det stedet barn tilbringer mest tid. På denne måten blir derfor lærere og andre som jobber i skole bli viktige støttespillere og trygghetspersoner i barnas liv, noe som også kommer tydelig frem i den

overordnede delen i Læreplanverket (2017), som sier at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering kan defineres som tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle elever. I skolen vil smågrupper øke inkludering, da det kan bidra til å sikre gruppetilhørighet karakterisert av aksept, likeverdig deltakelse og utbytte. Smågruppetiltak kan brukes på en dynamisk måte for alle elever med behov for intensiv oppfølging i ett eller flere fag i kortere perioder (Næss, Engevik, Garrels, Gonnæs, Moljors & Sigstad, 2019, s. 419).

1.1 Tidligere forskning

From (2020) sier at barns hjerne er veldig mottagelig for stimulering, noe som betyr at barn er lette å påvirke, og at de har lett for å lære nye ferdigheter, men samtidig vil det si at de er sårbare og utsatte om de påvirkes av feil form for stimulering (From, 2020, s. 7). Også Kirkengen og Næss (2015) omtaler også studier som viser at det kan være en sammenheng mellom å ha vært utsatt for traumatiske opplevelser som barn, og en rekke somatiske plager som kreft, hjertesykdom, muskel- og skjelettsykdommer, og andre fysiske lidelser i voksen alder. Det ser også ut som at det er økt risiko for andre psykologiske plager senere i livet (Kirkengen & Næss, 2015, s. 24). Når forskning viser til at man kan få følgetilstander som voksen etter å ha opplevd traumer som barn, forstår man viktigheten av at barn får hjelp tidlig til å bearbeide traumene. Hjelp kan i dette tilfelle bare være å føle seg sett og hørt av en trygg og omsorgsfull voksenperson, det kan være å ha gode venner rundt seg, å mestre skolearbeid, å kjenne at man er trygg.

En australsk studie fra 2005 viser at barn som har flyktet fra krigssoner kan få flere følgetilstander, blant annet depresjon, angst, posttraumatisk stresslidelse, og også psykosomatiske plager, det vil si lidelser som gjør utslag i kroppslige symptomer, selv om plagene egentlig stammer fra psykologiske forhold (Möhlen, Parzer, Resch & Brunner, 2005, s. 81). Det viser seg også at for at barn skal klare seg best mulig etter slike situasjoner, trenger de foreldre eller foresatte som har god psykisk helse, og ikke minst er stabile oppdragere. Videre forklarer de at for at barn skal utvikle seg i positiv retning etter traumatiserende hendelser, har miljøet mye å si (Möhlen, Parzer, Resch & Brunner, 2005, s. 82). Dette er som sagt funn hentet fra en studie fra 2005, men funnene er vel så aktuelle den dag i dag. Psykiske plager og andre følgetilstander fra krig og flukt har ikke endret seg med tidene, og symptomer

på traumer er fortsatt like vanskelige å oppdage nå som før. I lærerutdanningen har man ikke et eget emne som omhandler traumer, og det mine erfaringer tilsier er at det ikke er like god kunnskap om traumer hos lærere i barneskole.

1.2 Avgrensning av problemstilling

Det tok tid før jeg ble fornøyd med problemstillingen, da jeg ikke helt klarte å sette ord på akkurat hva det var jeg ønsket å prøve å finne ut av. Jeg var innom inkludering, tilrettelegging og kunnskap, men det jeg ønsket å forske mest på var hvordan lærere møter krigstraumatiserte elever, og hvordan akkurat denne type traume kommer til uttrykk. Siden alle tre informantene jobbet på småtrinnet, og også i innføringsklasser, ble det naturlig at dette ble med i problemstillingen, som endte opp slik;

Hvordan erfarer, og møter, lærere i innføringsklasser på småtrinnet krigstraumatiserte elever?

Hensikten med oppgaven er på grunnlag av dette å oppnå ny forståelse for, og kunnskap om, læreres møte med akkurat denne gruppen elever.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Oppgavens oppbygging er delt inn i tre hovedpunkter, som er teori, vitenskapsteoretisk ramme og metodologi, og funn og drøfting. I kapittel 2, som er teorikapittelet, vil jeg starte opp med begrepsforklaringer, før jeg går videre over på teori knyttet til forskningsområder. Kapittel 2 vil altså omhandle ulike begreper knyttet til oppgaven min, teori om traumer, symptomer på traumer, resiliens, vanskelige samtaler, relasjoner, og hvordan skolen kan jobbe med elever med traumer.

Kapittel 3 handler om vitenskapsteoretisk ramme og metodologi, og her kommer jeg inn på hermeneutikk, som er det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har anvendt. Det vil under dette kapittelet være teori om valg av metode, og hvorfor akkurat semistrukturert intervju er metoden som passer best til denne oppgaven. Jeg vil komme inn på hvordan jeg har funnet ut hvem jeg ønsker å intervju, og hvorfor akkurat disse informantene ble valgt. Det

fremkommer også hvordan jeg gjennomførte intervjuene, og hvordan jeg deretter analyserte datamaterialet, samt etiske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid.

Kapittel 4 omhandler funn og drøfting, hvor jeg redegjør for informantenes erfaringer og opplevelser i lys av teori fra kapittel 2. Jeg vil her drøfte under hvert av temaene, som er *traumer, tilrettelegging og vanskelige samtaler, kultur, religion og språk, familiesituasjon og resiliens*. Hvert delkapittel har sitater som jeg har brukt for å forsterke informantenes meninger, og disse sitatene er også knyttet opp mot teori.

I kapittel 5 kommer jeg med en avsluttende oppsummering om hva jeg har funnet ut av, og hva jeg ville synes hadde vært interessant å forske videre på.

2.0 Teori

2.1 Begrunnelse av teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av bruk av teori, og hvordan akkurat denne teorien kan hjelpe meg med å få svar på problemstillingen min. Jeg vil komme med begrepsavklaringer, og videre se på teori knyttet til temaet traumer. Kapittelet omhandler teori om traumer, symptomer på traumer, PTSD, resiliens, tiltak skolen kan gjøre, og relasjoner, som alle er viktige tema innenfor tematikken i denne oppgaven.

2.2 Innføringsklasse

Norske kommuner kan organisere særskilt opplæringstilbud i egne grupper for elver som nettopp har kommet til Norge, dette for å gi et bedre tilbud til barn som kommer hit. Målet er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og da kunne følge den ordinære opplæringen i norsk skole (Rambøll, 2013, s.1). En innføringsklasse vil da være en særskilt klasse hvor elevene får opplæringstilbud, som lærere ved skolen eller i kommunen får ansvaret for (NOU 2010: 7, s. 235). Mange barn starter rett i ordinær klasse når de ankommer landet, men siden det er så individuelt i forhold til hvor lett de lærer nytt språk eller klarer å tilpasse seg, vil jeg si at innføringsklasser er et tilbud som absolutt bør benyttes. Om barna har vært gjennom traumatiserende opplevelser kan det bli voldsomt å skal begynne rett i en klasse hvor de ikke forstår noe av språket. Tanken bak at nyankomne elever skal starte direkte i ordinær klasse er at de skal bli inkludert, og at inkludering er viktig i skolens verdier og mål, og skolen ikke vil gi separate tilbud i frykt for at det kan virke stigmatiserende. Det som igjen er uheldig med at elever skal starte rett i ordinær klasse, er jo risikoen for at de ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. De får ikke oppfølgingen de har behov for, og dermed vil en periode med separat tilbud gi bedre grunnlag for inkludering på sikt (NOU 2010: 7, s. 236). Det er ikke snakk om at barna skal bli adskilt fra resten av klassen for evig tid, men kun i små perioder for å få maksimalt utbytte av skolen.

2.3 Flyktning

De fleste barn med krigstraumer kommer til Norge som flyktninger, enten alene, ofte alene med sin mor, eller med hele familien. Flyktninger kommer fra forskjellige land og har svært ulik bakgrunn når det gjelder kjønn, kulturbakgrunn, religiøs bakgrunn, arbeid, utdanning og erfaringer. Felles for flyktninger er at de har opplevd at de ikke kunne leve trygt der de kom fra, at det landet de levde i ikke kunne gi dem den beskyttelsen et menneske har krav på (Varvin, 2018, s. 19). Dette er mennesker som er blitt fordrevet og har mistet sine hjem på grunn av krig, forfølgelse og systematiske overgrep. Å bestemme seg for å flykte er ikke enkelt, da flukten er blitt farligere, og medfører stor risiko for overgrep og død.

Det finnes flere grunner til flukt og migrasjon, og det kan være både demografiske, økonomiske og sosiale særtrekk ved de gruppene av mennesker som er på flukt. Det kan være unge mennesker som flykter på grunn av fattigdom og konflikter som gjør at de ikke har noe framtidshåp i hjemlandet, og det kan være spesielle grupper som er utsatt for systematisk forfølgelse og diskriminering (Eide, 2020, s. 37). For noen er flukten planlagt over lengre tid, mens for andre kan den komme veldig plutselig og skje under dramatiske omstendigheter. En dramatisk flukt kan oppleves som et traume for barn, og flere barn blir skilt fra foresatte under flukt. Noen flykter sammen med andre familiemedlemmer, og mister sine nærmeste under flukten. Man klarer ikke forestille seg hvor forferdelig dette må være, og når barnet ikke lenger har sine nærmeste voksenpersoner å støtte seg til, vil det være veldig viktig at en lærer oppleves som støttende og trygg for barnet.

Norge er rangert som nummer 3 i Redd Barnas oppvekstindex fra 2017, og mange mener at det er bra for barn å bo i Norge (Kalkman & Kibsgaard, 2019, s. 14). Men selv i ett så trygt og godt land som Norge er tilbudene varierende. Det er ikke alle mottak som har like gode tilbud til barna som kommer, og dette kan gå ut over barnas psykososiale og psykiske helse. Barna som har flyktet til Norge har gått gjennom ting som ingen barn burde oppleve, og da er det viktig at det tidlig blir tilrettelagt for videre god utvikling og trivsel for dem (Kalkman & Kibsgaard, 2019, s. 15). Det er om lag 200 000 mennesker med flyktningbakgrunn i Norge, og mer enn halvparten av de som flykter er barn. Disse barna har levd i krig eller borgerkrig, de har opplevd livstruende situasjoner under flukt, de har mistet nære familiemedlemmer og venner, og de kan mangle voksenpersoner rundt seg som kan beskytte dem (Kalkman & Kibsgaard, 2019, s. 24).

2.4 Traume

Ett traume kan sees på som en overveldende og ukontrollerbar hendelse som innebærer en ekstraordinær påkjenning for barnet som utsettes for det. Slike hendelser oppstår som regel brått og uventet, mens noen gjentar seg i mer eller mindre identisk form. Det er selve hendelsen som er traumet, men flere ting spiller inn på hvordan ett barn opplever en traumatisk hendelse. Den mening barnet har lagt i hendelsen, barnets utviklingsnivå, temperament og tidligere utviklingshistorie, bakgrunn, om foreldrene er til stede eller ikke, vil påvirke barnets opplevelse av hendelsen, men de fleste traumatiske hendelser får barn til å føle seg hjelpeløs og sårbar (Dyregrov, 2010, s. 14). Dyregrov og Yule (2006) sier at hverdagen i krig innebærer en kronisk risiko, og barn som lever under slike forhold kan vise negative reaksjoner i form av mindre tilfredsstillende fungering med ulike symptomer. De plages av mange tanker om hendelsen, med søvnforstyrrelser og er ofte redd mørket. Flere viser også både irritasjon og sinne mot venner og familie, og de fleste vil ikke snakke om hva som har skjedd (Helmen Borge, 2018, s. 160). Barn trenger ikke å selv ha vært offer for en alvorlig hendelse for å bli traumatisert; å være vitne til andres død, alvorlige hendelser eller alvorlige skader kan også føre med seg traumatiserende ettervirkninger (Dyregrov, 2010, s. 15).

Traumatiske minner er ikke som andre minner. Traumatiske minner lagres ofte som sensoriske, og man kan huske gjennom kroppslige reaksjoner og plutselige følelsesreaksjoner. Disse minnene kan utløses lenge etter hendelsen, men når personen gjenopplever hendelsene er den så livaktig at det er som om den skjer igjen (Fallmyr, 2020, s. 159). Virkningen av et traume er vanligvis en sjokkreaksjon som varer relativt kort og kjennetegnes av voldsom angst (Helmen Borge, 2018, s. 158). Følelser kommer spontant, og atferd produseres av følelser. Om en elev kjenner på følelser som skam, skyld eller redsel kan dette gi mange forskjellige negative atferdsreaksjoner, avhengig av livshistorien, personligheten og hjernen til eleven. Om skam er en følelse som utløser et sterkt sinne i eleven, og læreren ikke fanger opp at elevens sinne er en markør for skam, men heller konsentrerer seg om den uønskede atferden, er læreren avledet fra å reagere empatisk. Dette gjelder også om læreren i frykt for å forsterke atferden, bevisst overser den. (Fallmyr, 2020, s. 45). Johannessen og Bakken (2020) sier også at det kan være letter å forstå hva som trigger en elev om man vet historien til eleven. Det er viktig å vite at en brå og uventet reaksjon kan skyldes at noe i situasjonen minnet eleven på hendelser hvor eleven opplevde sterk frykt (Johannessen & Bakken, 2020, s. 43). Å ha faste regler i ett klasserom gjør at elever er klar over hva som er akseptabel eller

uakseptabel adferd. Dessuten burde det være gode rutiner i klasserommet, slik at elevene godt er klar over hva som skal skje og når det skjer. Det bidrar til en mer stabil og gjennomførbar skolehverdag for elevene som kanskje har litt ekstra i bagasjen (Drugli, 2008, s. 87).

2.4.1 Symptomer på at et barn har opplevd traume

Leonore Terr (1991) sier at det finnes to typer ulike traumer, type 1-traume og type 2-traume. Type 1 er enkelthendelser som ikke gjentar seg. Hendelser som inntreffer uten varsel og veldig plutselig, som for eksempel krigsutbrudd, voldtekt, dødsfall, ulykke osv. Denne typen traumer setter seg fast i hukommelsen, og er lett tilgjengelig for bearbeidelse og barn kan fortelle om hendelsen i detalj. En nødvendig forutsetning er at voksne hjelper barn til å gjenkalle opplevelser og følelser som knytter seg til den traumatiske hendelsen. Type 2 er situasjoner hvor personer opplever en serie traumatiserende hendelser som gjentar seg over tid; krig, mishandling, seksuelle overgrep osv. Denne type traume medfører en større grad av massiv fortrenning som følelsesmessig distansering, bortskyving og benekting (Dyregrov, 2010, s. 14). Om et barn ikke får hjelp til å bearbeide traumer, og en slik type stress som disse traumene fører til, vil det gå ut over barnas kognitive, sosiale og emosjonelle vansker. Som lærer er man nødt til å bli ordentlig godt kjent med barnets styrker og utfordringer både for å kunne kartlegge traumene, men også for å kunne hjelpe. Ved hjelp av kartlegging vil læreren og en eventuell spesialpedagog få bedre innsikt i barnets ståsted, og skolen skal hjelpe alle barn.

Studier viser at barn og unge kan reagere svært ulikt på traumatiske hendelser (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 24). Noen barn utvikler en rekke psykologiske symptomer, og reaksjonene kan variere fra normale responser som går over etter relativt kort tid, til mere uhensiktsmessige reaksjoner som kan ha en negativ innvirkning på deres fungering over tid. Noen vil blant annet utvikle symptomer på posttraumatisk stresslidelse, forkortet til PTSD. Det antas at hvorvidt et barn utvikler vansker henger sammen med dets evner eller muligheter til å forstå og regulere følelser, fremkalle minner fra hukommelsen, og å delta i samtaler med voksne. Jensen & Ormhaug (2016) sier videre at følgende tre prosesser kan ha betydning for barns mestring av krisesituasjoner eller traumer:

- 1) Hvordan barnet fortolker hendelsen
- 2) Barnets respons på hendelsen
- 3) Andres reaksjon på barnets respons

Dette forteller oss at barns mestring innebærer en involvering i en individuell fortolkning av ulike hendelser, og generering av en respons til hendelsen. De må fortolke og respondere, og her kan andres reaksjoner virke inn på barnets forståelse (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 24). Når en oppfatter fare, mobiliseres enten overaktivering eller underaktivering. Overaktivering vil si at mennesket reagerer på måter som bidrar til overlevelse ved å klargjøre til kamp eller flukt, hvor farer enten skal bekjempes eller unnslipest. Dette fører til at man får økt puste- og hjertefrekvens, synsfeltet fokuseres og pupillene utvides, hjernebarken «frakobles», fordi evolusjonen har vist at en tenkende, assosierende og problemløsende hjerne ikke bidrar til overlevelse ved truende hendelser. Underaktivering derimot, gjør at mennesket får kroppslige reaksjoner som skal sørge for overlevelse når det ikke er mulig å bekjempe eller unnslipe faren. Her skrur kroppen ned aktiveringen ved å redusere puste- og hjertefrekvensen, slik at den blir immobilisert og «dødgjort», og vil oppleves som nummen og bedøvet. Her er hjernebarken også frakoblet av samme grunn som ved overaktivering. Det er nervesystemet som styrer alt dette, og det skjer automatisk og ubevisst (Holt, 2019, s. 100).

De fleste psykiatriske diagnoser stilles på bakgrunn av en bestemt atferd, og kanskje ikke på grunn av årsaken til atferden. Blant disse finner vi ADHD og autisme. Når det gjelder traumer kan selv øvede fagpersoner ha problemer med å stille en eksakt diagnose, fordi symptomer på traumer nesten alltid involverer dårlig regulering av kroppen og av stressystemer (From, 2020, s. 62). Man ser også at traumatiserte barn har en rekke emosjonelle eller kognitive problemer, og forstyrrelser i atferden. Symptomer på traumer kan ses ved mange lidelser, og blant disse finner vi ADHD, depresjon, angst, atferdsforstyrrelse eller autismspekterforstyrrelse. På grunn av like symptomer er det relativt høy risiko for at barn av og til blir beskrevet med disse diagnosene ved en feil, i stedet for med traumene som det egentlig handler om. From (2020) sier videre at selv om atferden og symptomene er overlappende, er årsaken til symptomene en helt annen. Forskning viser til at traumatiserte barn får tildelt blant annet ADHD langt hyppigere enn andre barn, og på grunn av dette er det viktig å aldri diagnostisere en mental lidelse uten å først ha vurdert muligheten for at barnet har vært utsatt for et emosjonelt traume. Når det da gjelder barn som har opplevd krig eller flukt, er det nok ganske klart at de først og fremst er traumatiserte. Lærere bør ha mer kunnskap om traumer for å kunne forstå symptomene, for det kan være lett å si at eleven har ADHD siden han eller hun sliter med konsentrasjon og har mye energi, men så kan det være langt fra fakta. Selv om symptomene er de samme, så er behandlingen og forståelsen av barnet langt fra den samme (From, 2020, s. 63). Selvfølgelig kan et barn som har vært utsatt

for traume også ha diagnoser som ADHD, men det vil være viktig å først bearbeide traumene og gi barnet hjelp med dette først, før videre utarbeiding.

2.4.2 PTSD og andre bivirkninger av krig og flukt

Når et menneske, uansett om det er et barn eller en voksen, blir utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse, oppfattes tilværelsen som farlig. Det vil oppstå kroppslige reaksjoner, tanker, følelser og handlinger som setter en i stand til å overleve den truende eller katastrofale hendelsen (Holt, 2019, s. 99). Politisk vold medvirker til å påføre mange barn psykiske problemer, og hus og hjem er mål for krigshendelser. Barn er tilskuere til vold og terror, og noen deltar også aktivt i kamp. En normal virkning av traume vil være en sjokkreaksjon som varer relativt kort og kjennetegnes av voldsom angst. Traumatiske hendelser varierer etter om de er engangstilfeller, som ulykker, eller kroniske, som krig. I 1980 utarbeidet man en diagnose for voksne som fikk alvorlige psykiske lidelser etter opplevelser med krig og terror, en lidelse som ble omtalt med begrepet posttraumatisk stressforstyrrelse, forkortet PTSD. Den gjaldt da kun for voksne, men Yule og Smith (2015) inkluderte barn i diagnostikken, hvor de påpeker at barns begrensede kognitive kapasitet kan beskytte mot utvikling av symptomer. De lurer også på om barn er mer resiliente enn voksne, da man sjeldent ser at barn utfyller kriteriene for å få diagnosen (Helmen Borge, 2018, s. 158). PTSD ble som sagt utarbeidet kun for voksne, men i 1987 ble det fastslått at diagnosen kunne gjelde for barn også, på tross av at barn kan ha litt ulike symptomer etter alder og utvikling (Montgomery & Linnet, 2012, s. 28). Montgomery og Linnet (2012) sier videre at det kan være vanskelig å diagnostisere barn med PTSD da de utvikler seg så ulikt, hvor noen har bedre forutsetninger enn andre til en god utvikling etter å ha opplevd noe traumatisk. PTSD-diagnosen har også visse begrensninger, da den kun setter søkelys på den traumatiske opplevelsen og de følgende emosjonelle reaksjonene. Det vil altså si at hvordan barn konstruerer deres voldsopplevelser, og den mening den konkrete opplevelsen har for dem, regnes ikke med i overveielene ved PTSD (Montgomery & Linnet, 2012, s. 29). PTSD er en vanlig følgetilstand etter voldsomme påkjenninger og overgrep, og kan kjennetegnes av blant annet økt irritabilitet og skvettenhet, unngåelse av forhold som kan forbindes med den traumatiserende hendelsen, invaderingssymptomer i form av mareritt, plutselige minner eller plutselige følelser (Varvin, 2018, s. 35). Holt (2019) mener at hovedsymptomet i PTSD er gjenopplevelse, som innebærer at personen plutselig får en opplevelse av at det traumatiske «skjer igjen, skjer nå». En slik opplevelse kan traumatiserte få enten i form av flashbacks i våken tilstand eller som mareritt når de sover (Holt, 2019, s. 101). Som sagt så kjennetegnes

PTSD ved at den det gjelder, har påtrengende, ubehagelige minner. Hos barn kan dette vise seg i form av gjentatt lek hvor barnet gang på gang gjennomspiller en bestemt atferd. Kroppen er i konstant alarmberedskap, og tilstanden er alvorlig og griper inn i evnen til å kunne utføre dagligdagse gjøremål. From (2020) sier dessuten at et barn med PTSD vil kunne reagere som om han eller hun fortsatt befant seg mitt i den traumatiske hendelsen, selv om det ikke er noen fare på ferde. På denne måten vil tilstanden kunne gi både psykiske og biologiske endringer hos den enkelte (From, 2020, s. 56).

Dyregrov (2010) sier at de vanligste rapporterte traumatiske hendelser som fører til PTSD, har vært å være vitne til eller høre om skade eller død hos andre eller selv opplevd en skade eller ulykke (Dyregrov, 2010, s. 48). De aller fleste barn som har flyktet fra krig har nok vært vitne til en eller annen form for skade eller død, og tenk for en belastning dette vil være. Lærere er nødt til å møte disse barna med forståelse og ydmykhet, og jobbe for å få barnet til å føle seg trygg og sett. PTSD opptrer hyppig sammen med andre psykiske og fysiske helseplager og atferdsforstyrrelser hos barn og unge; angst, depresjon, atferdsproblemer, spiseforstyrrelser eller somatiske helseproblemer som migrene, smertetilstander, over- eller undervekt, brystmerter eller magesmerter (Dyb & Stensland, 2016, s. 56),

Traumatiske hendelser kan synes å påvirke fysiologisk regulering, som endrer kroppens stressponssystem. Dette kan gi utslag i vansker med å sovne, hyppige oppvåkninger, redusert terskel for sinneutbrudd, vansker med å holde oppmerksomhet og samle tankene (Dyb & Stensland, 2016, s. 53). Dissosiasjon er en forsvarsstrategi og en viktig måte å beskytte seg på når en person er utsatt for overveldende opplevelser – hvor personen beskytter bevisstheten ved å mentalt fjerne seg fra situasjonen. Dette kan medføre at personen reagerer med frykt ved senere sanseropplevelser, som kan minne om de traumatiserende hendelsene; lyder, smak, lukt, synsinntrykk (Varvin, 2018, s. 33). I tillegg kan mange som har opplevd en traumatisk opplevelse få kroniske smertetilstander, hvor «kroppen forskyver psyken», og opplevelsene blir ikke mentalisert. Det vil si at når erfaringene skjedde, har de vært så overveldende og vanskelig å håndtere at de ikke har blitt representert i det psykiske rommet, og man dermed overfører smerten til kroppen (Varvin, 2018, s. 36). Dette viser hvor viktig det er at lærere, spesielt i innføringsklasser, har nok kompetanse om krigstraumer. Om et barn plutselig reagerer kraftig på en spesiell lukt, eller om et barn sliter fryktelig med konsentrasjonen og oppmerksomheten, eller konstant har vondt en plass, så er dette indikasjoner på at barnet har opplevd noe traumatisk. Det er i tillegg også andre psykiske lidelser eller følgetilstander barn

kan få etter å ha opplevd traumatiske påkjenninger. Disse jeg har nevnt over er ting alle som jobber med barn burde være klar over, og kunne klare å oppdage.

2.5 Resiliens

Selv om barn på flukt er en sårbar gruppe, er det mange som viser stor motstandskraft og klarer seg bra. Selv om flere har manglende skolebakgrunn og lav kompetanse i norsk, betyr ikke det at de må ha store problemer og ikke klarer å utvikle seg godt. En slik type motstandskraft kan man kalle resiliens, og resiliens handler om å sikre positiv utvikling og å unngå negativ utvikling under vanskelige forhold (Helmen Borge, 2018, s. 11). Men selv om noen barn klarer seg bra tross påkjenninger, viser studier at flyktningbarn generelt har en relativt høyere andel psykiske vansker enn det man finner hos barn og unge i resten av befolkningen (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 112). Det er vanskelig å anslå akkurat hvor mange som er traumatiserte når nye flyktninger kommer, men man kan fortsatt anslå at rundt en tredjedel av barn har posttraumatiske stressreaksjoner som blant annet søvnvansker, kroppslig uro, anspenhet, irritabilitet, angst, skvettenhet, depresjon og konsentrasjonsvansker (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 112). Vi vet også at det ofte er vanskeligere for barn å uttrykke seg og forklare hva som er galt eller hvordan de har det inni seg.

Mange traumatiserte barn tester gjerne voksnes pålitelighet ved å være utagerende og ha en «krevende atferd». De tåler dårlig avvisning, kritikk og for høye krav. De er sensitive overfor følelser som skam og frykt, og voksne må identifisere hva som trigger barnas traumereaksjoner (Fallmyr, 2020, s. 160). Derfor er det viktig at lærere har kompetanse om dette feltet, og da spesielt lærere ved skoler hvor det er barn fra mange land. Språk er nøkkel til sosialt samhold, og det igjen gir psykologisk og sosial resiliens. Å få en bestevann i ung alder kan avhenge av barnets språkferdigheter. Språkmestring er resiliensfremmende siden det åpner opp for vennskap og tillit. Som lærere må vi derfor lære barna mestringsstrategier slik at de kan utvikle resiliens. De må tørre å snakke selv om det går litt dårlig, ikke gi opp selv om det er vanskelig å uttale alt, de må finne troen på seg selv og tørre å prøve, for å kunne utvikle resiliens (Helmen Borge, 2018, s. 179).

2.6 Tiltak skolen kan gjøre

Alle barn som skal oppholde seg mer enn tre måneder i Norge har rett til skolegang (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 107). Skolen er en møteplass for alle barn, og dermed en særlig viktig arena for kartlegging og forebygging (Befring, 2019, s. 188). I overordnet del av læreplanverket understrekes det at skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring, og gjennomføre forebyggende tiltak mot diskriminering, mobbing og andre krenkelser. Å få til dette krever utvikling av skolekvalitet, hvor både skoleledelse, lærere og elever er aktører. Skolen skal beskytte barn mot mange former for risiko, og skal skape respekt for verdien av mangfold og ulikheter i elevgruppen (Befring, 2019, s. 188).

Grunnskole skal kunne være både tilgjengelig og oppnåelig for alle barn, som igjen vil si at skolen er nødt til å kunne tilpasse all læring ut ifra barns behov og grunnlag. For barn som er nyankomne flyktninger er ofte innføringsklasse best, men det er dessverre ikke alle kommuner som kan tilby en slik klasse. De aller fleste barn som har levd under flukt ønsker seg sterkt en normal hverdag med skolegang, lek og venner, og mange av de er dessuten ressurssterke overleverer som har styrker andre barn ikke har. Skolen er nødt til å finne disse styrkene hos hvert barn og hjelpe dem til å bruke disse. Det som er trist med barn som lever som asylsøkere er at de kan bli flyttet rundt om i landet, mellom ulike kommuner og også fylker. Dette fører til at barn må bytte skole og dermed mister både venner og trygge voksenpersoner de har blitt kjent med (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 108).

Det er ofte for dårlig tilrettelegging av undervisningen for elever som fra før har liten eller ingen skolegang, og spesielt om de ikke får starte i en innføringsklasse. Barn som sliter med traumer sliter som regel også med konsentrasjonsproblemer og andre plager, og dermed vil det være vanskelig å få utbytte av undervisningen (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 111). Noe som også er viktig å tenke på for lærere er at selv om noen flyktningbarn lærer seg språket raskt, gjør det bra på skolen og kanskje også i en idrett, er at de samtidig kan ha psykiske eller emosjonelle vansker. De fleste klarer seg bra, men mange vil ha behov for spesiell oppfølging.

Skolen kan fremme resiliens og utvikling på mange måter, fordi det er et sted hvor alle er samlet, og derfor er skolen egnet for tiltak som gjør skolehverdagen bedre for alle, men også tiltak for elever med spesielle behov (Helmen Borge, 2018, s. 131). Hver enkelt elev skal utvikle seg ut fra sine spesielle forutsetninger og personlige kvaliteter, noe som er krevende

siden alle elever er forskjellige. Men å lære gode arbeidsvaner, øve seg på å prestere bra i fagene og styrke motivasjonen er resiliensfremmende for alle elever som ikke mestrer skolehverdagen like godt som andre. Vi kan si at skolen er resiliensfremmende fordi den har mange beskyttelsesfaktorer, som for eksempel at elever har mulighet til å få nye venner, kan være ute i store areal som gir den frihet, lærere har erfaringer med ulike elever, og det er læring på skolen, som fremmer mestring og felles deltakelse (Helmen Borge, 2018, s. 133). Lærere har et stort ansvar når det kommer til å fremme resiliens og sunn utvikling hos barn, og om lærere er uengasjerte og ikke ønsker å dra på nye kurs og få ny kunnskap om tema som er ny og forskes på, er det klart at det vil føre med seg negative konsekvenser.

Barn som har kommet til Norge etter barnehagealder, som ikke har opplevd å gå i barnehage eller skole, eller som ikke har vært mye med andre barn, snakker dårlig norsk ved skolestart og mangler sosial kompetanse i å omgås med andre barn på deres alder. Mange av disse barna kommer fra familier med dårlig økonomi eller med sykdom, og dette kan videre føre til en dårlig start på skolen. Om foreldrene er traumatiserte selv, kan de ha dårlig omsorgsutøvelse for barna, noe som er en høy risikofaktor barns utvikling (Kvellido, 2010, s. 189). Dette kan gjøre barn ekstra skjøre og stresset i nye situasjoner. En dårlig skolestart kan svekke selvbilde til barna, som mest sannsynlig er både skjørt og sårbart allerede (Helmen Borge, 2018, s. 137). Elever med dårlig selvbilde kan bli ofre for mobbing eller selv bli en som mobber, og dette vil skape problemer som forstyrrer skolemiljøet, og som igjen kan bli en risiko for senere kriminalitet.

Felles for alle barn som har flyktet fra enten krig, terror, forfølgelse, organisert vold eller umenneskelig behandling er at de først og fremst er barn. Uansett hvor de kommer fra, bakgrunnen deres, vaner, språk, verdier og normer, er de barn, og de trenger det samme som andre barn; å vokse opp i trygge omgivelser, med god omsorg og utviklingsstøtte, å ha venner, å leke, utvikle seg og få skolegang (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 105). Barn er barn, og barn leker. Barn som har opplevd krig og har noe mindre grad av traumatisering kan leke «som om»-lek, men da ofte med en mer depressiv slutt. De kan enten leke en slags hevngrjerrig gjengjeldelseslek hvor de skyter alle, eller de kan innta en offerposisjon hvor leken er preget av håpløshet, og alle da dør eller blir skutt hver gang. Etter hvert, når traumatiseringen reduseres, kan leken få et mer positivt utfall, hvor barna bruker en ikke-voldelig form for selvhevdelse og heller leker for eksempel en doktor som hjelper alle og gjør alle friske (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 113).

Det er store individuelle forskjeller på barn som har flyktet, og grunnen til dette kan også være hvordan de opplevde flukten. Noen har opplevd krig, mistet nære familiemedlemmer og opplevd en farefull flukt, mens andre har vært sammen med familien sin gjennom hele flukten og opplevde den ikke som skummel eller truende. At barn er vitne til bombing, beskytning, sult, fattigdom, mishandling og vold kan føre til at de vil slite med for eksempel sosiale eller psykiske vansker. Noen har levd i flyktningeleirer i forferdelige forhold over lengre tid, de kan ha mistet familien sin, og har ikke hatt mulighet til å ha en normal barndom med lek, skole og utfoldelse. Mange er traumatiserte, og har også foreldre som selv er traumatiserte (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 106).

2.6.1 Å snakke med barn om kriser

Når man skal ha en samtale med barn som har opplevd en krisesituasjon eller et traume, åpner vi altså for å snakke om det verste. Da er man også nødt til å forklare barnet at grunnen for denne samtalen er for å få kontroll over de plagsomme og vanskelige tankene. Det er ikke for å fremkalle vonde følelser, men for å dempe de uutholdelige følelsene som allerede er der (Raundalen & Schultz, 2011, s. 51). Barn får ikke til å lagre forklaringer skikkelig i hukommelsen når det er sterke følelser i sving. Tankene og situasjoner går litt i surr, og blandes med andre ting. Derfor er det viktig at voksne gir barna en klar melding, og ikke endrer forklaringen. Det er jo stor forskjell på hva barna har opplevd, noen kan ha vært direkte involvert i en fysisk konflikt, andre har kun hørt om krigen, men fått flyktet før de har vært vitne til noe. Selvfølgelig kan flukten også være et traume i seg selv, men det er store forskjeller på hva barn på i krigsområder eller på flukt har opplevd.

2.6.2 Relasjoner

Fallmyr (2020) sier at det er lærerens ansvar å sikre en trygg og god relasjon til elevene, spesielt om det er elever med tilpasningsvansker. De fleste som jobber med barn gjør det fordi de vil bety noe positivt for barna, og fordi de setter pris på dem. En lærer må ha flere relasjonsferdigheter for å klare å skape et klima for trygghet og tillit, tilknytning, motivasjon og samarbeidsvilje (Fallmyr, 2020, s. 37). Den kanskje viktigste egenskapen for å etablere og vedlikeholde relasjoner, og da spesielt til elever med vanskelig atferd og som er vanskelige å forstå, er empati. Empati handler om å forstå en annen persons handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte, basert på den andres perspektiv. Når et barn blir utsatt for empati kan

det ha en aggresjonsdempende effekt, og det fremmer selvforståelse, kommunikasjon, selvaksept og sosiale relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 44).

Lærere kan bidra til resiliens ved å individualisere læringen og å være sensitive overfor hver enkelt elevs spesielle personlighet. Å gi vennlige kommentarer kan stimulere motivasjon, og alle trives med hyggelige ord, men noen elever trenger det kanskje mer enn andre. En lærer som kjenner til styrker og svakheter hos hver enkelt elev, og som ønsker å hjelpe alle elever, bidrar til resiliens. Å forstå at elevene er forskjellige med ulike behov, og å da kjenne til de ulike behovene hos elevene, kan bidra til en god utvikling hos barna (Helmen Borge, 2018, s. 139). Det er stor forskjell på barn, hvor noen er ekstremt sjenerte og innesluttet, mens andre er sosiale og utadventde. Dette gjør det krevende for en lærer, og her har relasjonen mellom elev og lærer mye å si. Å kunne tilpasse seg ca. 20 ulike personligheter hver eneste dag er ikke lett, men så lenge man gjør en innsats er det mulig.

For å kunne hjelpe barn som har opplevd krig og flukt er det viktig å ha kunnskap om hva de kan ha opplevd. Har barnet i lengre perioder hatt dårlig tilgang til mat, vil det kunne vises under måltidsituasjoner, hvor barnet kan virke aggressivt eller redd for ikke å få maten for seg selv. Om barnet har blitt utsatt for angrep eller overgrep av andre voksne er det viktig å skape en god relasjon til barnet slik at det ser at det kan stole på deg. Du må lære barnet å forstå at du er en trygg voksenperson. Noen barn har vært vant med å måtte klare seg selv, og har lært seg selv ulike overlevelsesstrategier. Dette trenger de hjelp til å avlære i skolen, og man må kunne forsikre dem om at de får sine grunnleggende behov dekt. Ofte er traumatiserte barn urolige og liker å være i aktivitet, like gjerne ute som inne (Kalkman & Kibsgaard, 2019, s. 26). Disse fysiske styrkene må skolen klare å se og bygge videre på, for da vil man ikke bare erstatte alt barnet før har brukt som redskap for å overleve, men de vil kunne støtte barnet i å utvikle en positiv kulturell identitet. Når barnet så er sikker og trygg på at dets grunnleggende behov blir dekt, vil det åpne situasjonen for pedagogisk arbeids om innebærer læring (Kalkman & Kibsgaard, 2019, s. 26).

Dyregrov (2010) beskriver hvordan man skal snakke med barn og unge som har opplevd noe traumatisk, og at nevner at noe man ikke skal si til barna er «stakkars deg» eller «jeg vet hvordan du føler det», fordi du ikke har peiling. Traumatiserte barn liker vanligvis ikke den type medlidenhet, og du kan ikke forstå hvordan barnet har det. Om et barn fortsetter å skyve unna det som har skjedd, men er tydelig plaget, må en lærer bruke en mer aktiv tilnærming for

å unngå langtidsproblemer. Men fungerer barnet godt på skolen og har fått flere venner, er behovet for å presse på mindre (Dyregrov, 2010, s. 129).

For mange barn er det krevende å bli møtt med en læringskontekst og et læringsinnhold de ikke mestrer. Noen sliter med stillesittingskrav, mens andre barn opplever at de stadig mislykkes og samtidig blir utsatt for kritikk og ydmykelser (Befring, 2019, s. 189). Disse barna tappes da for energien de trenger for å komme seg videre på et positivt spor. Om en lærer ikke klarer å se at barnets frustrasjon og sinne kommer fra en plass, men heller kategoriserer barnet som «vanskelig» eller «problembarn», vil dette påvirke barnet negativt. En lærer er nødt til å i det minste prøve å forstå hvor barnets følelser og reaksjoner kommer ifra, og det kan man se i sammenheng med Fallmyrs (2020) teori om følelshåndtering.

3.0 Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi

Dette kapittelet handler om vitenskapsteoretisk ståsted, hvor jeg har anvendt hermeneutikk. Under hermeneutikken nevner jeg også den hermeneutiske spiral og forforståelse, som begge er viktig innenfor hermeneutikken. Videre kommer jeg til valg av metode, hvor jeg har anvendt en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som metode. Deretter kommer jeg inn på utvalg av informanter til denne oppgaven, og hvordan intervjuguiden min er oppbygd. Etter intervjuguiden kommer gjennomførelse av intervjuene, og så hvordan jeg bearbeidet materialet jeg fikk fra intervjuene. Siste delen av kapittelet handler om tematisk analyse, altså om hvordan jeg analyserte datamaterialet og kom frem til mine funn, før jeg avslutter med etiske betraktninger i forskningsarbeidet, og herunder validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien er en kvalitativ studie, og jeg har brukt en hermeneutisk innfallsvinkel. Data er innhentet ved semistrukturerte intervju av 3 informanter fra tre ulike skoler. I studien legges det vekt på hver informant sine subjektive erfaringer og opplevelser av å jobbe i en innføringsklasse med barn som har traumer fra krig. Det er mye fokus på traumer og hvordan disse kommer til uttrykk hos ulike elever. Dataene er deretter analysert ved hjelp av tematisk analyse, hvor jeg har delt opp svarene jeg fikk fra informantene i flere kategorier. Dette for å lettere forstå hva som var funn fra intervjuene.

3.2 Hermeneutikk

Vitenskapsteori handler om hvilken måte man søker sannheten på, og hvordan kunnskap produseres. Vitenskapelig virksomhet handler om å få frem mest mulig sann kunnskap, og grunnforutsetningene for hva som er sann kunnskap er stadig under debatt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 29). Man kan si at det i hovedsak er to kunnskapstradisjoner eller vitenskapssyn. Det ene synet har sitt opphav i naturvitenskapens tradisjon med studier av den fysiske naturen, mens det andre har sitt opphav i humanvitenskapene med studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener. Disse retningene heter positivisme og hermeneutikk, og jeg bruker en hermeneutisk metodologisk inngang i denne oppgaven (Dalland, 2020, s. 41).

Humanvitenskapen hjelper oss til å forstå, mens naturvitenskapen bidrar med å forklare. En hermeneutisk vitenskap omfatter en forståelsestolkning, som hjelper oss til å forstå oss selv og andre mennesker, så hermeneutikk betyr fortolkningslære (Dalland, 2020, s. 48). Det handler om å finne frem til meningen i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart. Hermeneutikk handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. Det handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, og derfor er denne tilnærmingen veldig viktig for alle som forbereder seg til å arbeide med mennesker (Dalland, 2020, s. 49). Min forståelse av begrepet hermeneutikk er at jeg selv har en forforståelse, og når jeg har intervjuet andre og sett dette i lys av relevant teori og forskning, har jeg tolket dette materialet og fått en ny forståelse for temaet. Man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Det handler om at jeg har prøvd å forstå intervjupersonenes perspektiv. Postholm & Jacobsen (2018) sier at språket, om det er muntlig eller skriftlig, blir oppfattet som en tekst, og hermeneutikk er en tekstanalyse. Den hermeneutiske spiralen utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

3.2.1 Den hermeneutiske spiral

Meningsfulle fenomener må tolkes for å kunne forstås, og denne tolkningsprosessen kalles gjerne den hermeneutiske spiral. Denne spiralen illustrerer noe som aldri egentlig tar slutt, men som stadig utvides. Det handler om både tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, uansett om det kommer til tekster eller fenomener. Thomassen (2006) sier at vår forståelse er i en stadig bevegelse frem og tilbake fra helhet til del og fra del til helhet, hvor helhet og del gjensidig betinger hverandre (Dalland, 2020, s. 49).

For alle som skal arbeide med mennesker er en hermeneutisk tilnærming viktig, nettopp fordi den handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens. Dette er en tilnærming som vil forstå, og ikke bare forklare. I mitt forskningsprosjekt har jeg lagt vekt på å prøve å forstå de jeg intervjuer sine meninger og tolkninger, og har da vært nødt til å være bevisst over mitt eget ståsted og egen forforståelse i møte med disse nye tolkningene. Jeg har forsket på informantenes sannhet, og derfor kan man si at denne forskningen kan havne under hermeneutikken. Her har min forforståelse og intervjupersonenes erfaringer og meninger vært ulike deler som til sammen utgjør helheten for oppgaven. Siden både min sannhet og informantenes sannhet har blitt tolket og sett i lys av forskning og faglitteratur har det sammen blitt drøftet til en ny sannhet.

3.2.2 Forforståelse

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi veldig ofte bruker ubevisst til å tolke det som skjer rundt oss.

Forforståelse er nødvendig for å kunne forstå virkeligheten, altså enkelt sagt må vi ha kunnskap om ting for å kunne forstå det. En forskers forforståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 38). En forsker starter sjelden med blanke ark uten oppfatninger om det som undersøkes, og det gjorde ikke jeg heller i mitt forskningsprosjekt. Grunnen for det valgte temaet er at det vekker noe i meg, det er noe jeg har hatt erfaringer med tidligere, og med min forforståelse har jeg også en forventning til resultatene i denne forskningen, og dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av kapitlet.

Jeg vil si at det jeg synes var vanskeligst med dette temaet var å ikke være for på og for brå under intervjuene. Jeg har vært borti dette temaet før, og der var det ikke mye positivt å finne om hvordan disse barna bleivaretatt. Så min forforståelse var negativ, hvor jeg nesten hadde fordommer mot enkelte lærere i innføringsklasser både på grunn av tidligere arbeidskrav, men også på grunn av egne erfaringer. Så jeg måtte jobbe med meg selv for å passe på å ikke nevne teori jeg har lest, eller plutselige påpeke hva jeg mente de burde gjøre. Jeg var nødt til å være nøytral, og være bevisst på både egne synspunkter og reaksjoner under intervjuene. Men jeg må være ærlig å si at jeg gruet meg litt til intervjuene, fordi jeg var redd for at jeg ikke skulle klare å opptre både profesjonelt og undrende, men her ble jeg positivt overrasket under intervjuene, fordi intervjupersonene var så reflekterte og hadde så mye god kompetanse om temaet. Min forforståelse og hvordan jeg brukte denne, vil ha betydning for studiens validitet og reliabilitet.

3.3 Metode

Metode handler om å etablere teknikker og prosedyrer for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Dette er da teorier om hvordan informanter bør velges ut, hvordan data skal samles inn, og ikke minst hvordan data skal tolkes og analyseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 44). Ut ifra problemstillingen jeg har valgt mener jeg at kvalitativ tilnærming er det som passer best, fordi det har vært viktig å være nær intervjuobjektene og få et godt innsyn i deres erfaringer og synspunkter. Kvalitative metoder

studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv.

Kvalitative metoder blir ofte forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og personer i felten, som for eksempel ved intervju (Thagaard, 2018, s. 11). En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener, og i et intervju kan man utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Ved en kvalitativ studie har jeg fått mulighet til å legge til erfaringer og utfordringer underveis fordi metodeopplegget er preget av fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 16).

Det finnes flere ulike fremgangsmåter og verktøy for innsamling av data i den kvalitative metoderetningen, og Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) bruker fire ulike kategorier for fremgangsmåter. Disse fire kategoriene er intervju, observasjon, skrevne dokumenter som brev og dagbøker, og lyd- og bildemateriale (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 117). Intervju egner seg best om du ønsker å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Observasjon er best om du skal studere det mennesker gjør, og ikke det folk sier, som i intervju. Observasjon gir oss mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler (Dalland, 2020, s. 102). Jeg kunne gjennomført en observasjon i tillegg til å ha intervju i mitt forskningsprosjekt, men jeg valgte å ikke gjøre dette på grunn av tidsaspektet for oppgaven. Det er ikke nok å være kun i en time med en innføringsklasse og si at «slik er det», for hver eneste dag er ulik. I tillegg så kan barn gjerne endre adferd når det er en fremmed voksen i rommet, og da enten oppføre seg eksemplarisk, eller det motsatte – slå seg helt vrang. Læreren kunne kommet bort til meg og fortalt hvorfor hun gjorde som hun gjorde, men det gir meg fortsatt ikke svar på det jeg trenger.

En kvantitativ tilnærming vil handle mer om å samle inn og analysere kvantitative data, altså er man opptatt av å telle opp fenomener, det vil si å kartlegge utbredelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 31). Et eksempel på dette kan være å sende et spørreskjema til et utvalg i befolkningen, hvor man også kan spørre om kjønn, alder og yrke, for å finne flere forskjeller eller likheter i undersøkelsen. Kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, hvor tallene kan gi oss mulighet til å foreta regneoperasjoner (Dalland, 2020, s. 54). En slik undersøkelse ville ikke vært aktuell for min problemstilling, da jeg ønsket å fokusere mer på mening og opplevelse som ikke kan måles eller tallfestes, altså var en kvalitativ tilnærming bedre for det jeg ønsket å finne ut av.

3.4 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden. Målene med et kvalitativt intervju er å få kunnskap om andre menneskers erfaringer, synspunkt og perspektiver. Intervju er da en samtale hvor man har et mål og hvor det er en viss struktur og en hensikt med samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Vi får i et intervju fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og vi får god innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89).

Kvale & Brinkmann (2015) forklarer kvalitativt forskningsintervju som et søk om å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Det er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Det finnes flere typer intervju, deriblant strukturert intervju, hvor spørsmålene er som et manus, og forskeren ikke kan improvisere ved å legge til svarkategorier eller endre spørsmålsstillingene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Et ustrukturert intervju er da det motsatte av et strukturert, hvor det ikke er noen spørsmål som er utformet på forhånd, og lærere heller kan komme bort til forsker og fortelle om sin undervisningspraksis mens forsker sitter og observerer på sidelinjen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120).

Selv har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Et slikt intervju har som mål å forstå deltakerens perspektiv, og her skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. I et slikt intervju vil forskeren ha tema og noen spørsmål klar på forhånd, men er ikke opptatt av å stille spørsmålene eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Temaet mitt er et sårt tema som det kan være vanskelig å snakke om, så for å la det bli en bedre flyt under intervjuet ønsket jeg å ta det litt som det kom, og faktisk kunne endre litt på rekkefølgen om det trengtes. Dette kunne jeg ikke gjort om jeg skulle hatt et strukturert intervju, og et strukturert intervju ville heller ikke vært personlig nok til å få vite om deltakernes egne erfaringer og meninger. Et ustrukturert intervju hadde heller ikke passet til denne studien, fordi jeg var nødt til å ha et ordentlig, planlagt

intervju for å få svar på problemstillingen min. Det kunne for eksempel ha vært at den jeg intervjuet plutselig introduserte helt nye temaer inn i samtalen, og da ville jeg ha vært nødt til å være åpen for dette. I denne formen for intervju foregikk det en kontinuerlig analyse, hvor begge parter prøvde å forstå og opplevde mening i det som ble sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Siden temaet mitt er såpass sårbart og vanskelig, hvor jeg ønsket å få frem deltakernes egne erfaringer, finner jeg at semistrukturert intervju var det som passet best.

For å kunne ha en samtale med mennesker må du ta i bruk alle dine menneskelige og faglige ressurser. Det handler om å forstå situasjonen og å ta vare på det som blir sagt, og å sikre seg mot misforståelser. Grunnlaget for et godt intervju er samspillet mellom den som blir intervjuet og den som intervjuer, og her følte jeg at jeg hadde en fordel siden jeg brenner så for temaet og virkelig ønsker å finne ut hvordan lærere jobber med temaet, da det er noe jeg selv ønsker å jobbe med. Noe som blir vektlagt er betydning av egen forberedelse og forforståelse, for dette kan påvirke både spørsmål og din forståelse av svarene du får (Dalland, 2020, s. 65).

3.5 Utvalg

For å finne forskningsdeltakere til studien min gjorde jeg et strategisk valg av intervjupersoner. Dette fordi jeg trengte personer med bestemte kunnskaper eller erfaringer (Dalland, 2020, s. 79). I min studie har jeg oppsøkt en person jeg selv har bekjentskap til, men også to personer jeg vet har erfaringer som passer til temaet mitt, da de jobber på forskjellige skoler som lærere i innføringsklasser. Jeg har i min studie 3 informanter, altså intervjuet jeg 3 personer. En av informantene var fra Nord-Norge, en fra Midt-Norge, og en fra Østlandet. Jeg ønsket ikke å intervju tre lærere på samme skole fordi jeg var redd for å få for like svar, og dermed ble det fra tre helt ulike skoler i forskjellige deler av landet. Jeg var spent på å se om det ville være store forskjeller i måtene lærerne jobbet, da noen jobbet i by og noen på en liten plass. Hva ville forskjellene være?

I studien min er noen av kriteriene for forskningsdeltakerne absolutte. Det vil si at det finnes grunner til at akkurat disse 3 informantene kunne være med i studien min. Vedkommende måtte nemlig jobbe eller ha jobbet i en innføringsklasse og ha erfaringer med barn med krigstraumer. De måtte være villige til å stille til intervju, og tillate meg å bruke lydopptaker for å kunne transkribere samtalen vår. I og med at jeg skulle intervju 3 forskjellige personer,

ville svarene jeg fikk på hvert enkelt intervju variere uavhengig av kjønn, alder, bosted og lignende, fordi vi alle erfarer ting på ulike måter. Jeg tok med meg erfaringene fra et intervju til neste, hvor jeg opplevde at et tema var uaktuelt eller for vanskelig å snakke om. På den måten kunne jeg justere intervjuguiden før neste intervju, og dette opplevde jeg som viktig. Første intervjuet var det vanskeligste, fordi som jeg har nevnt tidligere er dette et tøft tema. Å skulle sitte og tenke tilbake på elever som har vært traumatiserte var spesielt tungt for den første informanten min, og samtalen vår bar preg av dette. Jeg måtte derfor justere intervjuguiden, og få de spørsmålene som kanskje var vanskeligst helt i slutten av intervjuet.

Jeg ga mine informanter fiktive navn, da jeg opplever det som mest ryddig i en tekst. Informant 1 fikk navnet Mohamed, informant 2 fikk navnet Jørgen, og informant 3 navnet Marlene. En oppgave hvor det enten står informant 1, I1 og lignende synes jeg bare er forvirrende, så jeg tok et valg om å lage fiktive navn for å gjøre det enklere for meg å henvise til noe informantene hadde sagt. I tabellen under viser jeg hvor lang arbeidserfaring hver informant har, i tillegg til deres utdanning og stilling. Kontaktlærer i denne sammenheng vil si at de er kontaktlærere i hver sin innføringsklasse.

	Utdanning	Stilling	Arbeidserfaring i innføringsklasse
Mohamed	Lærer/spesialpedagog	Kontaktlærer	22 år
Jørgen	Lærer/spesialpedagog	Kontaktlærer	18 år
Marlene	Spesialpedagog	Kontaktlærer	14 år

3.6 Intervjuguide

En intervjuguide skal lede deg gjennom intervjuet, og her kan man ikke bare spørre fra en liste med spørsmål (Dalland, 2020, s. 83). Spørsmålene vil utvikles i samtalen, men intervjuguiden er en hjelp til å huske temaene som skal tas opp under intervjuet. Jeg spurte informantene om de ønsket intervjuguiden på forhånd, slik at de kunne forberede seg til intervjuet (vedlegg nr. 1). Dette er det både fordeler og ulemper med. En ulempe kan være at svarene til deltakerne blir spikret og at de ikke vil si noe mer enn akkurat det de har tenkt, eller de kan få tid til å «pynte» på svarene sine. En fordel er at de vet hvilke tema som skal snakkes om, og dermed kan skrive ned egne tanker om temaene og har bedre tid til refleksjon.

Jeg opplevde dette som positivt, og informantene var også fornøyd med å få intervjuguiden, slik at de kunne forberede seg og gjøre seg noen tanker om erfaringene sine allerede før intervjuet. I tråd med hensikten med semistrukturert intervju forfyllet jeg temaer som informantene selv tok opp, uten at disse temaene egentlig var noe jeg hadde forberedt å snakke om.

3.7 Gjennomførelse

Jeg startet intervjuet mitt med å fortelle om meg selv, hva jeg ønsket å oppnå med intervjuet, at jeg ville forstå og lære, og ikke var ute etter å bedømme. Jeg spurte deretter litt om deltakerens bakgrunn, hvor lenge de hadde jobbet i skole, utdanningen deres og lignende, altså litt faktaorienterte spørsmål som var lett for dem å besvare. Man må snakke seg litt varm før man spør om det som kan være krevende eller følsomt (Dalland, 2020, s. 83). Når samtalen begynte å flyte litt og jeg hadde opparbeidet tillit hos intervjupersonen, spurte jeg mer om deres tanker rundt krigstraumer, og hvilke erfaringer de hadde med temaet. Her opplevde jeg det som veldig greit å starte litt med min erfaring og grunnen til at jeg synes dette temaet er interessant. Dette fordi jeg følte vi da hadde en fin samtale om temaet hvor vi fikk drøftet begge parters erfaringer og meninger. Jeg har ikke mye erfaring med temaet mitt, så under intervjuene merket jeg at som student og intervjuer både lærte jeg og jeg fikk gode erfaringer om hvordan lærere kan jobbe med dette temaet.

Intervjuet som varte kortest varte i 40 minutter, mens det lengste varte i litt over en time. Jeg hadde ikke lyst til å ha fryktelig lange intervju, fordi jeg var redd for at informantene skulle bli sliten og lei. Men så er jo temaet mitt veldig spennende, og et tema man kan snakke ganske lenge om siden det er så stort. Informantene synes det var en fin mengde spørsmål, og at de fremstod som tydelige. Siden jeg hadde sent informantene intervjuguiden på forhånd, hadde faktisk alle tre skrevet ned stikkord til intervjuet. Dette gjorde at samtalen fløt enda bedre, fordi de var så godt forberedt. Jeg følte meg trygg på at informantene forstod hvor jeg ville med studien min, og det virket slik under intervjuene, fordi vi holdt oss til temaet og problemstillingen hele tiden.

3.8 Bearbeiding av rådata

Transkripsjon er når man transformerer den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst, og det er dette som gjør samtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Å transkribere betyr å transformere, å oversette fra talespråk til skriftspråk. Jeg brukte en lydopptaker under intervjuene, hvor alt av tonefall, ordbruk, pauser og lignende blir registrert, slik at jeg når som helst under transkripsjonen kunne gå tilbake og lytte om jeg var usikker på noe. Når materialet struktureres i tekstform er det lettere å få oversikt over det, og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Under transkriberingen skrev jeg informantenes uttalelser ordrett, med alt av gjentakelser og alle «mm»-er eller «eh»-er. Det var bare en av informantene som hadde lik dialekt som meg, og for meg ble det naturlig å skrive alt ordrett, ut etter dialekten informantene hadde. Det var det som føltes mest ekte og korrekt. Jeg skrev også ned latter og sukk hos informantene eller meg selv, og lagde min egen måte å forstå pauser og diverse. Intervjuene mine tok opp følsomme temaer, og da var det ekstra viktig for meg å forsikre informantene om at jeg beskytter konfidensialiteten deres. Jeg transkriberte rett etter hvert intervju, og slettet så opptakene med en gang jeg var ferdig. Å transkribere materiale tok alt fra tre til fem timer, ut ifra hvor lang intervjuene var. Det var tungvint å transkribere, og jeg ble sliten av å spole tilbake, skrive ned, spole igjen, og skrive. Det var mye i intervjuene som ikke var like relevant, så jeg delte opp materialet i flere deler slik at jeg kunne konsentrere meg om sentrale tema og det som var relevant for problemstillingen min. Koding handler om å redusere større tekstsegmenter til meningsenheter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Man kan si at koder er som nøkkelord som brukes for å systematisere materiale, slik at man senere lettere kan identifisere og sammenligne og koding er sentralt for en hermeneutisk tilnærming som jeg har, hvor jeg legger vekt på fortolkning av meningsinnhold. Jeg hadde ikke bestemt meg på forhånd hvilke kategorier jeg ville fokusere på, men det kom ganske kjapt frem under intervjuene hva som ble mine funn i tråd med problemstillingen min. Under transkriberingen lagde jeg fem kategorier som stadig gikk igjen, og disse kategoriene endte opp med å bli funnene mine.

3.9 Tematisk analyse

I en kvalitativ analyse analyserer man kvalitative data, og man sier at det er kvalitative fordi det er snakk om data som beskrives med ord og ikke tall (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 21). I en analyse leter man etter svar på spørsmål i datamateriale, og det er en prosess

som drives av spørsmålene man stiller. I min studie har jeg brukt tematisk analyse, fordi jeg har kategorisert ulike temaer. En tematisk analyse er en fleksibel tilnærming, og det handler om å se etter temaer i data (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). I denne sammenhengen er tema en gruppering av data med viktige fellestrekk, altså er hvert tema en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). I min studie ble temaene som gikk igjen og som jeg fikk mest informasjon om; traumer, tilrettelegging, kultur, språk og religion, familiesituasjon og resiliens. Ved å gruppere svarene i slike kategorier ble det enklere for meg å skjønne materiale, og da å skrive videre. Disse temaene utgjør til sammen svaret på forskningsspørsmålet mitt, hvor alle temaene går inn i hverandre og danner grunnlaget for min analyse.

3.10 Etske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid

Etske overveielser handler om mer enn å følge regler, for vi må tenke over hvilke etske utfordringer arbeidet vårt kan medføre (Dalland, 2020, s. 167). Utgangspunktet for forskningsetikken her i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på;

- 1) Informert samtykke, altså at den som skal undersøkes, skal delta frivillig i undersøkelsen, og få full informasjon om undersøkelsen, og også ha forstått denne informasjonen.
- 2) Krav til privatliv, altså at jeg som forsker er nødt til å tenke nøye over på hvor følsom informasjonen er for den andre, hvor noen kan synes det er vanskelig å snakke om selv om andre ikke synes det. Det handler også om identifisering i datamaterialet, for det skal ikke være mulig at utenforstående kan identifisere enkeltpersoner fra studien.
- 3) Å bli korrekt gjengitt, hvor forskningspersonene får være de første til å lese teksten. Jeg som forsker skal ikke setter deltakerne i et dårlig lys, men heller da faktisk la være å bruke noe av funnene som ville satt dem i dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Siden mitt prosjekt utløser meldeplikten, måtte jeg melde forskningsprosjektet mitt til NSD, som er personvernombud for alle universiteter og høyskoler, flere helseforetak og en rekke frittstående forskningsinstitutter og kompetansesentre (Dalland, 2020, s. 169). Mitt prosjekt var meldepliktig siden jeg skulle behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskin og båndopptaker hvor jeg ville spille av lydfilen av intervjuet. Jeg behøvde både navn og eventuelt e-post eller telefonnummer for å ha kontakt med forskningspersonene, og dette er personopplysninger.

Jeg sendte inn søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) så fort problemstillingen min var satt, og jeg hadde fått godkjent arbeidskrav fra skolen om prosjektbeskrivelsen min. NSD godkjente prosjektet før jeg startet datainnsamlingen (vedlegg nr. 2).

For å kunne gjennomføre forskningsarbeidet mitt må jeg ta flere etiske hensyn og vurderinger. Jeg må ta hensyn til deltakerne i intervjuet, og vil derfor bruke samtykkeskjema (vedlegg nr. 3). De vil få all nødvendig informasjon for å kunne stille opp i intervjuet, og vil få informasjon om meg slik at de kan ringe eller sende e-post om de har noen som helst spørsmål. Jeg vil gjøre alt jeg kan for å avklare eventuell usikkerhet hos deltakerne, og for meg er det viktig at de forstår at jeg er ute etter å lære og forstå, og ikke å dømme det de sier. De må ha tillit til meg som forsker, og for å klare å utvikle en slik tillit må de blant annet oppleve deltakelsen som frivillig, vite at alt blir anonymisert og at de ikke blir gjenkjent, og forstå at de kan trekke seg når som helst fra studien.

Målet er å unngå at resultatene av forskningen blir styrt av den som gjennomfører forskningen, og det vil være umulig for meg som forskningsperson å unngå min fortolking av virkeligheten. Postholm & Jacobsen (2018) sier at forskerens fortolking alltid kommer fram før undersøkelsen gjennomføres eller når resultatene skal fortolkes. For å kunne sette seg inn i andres livssituasjon og ta et deltakerperspektiv alvorlig er man avhengig av nærhet, og det kreves empati når man skal gjennomføre en datainnsamling gjennom intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106).

3.10.1 Validitet

Validitet står for relevans og gyldighet, og vil si at det som måles må ha relevans og være gyldig for problemet som undersøkes (Dalland, 2020, s. 43). Det handler altså om gyldighet, og om at dataene er gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet. Men hvordan kan man bestemme om indikatorer er valide eller ikke? Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) er det i de fleste tilfeller rett og slett snakk om å bruke sunn fornuft, mens det i noen tilfeller kan være vanskeligere å avgjøre om indikatorer er valide, og man derfor må gjennomføre systematiske validitetstester. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, dom om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 71). Slik jeg forstår det handler

validitet om hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke, og med tanke på min studie var jeg her avhengig av å ha gode spørsmål i intervjuet slik at materialet ble relevant og fyldig. Jeg måtte også kunne begrunne valg av deltakere til intervjuet, og disse måtte ha en bakgrunn innenfor temaet jeg har forsket på. Dette ville være viktig for min oppgaves validitet.

3.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland, 2020, s. 43). Kan resultatene reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere? Å teste reliabilitet på et intervju er vanskelig og lite hensiktsmessig, fordi om noen andre undersøker samme tema som meg vil de både kunne få like svar som meg, men også helt ulike. Resultatene kan bli forskjellige med tanke på at intervjuguidene kan være ulike, forskningspersonene kan ha ulik erfaring, intervjuere kan ha ulike forutsetninger eller forforståelse av temaet. Vi mennesker er ulike, og vi er alltid i utvikling. Det samme er miljøet og omgivelsene rundt oss. Er mitt forskningsprosjekt like relevant om 10 år? Har skolen endret undervisningen sin på 10 år? Altså, det er vanskelig å kopiere en kvalitativ studie fordi møtet mellom forsker og forskningsfelt og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig, siden ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For at leseren selv kan avgjøre om mine funn er troverdige måtte jeg selv reflektere over min egen påvirkning, og gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Det var viktig at jeg var bevisst på mine egne forutinntatte oppfatninger, og at jeg reflekterte over disse. Det er klart man har egne antakelser om temaet, og da måtte jeg som forsker passe på å ikke kun se det som er ønskelig.

3.10.3 Generaliserbarhet

Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 241). Ville resultatet blitt annerledes om jeg hadde andre informanter enn de jeg valgte, eller om jeg hadde valgt andre skoler? Er funnene mine generaliserbare, altså kan de være overførbare til for eksempel andre skoler? De fleste forskningsprosjekter har en intensjon om å være gyldige utover akkurat det man har studert, om ikke ville det vært unødvendig å diskutere den med andre enn de den angår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

For å kunne styrke generaliserbarheten, eller overførbarheten, måtte måten jeg skrev forskningsoppgaven min på gjøre slik at leseren følte at hun eller han ble invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført. Noen av funnene mine vil være generaliserbare, fordi det også vil handle om læreres møte med barn som har traumer fra krig. Lærere har samme utdanning, og de har noe kunnskap om traumer og vet hva krigstraumatiserte elever trenger. Du er en god lærer om du bryr deg om elevene, og derfor kan noen av funnene ses som generaliserbar. Det som igjen kan gi ulike svar, er hvordan de ulike skolene tar imot barn med traumer fra krig, hvilken opplæring barna får, og hvilke erfaringer de ulike lærerne har. Noen har kanskje mindre erfaringer enn andre, og noen har kanskje møtt barn som er mer traumatisert enn andre. Det er vanskelig å si om forskningen min er overførbar fra en skole til en annen, men det finnes mange likhetstrekk.

4.0 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven har jeg slått sammen funn og drøfting, med funnene som underoverskrifter i kapittelet, og drøfting direkte under. Som sagt i kapittel 3 ga jeg mine informanter fiktive navn, så her refererer jeg til Marlene, Jørgen og Mohamed. Temaene som vil presenteres og drøftes er *traumer*, og herunder *generelle symptomer på krigstraumer* og *posttraumatisk stressforstyrrelse, tilrettelegging og vanskelige samtaler, kultur, språk og religion, familiesituasjon, og resiliens*. Disse fem temaene var de som var mest fremtredende og som informantene snakket mest om.

Mitt første funn skjedde allerede under rekruttering av informanter. Jeg søkte etter lærere i innføringsklasser som hadde erfaring med barn med traumer fra krig, og flere sa de ønsket å bli med på prosjektet, men trakk seg etter videre samtale fordi de mente de kunne for lite om det. Jeg sendte ut e-post til over 20 personer, og kun 3 svarte at de ønsket å være med fordi de hadde mye erfaring med temaet. Kan dette være fordi de ikke har nok kunnskap om traumer, og spesielt krigstraumer? Det kan selvfølgelig også være at de ikke har tid, eller annet som jeg ikke kjenner til.

I tillegg opplevde jeg at alle tre informantene hadde nesten identiske svar på spørsmålene jeg stilte, og samtalene jeg hadde med alle tre var ganske like. Dette er jo et funn i seg selv, og viser at de jobber likt og har lik kunnskap om temaet. Måten de jobbet på og så elevene på var fint å høre om, og det var for meg betryggende å høre hvor mye de brydde seg. Alle tre nevnte jo elever som hadde kommet for mange år siden, så å høre hvor friskt alt enda var i minne var jo nesten rørende. Det er godt å snakke med andre som har en slik naturlig omsorg for barn, og som jobber med barn fordi de ønsker å være en god og trygg voksenperson i livet til barna. Det er ikke bare en jobb, det er så mye mer.

4.1 Traumer

I denne delen fremkommer det hva som er informantenes oppfatning av traumer, og hvordan de har sett symptomer på traumer komme til uttrykk. Det er en blanding av informantenes egne erfaringer, sett i lys av teori, og samtalene jeg hadde med hver informant. Det fremkommer også hva informantene tenker om ADHD og traumer, og deres opplevelser med dette. Her har jeg valgt å dele opp følgende tema i to undertema, som da er PTSD.

Mohamed fortalte at gjennom årene han hadde jobbet i innføringsklasse, så hadde ca. 2/3 av barna han hadde møtt traumer fra krig. Traumene varierte i grad, men mange slet mye på skolen over lang tid. Flere hadde levd i land som hadde vært i krig gjennom flere år, og hadde dermed aldri gått på skole før. Det kunne være elever som var 10 år gamle som ikke forsto hva det ville si å gå på skole. Så for mange av elevene var det vanskelig bare å skulle være i et klasserom flere timer hver dag. Det var ikke normalen for de der de kom fra. Helmen Borge (2018) sier at en dårlig skolestart kan gå ut over selvbilde til barn, og for barn som har flyktet kan det hende at selvbilde allerede er litt dårlig. Flere kan mangle sosial kompetanse på grunn av at de ikke har omgått andre barn på deres alder, og da vil det være vanskelig å få venner. Her vil det være læreres ansvar å inkludere

Det finnes mange forskjellige grunner til hvorfor noen flykter fra hjemlandet sitt, og mange kommer fra land som er ekstremt preget av fattigdom og andre følger av krig. Varvin (2018) sier at det som er felles for flyktninger er at de ikke kunne leve trygt der de kom ifra, men at det uansett ikke er et enkelt valg å bestemme seg for å flykte. Du slipper jo alt du har bygd opp der du kom ifra, og noen flykter uten familie eller andre mennesker de er trygge på. Det er et traume i seg selv å måtte forlate alt du har, for så å dra til et sted hvor du ikke kjenner noen, hvor det er en ny kultur, og kanskje andre verdier eller normer enn det du er vant med. Kalkman og Kibsgaard (2019) sier at mer enn halvparten av alle som kommer som flyktninger til Norge er barn, og det er viktig at disse barna blir møtt av omsorgsfulle voksne. De har gått igjennom ting som ingen barn burde oppleve. Norge er et trygt land å vokse opp i, men Marlene fortalte at mange fortsatt var redde etter å ha kommet hit. Foreldre hun hadde snakket med var redde for at de var blitt forfulgt av menn fra hjemlandet, andre var fortsatt så stresset etter flukten at de slet med å slappe av og å faktisk forstå at de nå var i trygghet. Mohammed nevnte også at elever han hadde hatt spurte foreldrene sine om når de skulle dra hjem igjen, fordi de ikke forsto at de hadde flyttet fra hjemlandet på ubestemt tid. Dette opplevde Mohammed som tungt for både foreldre og barn, fordi det ikke var noe svar å få. Det er jo ikke bare barna som kan oppleve flukten som traumatisk, det er nok minst like traumatiserende for foreldre som vet hva som kan skje og forstå mer av situasjonen. Mohammed sa videre at det er sårt for foreldrene også, fordi de ikke vet om de noen gang får mulighet til å dra til hjemlandet sitt igjen, hvor de selv har vokst opp.

Alle informantene hadde opplevd flere andre symptomer på traumer som de ikke skjønnte var en bivirkning av traumene. Noen barn reagerte veldig mye på små ting, og kunne ofte slå seg

selv i hodet å kalle seg selv for dum om de ikke forsto noe eller fikk til noe. Varvin (2018) sier at å ha dårlig selvbilde og selvtillit, eller å se på seg selv som mindreverdige, verdiløse eller fortapt er en følgetilstand man kan få om man har flyktet, og man kan kjenne på en følelse av skam, skyld eller mislykkethet. Slike følelser er vanskelige å endre på, så her kreves det innsats av både lærere og foreldre. For å hjelpe barn til å få bort slike følelser kan det være lurt å gi dem oppgaver eller aktiviteter man vet at de mestrer. Når barn kjenner på mestringsfølelse, gir det dem en bedre selvtillit, og man ønsker at alle barn skal føle seg bra.

From (2020) forteller at forskning viser at barn som har vært utsatt for noe traumatisk oftere blir diagnostisert med ADHD enn andre, siden symptomene er så like som de er. Både ADHD og traumer kan føre til at en et barn har problemer med konsentrasjonen, har høyt aktivitetsnivå og sliter med å fokusere på en ting over lengre tid. Det er klart det er vanskelig å vite om et traumatisert barn kan ha en ADHD-diagnose i tillegg til å slite med traumer, men jeg vil i så fall tro det vil være enklere å diagnostisere barna etter de har fått hjelp til å bearbeide traumene. Men da er man først og fremst nødt til å forstå at barnet er traumatisert. Alle tre informantene nevnte dette med feildiagnostisering av ADHD hos barn med traumer. De hadde alle tre vært borti elever med høye aktivitetsnivå, hvor deres kontaktlærer videre hadde snakket med foreldre, og da ført dem videre til PP-tjenesten og senere BUP. Flere ble diagnostisert med ADHD, og Jørgen sa da at han til og med hadde vært i samtale med PP-tjenesten og forklart at et barn slet med traumer og heller måtte få hjelp til å bearbeide disse. Men barnet fikk diagnosen. Dyregrov (2010) sier også at voksne må være klar over at barn kan forsvare seg mot det påtrengende tankemateriale ved å sette seg selv i aktivitet, siden det distraherer dem fra det som er ubehagelig.

«Om man har ADHD fordi man sliter med å konsentrere seg over lengre tid og har bruk for å få brukt litt energi, da har åtti prosent av Norges befolkning ADHD da»
Mohamed.

Mohamed var en informant som var veldig åpen og direkte, og intervjuet med han var mer som en god samtale. Han var tydelig frustrert over temaet, og synes selv at det var skummelt hvor nedprioritert kunnskap om dette temaet var i skolen. Han sa at han opplevde det som vanskelig å tenke på hvor lett det kunne være å gi noen en diagnose, og at få barn liker å sitte i ro over lengre tid, om de har traumer eller ikke. En lærer eller en annen ansatt på skolen er jo kanskje en av de viktigste personene et barn har utenom foreldrene, og når lærere ikke vet

hvordan man skal se etter symptomer på traumer, hvem skal da hjelpe barna? Mohamed nevnte også at det ikke bare handler om å kunne se etter symptomer på traumer, men at om du virkelig ønsker å stille opp for disse barna burde du som lærer prøve å sette deg litt inn i hvordan hverdagen til barna her vært. Altså kanskje lære litt om landet de kommer fra, kulturen deres, og bare vise nysgjerrighet når det kommer til stedet barna er ifra. Dette for å skape tillit til barna, hvor de forstår at du faktisk bryr deg om de.

4.1.1 Generelle symptomer på krigstraumer

Det jeg merket som gikk igjen når det kom til symptomer på traumer var dette med følelsesregulering og aktivitet. De aller fleste barna som informantene mine hadde møtt slet mye med konsentrasjonen og hadde mye uro i kroppen. Ofte gikk dette ut over resten av klassen, fordi uroen de skapte ble ført videre til andre elever. Jørgen sa at han ofte har måttet forklart klassen at de må prøve å ikke le eller bry seg når andre elever lager mye støy. Han hadde prøvd å forklare klassen sin at denne ene eleven hadde opplevd krig, og at han hadde det vondt inne i seg, og derfor ikke klarte å sitte stille i ro. Det hadde virket som at elevene hadde forstått dette, for de reagerte ikke like mye på støyet i ettertid.

«Barn trenger gjerne en forklaring på hvorfor andre barn oppfører seg på en annen måte enn dem, og når de får dette så vil de prøve å forstå». Jørgen.

Drugli (2008) sier at det er viktig å ha klare regler i et klasserom på hva som er akseptabel og uakseptabel adferd i klassen, og at elevene også er klar over at noen kan oppføre seg annerledes av ulike grunner. Videre sier hun at noen barn trenger mer støtte enn andre barn for å klare å regulere følelsene og dermed adferden sin.

I min studie spurte jeg informantene hva de ville si kjennetegnet krigstraumer, og svarene jeg fikk her var både like og ulike. Mohammed uttrykte seg slik om tematikken:

«Problemer med å regulere adferd, mange, store følelser og ofte sinneutbrudd. Mange kan bli så frustrert over en liten sak at de begynner å gråte, og kan da virke nesten utrøstelig. Har også vært borti elever som har utviklet PTSD i ung alder, og som har slitt med alt fra angst og depresjon til spiseforstyrrelser». Mohammed.

Mohamed nevner adferdsregulering, noe som er en nokså klar indikasjon på at eleven plages med noe. Som Fallmyr (2020) sier så styres atferd av følelser, og om eleven har mange ubehagelige følelser som stress, skyld og sinne, så vil det prege adferden. Å bare skulle forskyve disse følelsene er vanskelig, så da blir det vanskelig å hente seg inn igjen. Jørgen viser til lignende erfaringer, når han sier at det virker som om ting plutselig eksploderer, fordi det er så mange ulike følelser i sving. Om en elev har PTSD så kan jo minnene plutselig trenge seg på igjen, og blir man ikke møtt med forståelse da kan det resultere i negativ adferd. Jørgen uttrykte seg slik om tematikken:

«Tretthet, lite konsentrasjon, mye aktivitet og uro, virker som at kroppene deres er konstant stresset og anspent. Noen av barna er flinke til å skjule at de ikke har det bra, men etter en viss tid er det som om det plutselig eksploderer – hvor de enten blir fryktelig lei seg og skjør, eller motsatt vei, hvor de blir utagerende». Jørgen.

Både Jørgen og Marlene nevner tretthet, at elevene virker slitne. Om det er fordi de sover dårlig eller fordi de er veldig stresset når de er våkne er usikkert, men å være plaget med gjentatte minner er utmattende. Dette kan sees i sammenheng med hva Dyb & Stensland (2016) sier om at traumatiske hendelser kan påvirke fysiologisk regulering, noe som endrer kroppens stressponsystem. Det vil si at barna kan slite med å sovne, og dessuten kan plages av hyppige oppvåkninger. Om dette er tilfelle er det ikke rart elevene oppleves som trette og slitne på skolen. Marlene uttrykte seg slik om tematikken:

«Stress, ofte en tristhet og en innesluttethet som man ikke får helt grep på. Vondt mange steder på kroppen, uten at de har synlige sår eller har opplevd noe fysisk mot kroppen. De aller fleste elevene jeg har hatt sliter med hodepine store deler av dagen. Det er også store forskjeller på aktivitetsnivået, da noen er ekstremt aktive mens andre er stikk motsatt. Mange er også forferdelig trøtt på skolen, og jeg har snakket med flere foreldre som sier at barna sliter med søvn. Dette er jo virkelig en bivirkning av å ha opplevd noe fælt». Marlene.

Marlene sier her at mange sliter med ulike smerter kroppen, og at mange har hodepine. Dette kan vi se igjen i det Varvin (2018) sier om at opplevelsene ikke blir mentalisert, og at de har vært så vanskelige å håndtere at psyken fører smerten av opplevelsene videre til kroppen. Videre fortalte hun hvor viktig det var at lærere har kjennskap til bivirkninger av traumer,

fordi mange overser disse smertene barna har og tolker det heller som at barna kjeder seg eller «leker syk» fordi de ikke vil være på skolen. Det å ha fysiske smerter på grunn av traumer kan være vanskelig å behandle, da barna selv mest sannsynlig ikke forstår hvorfor de har vondt. Varvin (2018) sier at psykiske lidelser eller følgetilstander man kan få ved å ha opplevd krig eller flukt avhenger av flere ulike ting. Blant annet alder, hvor voldsom traumatiseringen er, resiliens og beskyttelsesfaktorer. En følgetilstand kan være å ha problemer med affektregulering, og det nevnte også alle tre informantene. De opplevde at de aller fleste barna som kom fra krigsherja land slet med å forstå og å sette ord på sine egne følelser. Noen slet dessuten med å regulere følelsene sine, og ble veldig frustrert av det. Når barna har mange innesperrede følelser er det mye som vil ut, og det er vanskelig å styre.

Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) sier at krigstraumatiserte barn er ressurssterke overlevere som har styrker ikke andre barn har. Videre sier de at de fleste barn som har vært på flukt ønsker seg en normal hverdag, med skolegang, lek og venner. Jørgen fortalte at han hadde opplevd at flere av barna som startet i klassen hans var ressurssterke og trygg i seg selv. De lærte språket raskt, fikk seg venner, og mestret skolearbeidet. Siden de fikk seg venner og mestret språket, førte dette til at de fikk lekt mer sammen med andre. Han sa videre at leken de lekte ofte var mor, far og barn, og gjerne også med en lege som kunne hjelpe når barnet var lei seg eller hadde vondt.

«I rollelek har jeg som regel opplevd elevene som veldig omsorgsfulle, og spesielt jentene» Jørgen.

En slik type lek nevner Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) at er en type ikke-voldelig form for selvhevdelse, hvor barna gjør alle friske og hjelper alle. Jørgen mente at denne type lek kan være deres måte å overkomme traumene, at de bearbeider dem gjennom å være snill og hjelpsom i lek, i stedet for å være voldelig å for eksempel skyte alle eller leke krig. Dette er en lek som kanskje er mer aktuell hos barn som har bearbeidet traumene, eller som kanskje har vært litt skånet for alt det forferdelige man kan være vitne til under krig. Jørgen sa at det som regel var rolig rollelek, men at han opplevde at enkelte gutter hadde behov for skytelek, og sa at det kanskje var den eneste leken de mestret. Han fortalte videre at barn ofte leker noe de har sett i hverdagslivet, eller som de har sett voksne gjøre. Noen leker gjerne at de vasker klær, skifter bleier, går på skolen og lignende, mens andre leker krig. Det er store kontraster.

Det er også viktig å snakke med barn om vonde følelser. Det kan hende eleven aldri har hatt en voksenperson i livet sitt som har snakket med dem om følelser, så derfor blir det ekstra viktig at lærere er åpne om at det er lov til å kjenne på alle mulige følelser. Ingen følelser er forbudt, det handler mer om å regulere dem og finne ut hva som er grunnen til akkurat følelsen man har der og da. Både Johannessen og Bakken (2020), og Fallmyr (2020) sier at voksne som jobber med barn må kunne identifisere hva som trigger barnas traumereaksjoner, fordi atferd styres av følelser. Følelser kommer spontant, og det vil alltid finnes en grunn for at man føler det man gjør. Om en elev er utfordrende og gang på gang tester lærere, er det en grunn for dette. Derfor er det viktig at lærere kjenner historien til en elev, fordi det da kan være lettere å forstå hva som trigger. Jørgen sa at følelser og atferd er en form for kommunikasjon, fordi elevene ofte oppfører seg på en måte som kan gjenspeile hvordan de har det innvendig. Han sa at om en elev virket utagerende og sint så kunne det være et tegn på at det var kaos innvendig. Er et barn konstant stresset og bærer på vonde minner og følelser, kan dette komme i uttrykk via atferd. Marlene sa at hun opplevde at de fleste barn i innføringsklasser tester kvinnelige lærere mer enn mannlige, og at det kunne ha noe med respekt å gjøre. Menn opptrer gjerne mer som autoritære, mens kvinner kanskje har en mer forsiktig tilnærming. Kanskje er elevene vant med at faren deres er den strengeste, og den som bestemmer det meste, og da er det naturlig at de ikke tester mannlige lærere like mye. Marlene fortalte videre at det å bli testet av elever er normalt for alle lærere, men at traumatiserte elever ofte reagerte mer med tårer eller sinne etter tilsnakk fra lærer. Hun sa at hun ofte måtte være forsiktig med å gi en beskjed til elevene i innføringsklassen, da de ikke tåler kritikk og for høye krav spesielt bra. Men igjen, så sa hun at elevene også reagerer negativt om læreren bare overser atferden deres. Så det er en fin linje her, og derfor er det viktig at lærere har god kunnskap om relasjonsbygging og vanskelige samtaler med barn.

4.1.2 Posttraumatisk stressforstyrrelse

I denne delen er det PTSD, altså posttraumatisk stressforstyrrelse, som er i fokus. Informantenes egne erfaringer med forstyrrelsen, hvordan de har sett den komme til uttrykk hos barn med traumer fra krig, og hvordan dette kan sees i sammenheng med teori og forskning.

PTSD er en kompleks diagnose, og ingen av informantene mine hadde mye kjennskap til den. Men når informantene nevnte ulike kjennetegn de forbandt med traumer, kan det se ut til at noen av elevene de har hatt har hatt PTSD. I følge Varvin (2018) kjennetegnes det av både

irritabilitet, skvettenhet, plutselige minner eller plutselige følelser, og Dyb & Stensland (2016) sier også at PTSD ofte opptrer sammen med andre helseplager og atferdsforstyrrelser som angst, depresjon, atferdsproblemer, eller smertetilstander. Når vi var kommet til den delen av intervjuet som handlet om kjennetegn på traumer spurte jeg også informantene om de visste om diagnosen PTSD, og alle tre hadde hørt om den før, men var usikker på om de hadde hatt elever med diagnosen. Mohamed tok faktisk frem telefonen sin og googlet diagnosen under intervjuet, og deretter var svaret hans ja. Han sa at han kunne garantere meg at han hadde hatt elever med diagnosen, men at han ikke var klar over det der og da. Han nevnte spesielt en jente som kom fra Afghanistan, som reagerte veldig på høye lyder og generelt virket stresset og bekymret. Hun klarte ikke konsentrere seg, og falt ofte ut i en egen «sone» under timen, hvor hun ved flere tilfeller plutselig hadde begynt å gråte. Dette hadde Mohamed tolket som at hun tenkte på noe trist hun hadde opplevd. Han hadde ikke tenkt på at dette kunne være en direkte reaksjon på et minne som plutselig kom tilbake. Dette er også et godt eksempel på at tilnærmingen min er inspirert av hermeneutikken, hvor jeg og informanten i en samtale snakker om vår forståelse av temaet, før vi da leser teori om temaet og får en ny forståelse av det. Det er jo akkurat det hermeneutikk handler om, hvor flere deler blir til en helhet. For Mohamed gikk det opp et lys når han leste om PTSD og innså at han faktisk hadde hatt elever med diagnosen uten å skjønne at det faktisk var det de hadde.

4.2 Tilrettelegging og vanskelige samtaler

Denne delen handler om hvordan informantene tilrettelegger for elevene, og hva de mener er viktigst i møte med krigstraumatiserte barn. Hvordan skal man gå frem, og hvordan skal man snakke med elevene om det de har opplevd? Noen barn er innesluttet, mens andre ønsker å dele alt. Hva synes lærerne har vært mest utfordrende?

Tilrettelegging handler om at lærere skal kunne legge til rette for hver elevs behov og forutsetninger. I følge Fallmyr (2020) er den viktigste egenskapen hos en lærer empati, det å kunne forstå andres handlinger og væremåte, uten å være dømmende. Om en lærer ikke forstår en elev, må den i alle fall prøve. For å kunne tilrettelegge er man nødt til å forstå at en elevs følelser eller atferd kommer fra et sted. Jørgen fortalte at å skulle tilrettelegge til hver enkelt elev alltid er krevende, om de er traumatiserte eller ikke. Man må bli kjent med alle elevene, møte deres behov, tilrettelegge for at alle skal kunne kjenne på mestring, føle seg sett og hørt. Det er en krevende jobb, spesielt med noen av elevene som ikke vil fortelle hva de

har opplevd eller hvordan de har det. I de fleste tilfeller forstår hverken barna eller foreldrene hvorfor lærerne ønsker å vite ting om de, og ønsker derfor ikke å fortelle. Jørgen fortalte videre at han ofte må ha en samtale med tolk med foreldrene for å forklare at han ønsker å vite ting for å kunne hjelpe. Det er ikke av nysgjerrighet, men helt enkelt for å best mulig kunne både hjelpe, motivere og tilrettelegge for barna deres. Etter en slik samtale har foreldrene vært mer villige til å fortelle, og har i noen tilfeller åpnet seg veldig om alt de har opplevd i landet de kom fra eller under flukten. Alt Jørgen fortalte om tilrettelegging kan sees i sammenheng med hva Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) sier, hvor man for å best mulig kunne tilrettelegge for flyktninger, må ha fokus på hele livssituasjonen deres, altså fra psykisk og fysisk helse, det juridiske, flyktning-/asylpolitiske, skole og nettverk, omsorg, etnisitet, religion og samfunnsmessige forhold (Borchgrevink, Christie & Dybdahl, 2019, s. 114).

«Det kan være vanskelig for foreldrene å blottlegge seg, og å snakke om alt som har skjedd med fremmende folk» Jørgen.

Skolen er en sosial arena for barn, en arena hvor barn skal oppleve læring, mestring og vennskap. Tidligere har vi sett hva Helmen Borge (2018) sier om at barn som opplever en dårlig skolestart kan få dårlig selvbilde. For barn som allerede er sårbare ved skolestart, er det derfor ekstra viktig at lærerne klarer å tilrettelegge for at de skal få oppleve alt det positive skolen har å by på. Marlene fortalte at de fleste barna som starter i innføringsklasse som regel har gått ett par år i barnehage i Norge, og for disse barna er det kun språk som prioriteres i innføringsklassene. Andre barn kommer rett fra et krigsherja hjemland og til skolen, og er preget av mye angst og usikkerhet. Hun sa videre at det er viktig å tidlig i prosessen bli kjent med barn og foreldre og deres situasjon, for å best mulig kunne tilrettelegge for barnet. Hun bruker i starten å ha mest fokus på vennskap, da gode vennskap er en beskyttelsesfaktor som kan være resiliensfremmende.

Traumatiserte barn trenger først og fremst god omsorg og opplevelsen av trygghet og stabilitet, i tillegg til at de trenger muligheter for å kunne uttrykke seg og strukturerte aktiviteter som skole, lek og idrett. Mohamed fortalte om viktigheten av at barna også får være sammen med resten av klassen sin så mye som mulig, for å bli raskere inkludert og integrert. Man lærer best i samhandling med andre, så en innføringsklasse er mest til for å hjelpe barna med å lære språket, slik at de lettere kan inkluderes. Marlene sa at hun ofte brukte å være med i gymtimene eller kunst- og håndverktimene, for å se hva elevene mestret

best, slik at hun da kunne tilrettelegge for dem om de hadde det vanskelig en dag. Hun forklarte videre at om en elev ikke klarte å fokusere eller konsentrere seg om det de holdt på med en dag, var det fint å kunne ta et friminutt hvor de kunne spille fotball eller en annen aktivitet, eller at de tok en halvtimes tid med tegning- eller maleaktiviteter. Dette fordi det er en stor omveltning for elevene å komme til ett nytt sted hvor alle snakker et annet språk og kulturen er helt ulik det de er vant med. Å da skulle sitte i ro med alle tankene sine kan være vanskelig, så for å gi dem noe annet å tenke på kunne det være greit å av og til ta slike spontane avgjørelser. De er spontane, men samtidig er det en mening i det.

Jørgen hadde jobbet i skole i over 25 år, og i innføringsklasse i over 18 av disse årene. Han var ivrig under samtalen vår, og delte mange gode og vonde erfaringer. Jeg spurte han hva hans aller viktigste tips var i samtale med barn som hadde opplevd noe traumatisk var, og han nevnte at det viktigste var å være åpen og ærlig.

«Det viktigste i samtale med barn er å stille åpne spørsmål, og å svare ærlig og direkte, samtidig som du er åpen for at du ikke har et svar på alt. I tillegg er det viktig å være klar over at det kan komme flere ulike følelsesmessige reaksjoner, og disse må du være forberedt på å møte» Jørgen.

Han nevnte viktigheten med å være ærlig og åpen om at voksne ikke alltid har et svar på alt, og dette er viktig fordi elevene trenger å vite at ikke alt har en mening. Om for eksempel en elev spør hvorfor mennene som gjorde at de måtte flykte var slemme, så kan en voksen faktisk si at de ikke har noe svar på det, men at det finnes mennesker som ikke er snille. Dette var bare ett av eksemplene til Jørgen, men det er viktig at barn er klar over forskjeller. Jørgen fortalte videre at åpne spørsmål var viktig i samtaler om det elevene hadde opplevd, fordi det dem mulighet til å fortelle mer, i stedet for å bare svare ja eller nei. Ikke minst er det viktig å lytte til dem, og å hjelpe dem underveis i samtalen med å finne riktige ord, slik at de får forklart sine følelser best mulig. Som voksen må man også snakke med barna på en rolig og trygg måte, og også sørge for at de føler de kan stole på deg. For å få til dette må man være bevisst på egne reaksjoner, følelsesmessige så vel som fysiske. Jørgen nevnte at i tidligere slike samtaler har han følt at han har måttet være veldig skjerpet fra start til slutt, og at han nesten har følt seg utmattet etter samtalen. Noen av elevene forteller mer enn gjerne hva de har opplevd, og mye kan være helt forferdelige hendelser. Slike type hendelser påvirker alle som hører om de, og selv om Jørgen var en godt voksen mann, blir man jo berørt i en samtale

med et barn som forteller om grusomme ting det har opplevd. Han hadde også opplevd at elever gjerne ønsker å fortelle, og midt i fortellingen har brutt sammen i gråt. Det er kanskje ikke alle som forstår helt hva som har hendt før de forteller det til noen som ikke var der, fordi de da må forklare på en mer detaljert og utfyllende måte for at den andre skal forstå. Her er det spesielt viktig at den voksne møter eleven med forståelse og omsorg, og at man sier at det er helt i orden om de ikke ønsker å snakke mer om det.

«Det kan være fint å avslutte en vanskelig samtale med å takke for at eleven delte, og så si til dem at de vil oppleve flere gode ting i livet enn dårlige» Jørgen.

Som lærer må man våge å snakke om det verste, og du kan også forklare eleven at han eller hun kan komme til deg å snakke når han eller hun ønsker selv, men bare vis at du er der. Dette ser vi også igjen hos Dyregrov (2010), som sier at det skal være opp til barnet når man skal snakke om det vanskelige. Det skal ikke være press på eleven om å fortelle, men det at eleven vet at læreren er til stede om han eller hun ønsker å snakke, kan føre til at samtalen faller mer naturlig. Mohamed fortalte at han ofte synes det var vanskelig å si ifra til eleven at de kunne snakke med han om alt, fordi at man aldri kan være helt forberedt på hva eleven vil fortelle. Det kan være grusomme skildringer av hva eleven har vært vitne til enten på flukten eller i hjemlandet, og da må du som lærer være obs på egne reaksjoner. Det er viktig at du lytter og bekrefter det som uttrykkes, det trenger ikke alltid være med ord, men man kan også opptre bekræftende ved å nikke, smile eller vise med kroppen at du forstår. Mohamed påpekte også at du som lærer kan godt skape en god relasjon til traumatiserte elever, men at man må huske på at man ikke er en psykolog. Selvfølgelig skal du stille opp for elevene dine, men du skal ikke ta på deg mye ekstra arbeid utenom det å være lærer. Da kan man heller snakke med foreldrene og anbefale videre hjelp.

4.3 Kultur, språk og religion

Denne delen handler om hvordan ulike kulturer og religioner kan være utfordrende for elever som har flyktet, men også om hvordan lærere møter elevene og kulturen de har med seg. Det handler om hvordan informantene mine jobber med hver enkel elev, og hvordan språk, vennskap og trygge relasjoner kan være med på å styrke elevens selvbilde og styrke.

Ifølge informantene kan flere av elevene i innføringsklasser være fra samme land eller fra land som ligger i nærheten av hverandre, og kan dermed få venner de kan snakke sitt eget språk med. Marlene fortalte at selv om elevene lærer norsk på skolen, er det også viktig å kunne holde på morsmålet. Det er en del av den de er, av kulturen demmes, stedet de kommer fra.

«Man mister en stor del av seg selv når man er nødt til å flykte fra sitt eget hjem, sine egne venner og sin egen kultur». Marlene

Helmen Borge (2020) sier også at språk er nøkkelen til sosialt samhold, så om det er eget morsmål eller et nytt språk, kan det føre til nye vennskap, som igjen er resiliensfremmende. Å oppfordre elevene til å snakke sitt eget morsmål kan faktisk også hjelpe dem med å lære norsk, fordi om de først mestrer eget språk kan det være lettere å lære ett nytt. Noen av barna som er traumatiserte er jo fortsatt 5 år gammel, så det er ofte små barn som enda ikke har et sterkt språk eller stort ordforråd. Jørgen sa at på grunn av dette anbefaler de foreldre å snakke morsmålet hjemme med barna, selv om de selv ønsker å lære norsk. Videre fortalte han at han hadde opplevd at det var vanskelig for barn å bli god i et nytt språk om de ikke var trygg på morsmålet sitt.

Borchgrevink, Christie & Dybdahl (2019) sier at ved mottak av krigsflyktninger bør flest mulig nås snarest mulig for å kartlegge og forebygge utvikling av psykososiale vansker. Tiltak bør være basert på eller tilknyttet det lokale nettverket, og det kan være lurt å gi barn og foreldre informasjon om vanlige reaksjoner og hvordan de kan hjelpe seg selv. Det er viktig å også ta hensyn til somatisk helse, da kroppsorienterte tilnærmelser kan være nyttig for å redusere kroppslig uro gjennom bevegelse og avslapning.

«Barn med traumer fra krig kan ha opplevd grusomme ting, og da er det viktig at jeg som lærer klarer å tilby elevene det de trenger for å ha det bra» Mohamed.

Mohamed fortalte hvor viktig det var å prøve å finne ut hva som kunne hjelpe hver enkelt elev. Alle er ulike, og derfor trenger de ulik hjelp. Han sa videre at noen elever trenger mer fysisk aktivitet for å klare å konsentrere seg, andre trenger lek, noen behøver nærhet, og noen behøver bare det akademiske, altså å konsentrere seg om lekser og fag. Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) sier at å tilby barna leksehjelp eller aktiviteter etter skoletid kan være bra,

da det er viktig å gjøre hverdagene så meningsfull og strukturerte som mulig. Barn trenger også å føle på mestring; det at de får til noe. Helmen Borge (2020) sier at mestring kan bidra til å styrke barnets resiliens, så det er viktig at lærere legger opp til aktiviteter de vet at barna håndterer og kan mestre. Mohamed sa at i all hovedsak så trenger barna trygge voksenpersoner rundt seg som hjelper dem til å forstå situasjonen; altså hvordan barna har det inni seg, hvor alle følelsene kommer fra, all frustrasjonen og alt sinne. I en innføringsklasse har man god mulighet til å kunne hjelpe barna med akkurat dette, da man er i en mindre gruppe og det kanskje vil være enklere å kunne fokusere på disse tingene. I et klasserom med ca. 20 elever er det vanskeligere å kunne tilrettelegge for hver og en, og det vil være dårlig tid til å forstå alle elevenes ulike synspunkter og reaksjoner. I innføringsklasser er det dessuten elever som har begynt å lære seg norsk, men som har samme morsmål som andre i klassen, og dermed kan prøve å forklare læreren bedre hva de andre føler. Så alle tre informantene fortalte at elevene ofte hjelper hverandre, og da også hjelper lærerne til å forstå både reaksjoner og oppførsel.

Alle informantene mente at det var viktig med innføringsklasser i skolen, fordi det er færre barn per lærer. Dette gjør at læreren får med tid med hver enkelt elev, noe som fører til at elevene kan føle seg mer sett og hørt, og ikke minst trygg. Marlene fortalte at å være i en mindre gruppe kan også hjelpe elevene til å tørre mer, tørre ytre sine meninger, fortelle sine historier, og det kan føre til gode relasjoner hvor elevene får venner. Vennskap er en veldig viktig del av å være på skolen, da det øker selvtillit og får en til å føle seg spesiell.

Informantene nevnte at de aller fleste elevene som hadde begynt i klassen som flyktninger, kom fra land som hadde Islam som religion. På akkurat de skolene informantene jobbet på, var Kristendommen mer dominant, og det kunne da være litt ulike synspunkt og meninger blant elevene i klassen. Det kan være vanskelig for barn når verdiene hjemme krasjer med verdiene som er på skolen, og da vil det kanskje være nødvendig å ha en samtale med foreldrene. Marlene sa at det aller viktigste er å unngå at elevene føler at de ikke mestrer forventningene verken hjemme eller på skolen. Å ha et godt foreldresamarbeid er helt avgjørende for at elevene skal klare å mestre hverdagen, med både skole, venner, fritid, og kanskje en idrett oppå det hele. At foreldrene støtter barna og deres ønsker er viktig for samholdet, for barnas mestring og læring. Mohamed forklarte hvordan religion ofte ble sett på som en kulturkrasj, og at flere av de muslimske fedrene ikke ønsket at barna deres skulle være med på aktiviteter på skolen som omhandlet for eksempel jul og påske. Mohamed hadde

måtte forklart mange foreldre at juleaktiviteter i regi av skolen ofte ikke handlet om religion, men mer om tradisjon og norsk kultur. Julenissen og snøfnugg har ikke noe å gjøre med Kristendommen, og etter slike samtaler var foreldrene mer forståelsesfull. I tillegg forklarte Mohamed foreldrene at det handler om inkludering for barna, at de får gjøre noe sammen med andre elever er bra for å utvikle relasjoner, få til gode samtaler, og for å føle at de er en del av klassen på lik linje med alle.

4.4 Familiesituasjon

Denne delen omhandler et tema jeg ikke hadde forventet skulle bli så mye snakk om under intervjuene. Den handler om hvordan informantene mine opplever samarbeidet med foreldre eller foresatte som har kommet til landet som flyktninger, og hvordan det at foreldre eller foresatte selv kan være traumatiserte påvirker barna. Den handler også om hvorfor det er viktig at lærere vet om situasjonen til hver enkelt elev, og hvordan de jobber for at elevene skal stole på dem og føle seg trygg.

Kalkman og Kibsgaard (2019) viser til at pedagoger i barnehage og skole i flere studier har fortalt at de opplever at den utdanningen de har, i liten grad forbereder dem på å møte barn med traumatiske opplevelser i bagasjen. For å best mulig kunne hjelpe flyktningbarn som starter på skolen er det viktig å vite hva barna har opplevd. For å kunne gjøre dette må skolen samarbeide med mottak, hvor foreldresamarbeid selvfølgelig spiller en stor rolle. Jørgen fortalte at det er veldig stor forskjell på foreldrene til barna som starter på skolen, og at noen er veldig åpne og forteller gjerne i detalj om hva de har opplevd og hvordan barna har håndtert det. Andre foreldre er helt motsatt, og ønsker ikke å snakke om noe som helst. Jørgen sa videre at han som regel brukte tolk i første møte med foreldrene, for å kunne forklare hvorfor de ønsket å vite litt. Videre sa han at om barna har blitt utsatt for psykisk eller fysisk vold eller overgrep i hjemlandet eller under flukten, er dette noe skolen ønsker å vite fordi barna da kan slite ekstra mye. Det er mange psykiske påkjennelser ved å flykte fra krig, og om de i tillegg har blitt utsatt for fysiske påkjennelser er det nødvendig at læreren vet noe om disse for å kunne hjelpe barnet på best mulig måte. Som Jørgen sa, så kurses lærere oftere i hvordan de skal hjelpe voldsutsatte barn enn barn som har traumer fra andre opplevelser. Dette er for øvrig noe alle informantene mente var ekstremt merkelig med tanke på hvor mange flyktninger vi har i landet. Som Terr (1991) sier, er krigstraumer et type 2-traume på lik linje med overgrep og vold, og det vil si at barna har opplevd traumatiserende hendelser

som har gjentatt seg over tid. Denne type traumer kan føre med seg bivirkninger som kan gi store konsekvenser for barns liv, spesielt om de ikke blir bearbeidet. Følelsesmessig distansering er en av bivirkningene, og Marlene fortalte at hun hadde opplevd at flere elever mente at ingen brydde seg om dem eller at de ikke passet inn i Norge. Det er jo akkurat dette som kjennetegner følelsesmessig distansering, som kan være en følelse av tomhet eller hjelpeløshet.

«Flere av elevene jeg har møtt har hatt et forferdelig dårlig selvbilde, og da føler jeg at jeg har et ansvar for å prøve å bedre det» Marlene.

For at barn traumatisert fra krig skal utvikle seg i positiv retning, trenger de voksenpersoner rundt seg som er rolige og gir barna den tryggheten de trenger. Fahrman (2003) viser til at foreldre ofte ikke har overskudd til eller glede av å være foreldre lenger, de er heller preget av uro, redsel og engstelse etter alt de har opplevd. Disse familiene behøver hjelp tidlig til å bearbeide angst og redsel, men får som regel ikke slik hjelp. Slik jeg forsto det gjennom en av informantene, får også voksne tilbud om psykolog, i alle fall når de kommer til Norge. Dette for å hjelpe dem å bearbeide traumene de selv kan ha. Men her må man igjen tenke på kulturforskjellene, fordi selv om det i Norge er blitt mer åpent å snakke om psykisk helse, så er det ikke sikkert det er slik for alle andre. I mange utviklingsland kan det å slite med sin psykiske helse være tabu å snakke om, og mange kan forbinde det med svakhet. Ifølge informantene mine er det visst mange voksne som takker nei til tilbudet, og spesielt fordi mange også har fordommer mot barnevernet og er redd for at barna deres skal bli tatt fra dem om noen får vite at de selv sliter. Det fører til at flere av foreldrene velger å takke nei til hjelp, og man kan ikke hjelpe andre når man ikke kan hjelpe seg selv. Dette kan sees i lys av hva Kvello (2010) sier, for det er en betydelig risiko for barns utvikling om foreldrenes omsorgsutøvelse er svekket. Når barn ikke kan stole på foreldrenes stabilitet, behøver de en voksenperson i livet som kan være trygg for dem. Dette kan godt være en lærer, men da må læreren også klare å se barnet. Mange traumatiserte barn tester gjerne voksnes pålitelighet ved å være utagerende og ha «krevende atferd». Fallmyr (2020) viser til at barn med traumer tåler dårlig avvising, kritikk og for høye krav. De er sensitive overfor følelser som skam og frykt, og voksne må identifisere hva som trigger barnas traumereaksjoner. Derfor er det viktig at lærere har kompetanse om dette feltet, og da spesielt lærere ved skoler hvor det er barn fra mange land. Mohammed sa at det at barn utagerer fordi de ikke klarer å forstå egne følelser, eller fordi de har så mange vonde tanker i hodet er helt naturlig. For en lærer kan det være

vanskelig å forstå opphavet til oppførselen til barna, og derfor er det viktig at lærere har eller får kurs i dette temaet. Å få en bestevenn i ung alder kan avhenge av barnets språkferdigheter. Helmen Borge (2018) sier at språkmestring er resiliensfremmende siden det åpner opp for vennskap og tillit. Som lærere må vi derfor lære barna mestringsstrategier slik at de kan utvikle resiliens. De må tørre å snakke selv om det går litt dårlig, ikke gi opp selv om det er vanskelig å uttale alt, de må finne troen på seg selv og tørre å prøve, for å utvikle resiliens.

Jørgen nevnte at en av de største utfordringene med barn som har krigstraumer er foreldrene deres. Mange foreldre er selv traumatisert, og sliter med å ta vare på barna sine, eller i det hele tatt med å forstå at barna har det vondt. De sliter så mye selv at de ikke klarer å møte barnas behov, støtte de i skolearbeidet og en ny hverdag, og barna tar mye vare på seg selv i hjemmet. Dette kan vi se igjen i Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019), som sier at når foreldre selv er alvorlig traumatisert og sliter med psykiske og sosiale vansker, kan det i noen tilfeller gå ut over omsorgsevnen. De lever med en stor grad av usikkerhet og fortvilelse, og kan i perioder slite med å være like følelsesmessige tilgjengelige for barna. Borchgrevink, Christie og Dybdahl sier videre at det derfor er spesielt viktig med andre trygge voksenpersoner i barnas liv, som for eksempel en ansatt ved skolen. At ansatte ved skolen klarer å plukke opp dette, eller i det minste vet at dette kan være tilfelle, er helt nødvendig for at barna skal kunne klare å lære på skolen. Mohammed sa at om foreldre viser lite interesse ved barnas skolegang, kan jo dette igjen føre til lite motivasjon for barna, hvor de i verste fall ikke ønsker å være på skolen.

Alle tre informantene sa at flere av barna de hadde møtt hadde vært usikre rundt voksne. Noen av de måtte ha foreldrene sammen med seg i klasserommet i over en uke før de skjønnte at de var trygge på skolen. Noen av barna hadde aldri gått på skole før, og skjønnte ikke hvorfor foreldrene måtte dra, og var redd for at foreldrene skulle la barna være igjen og ikke hente dem igjen. Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) viser til tidligere forskning, som sier at noen barn som har vært på flukt kan slite med å ha tillit til voksne rundt seg, og det finnes flere grunner til dette. For eksempel har de voksne de har flyktet sammen med ikke vært tydelig nok i forklaringer på hvorfor de flykter, eller hvorfor det som skjer har skjedd. Kanskje de har utelatt ting som for barnet blir veldig viktig.

«Det har vært elever som har brukt flere måneder på å tørre å løfte blikket når jeg har snakket til dem» Mohammed.

Mohammed sa at flere elever kan ha vært vitne til at andre voksenpersoner har påført dem eller deres familie grusomheter, hvor andre voksne ikke har kunnet beskytte dem. Kalkman og Kibsgaard (2019) sier at når barn har opplevd at voksne ikke har kunnet beskytte dem kan det være vanskelig å stole på at andre voksne kan hjelpe dem. Mohammed fortalte at for barn som for eksempel ikke har gått på skole før, kan det være vanskelig å forstå hvorfor foreldrene ønsker å la dem være igjen med fremmede voksenpersoner. I slike situasjoner vil det være ekstra viktig at foreldre og de voksne i skolen har en god dialog og viser at de har tillit hverandre fremfor barna, for om barna ser at foreldrene stoler på lærerne, vil det være enklere for barna også å stole på lærere.

4.5 Resiliens

i denne delen fremkommer det hva som kan være resiliensfremmende spesielt i skolen, og hvordan lærere kan hjelpe traumatiserte elever til å utvikle resiliens. Helmen Borge (2020) sier at resiliens handler om robusthet, og denne delen handler om hvordan informantene tilrettelegger for elevene, og hvordan de hjelper elevene til å utvikle seg i positiv retning.

Jensen & Ormhaug (2016) viser til forskning som sier at det er tre prosesser som kan ha betydning for barns mestring av traumer, og disse tre prosessene henger sammen. Det handler først og fremst om hvordan barnet selv fortolker hendelsen, altså hvordan barnet opplever situasjonen de har vært i, og i dette tilfelle situasjonen de opplevde traumet i. Barn reagerer svært ulikt på traumatiske hendelser, så barnets respons på hendelsen har også noe å si for videre bearbeiding og mestring. Den tredje prosessen er andres reaksjon på barnets respons på hendelsen, og det vil med andre ord si at det har noe å si for barnet hvordan andre rundt dem reagerer på deres respons. Under intervjuet med Marlene snakket vi litt om akkurat det, om hvordan blant annet læreres reaksjon på det barnet forteller kan være med på å enten styrke eller svekke barnets mestring og også resiliens.

«Det viktigste for meg som lærer er å gjøre mitt beste for å sikre en positiv utvikling hos alle elevene» Marlene.

Marlene sa at hun alltid har vært opptatt av at elevene skal utvikle seg i en positiv retning, men at hun først hadde hørt om resiliens-begrepet for bare noen år tilbake. Hun sa at hun

synes det var et fint begrep fordi det var kort, men omhandlet mye av det hun kunne bruke lang tid på å forklare. Borchgrevink, Christie og Dybdahl (2019) viser til forskning som sier at flyktningbarn har en relativt høyere andel psykiske vansker enn barn og unge i resten av befolkningen, og dette nevnte også Marlene under intervjuet. Hun fortalte at hun selv hadde funnet en studie hvor det ble sagt at krigstraumatiserte barn slet mer med plager som søvnvansker, kroppslig uro, angst og konsentrasjonsvansker, og dette kan vi også se igjen i hva både Varvin (2018) og Dyb og Stensland (2016) sier om symptomer på traumer. For krigstraumatiserte elever kan det være resiliensfremmende å ha en god relasjon til en annen voksen i livet enn deres foresatte, og alle informantene i denne studien nevnte viktigheten av å være til stede for alle elevene, hvor de alle hadde et stort fokus på å skape gode relasjoner til hver enkelt elev.

Informantene mine hadde alle jobbet i innføringsklasser i over 15 år, og har derfor mange erfaringer i forhold til barn som kommer fra land med krig. Vi vet at alle barn er unik, og de er også unike og ulike når det kommer til motstandsdyktighet. Noen barn er naturlig utadvendt og sosial, og informantene mine nevnte alle tre at det ofte var akkurat disse barna som klarte å tilpasse seg lettest. Barn som klarer å bruke miljøet rundt seg er kanskje de som klarer å komme seg best ut av en vanskelig situasjon. Det gjelder generelt, ikke bare om du har opplevd en traumatisk hendelse. Om barn klarer å fokusere på det positive rundt seg, om det er familie, venner, en lærer, naturen, en idrett, musikk eller bare skolearbeid, kan de klare å erstatte de negative tankene med positive. Å bruke miljøet for å sikre en positiv utvikling under vanskelige forhold er akkurat det resiliens handler om.

Jørgen fortalte at en gutt som kom fra Syria var utrolig god i fotball i forhold til alderen han var i. Gutten var innesluttet og turte ikke spørre om å få bli med å spille med de andre i friminuttet, så Jørgen hadde tatt kontroll over situasjonen og delt opp klassen i lag. Resten av klassen hadde blitt helt sjokkert over hvor god denne gutten var i fotball, og etter det ene friminuttet ville alle ha han på laget sitt hver gang de skulle spille fotball.

«Å ta utgangspunkt i barns styrker kan gi dem et bedre selvbilde og en større mestringsfølelse, og det kan hjelpe dem i mange situasjoner senere» Jørgen.

Her har altså Jørgen sett en styrke hos gutten og brukt denne slik at gutten ble inkludert med resten av klassen. Helmen Borge (2018) sier at lærere er nødt til å lære elevene

mestringsstrategier, og gi dem tro på at de kan klare det de vil. Videre snakket Jørgen med foreldrene til gutten, og anbefalte dem å dra på fotballtrening med sønnen sin. Etter hvert ble gutten sterkere i språket også, siden han var så mye sammen med andre hele tiden, og dette ga han enda flere muligheter. Dette viser viktigheten av voksenpersoner i skolen som faktisk viser interesse for hvert barn, og klarer å se styrker og svakheter hos barn for å kunne hjelpe de, motivere de, og la de føle på mestring via læring.

5.0 Avslutning

Problemstillingen min handler om hvordan lærere i innføringsklasser i småtrinnet erfarer, og møter, krigstraumatiserte elever. Måten informantene i denne studien tilrettelegger for elevene og gjør sitt beste for at alle skal føle seg trygg og sett, gjorde at jeg som fremtidig lærer følte meg enda mer sikker på at jeg har valgt rett yrke. Å høre måten de snakket om elevene på, og at alle nevnte elever de hadde hatt for mange år siden, viser hvor viktig jobben er. Det er en hel del som er viktig i møte med krigstraumatiserte elever, men det viktigste er at de skal føle at du som lærer ser dem, og forstår dem. Elevene skal føle seg trygg i klassen, føle at de mestrer det de skal igjennom, og være trygg på at lærerne er der for dem.

Informantene mine var enig om en hel rekke ting når det kommer til å møte elevene, og alle virket som motiverte og engasjerte lærere. De møter elevene med omsorg og forståelse, og med et sterkt ønske om å hjelpe elevene så godt de bare kan. Mye av tilretteleggingen skjer i samarbeid med elevenes foresatte, og det er viktig at lærere får vite hva elevene har vært igjennom. Dette for å finne ut av hva som kan hjelpe elevene til å utvikle seg i positiv retning. Å også få vite litt om elevene styrker kan føre til at lærerne lettere vet hva de skal gjøre for å gi elevene mestringsfølelse, noe som er veldig viktig for elever som kanskje er ekstra sårbare og skjøre. De trenger å kjenne på at de får til noe, at de er god til noe.

Alle informantene sa at det er nødt til å være mer fokus på akkurat krigstraumer i skolen. De fortalte alle at det er viktig at lærere tilegner seg den kunnskapen og forståelsen de behøver for å kunne hjelpe elever i slike situasjoner. Lærerne jeg snakket med hadde hatt flere elever som hadde vært tydelig preget av traumene i lang tid, og lærerne hadde gjort sitt beste for å hjelpe dem. Som Marlene sa;

«Jeg gjør jo bare mitt aller beste, men føler sjeldent at det er godt nok» Marlene.

Det viste seg nemlig at ingen av informantene i denne studien følte de kunne nok om temaet, og alle tre nevnte at de skulle ønske det var rettet mer lys på temaet. Å ikke føle at jobben du gjør er god nok er tungt, og å ikke vite om du får til å hjelpe elevene uansett hvor hardt du prøver, er vanskelig å legge ifra seg. Så resultatene i denne oppgaven kan si oss at lærere i barneskolen trenger mer kurs og mer kunnskap om traumer, og spesifikt krigstraumer. Når vi får nye strømmer med flyktninger er vi nødt til å kunne ta godt imot barna, og gi dem det de trenger for å ha det bra på skolen. Det er viktig at lærere vet hvordan de skal ta imot elevene,

og hvordan de skal kunne tilrettelegge for hver og en. Som sagt er alle barn ulike, og alle har ulike behov og forutsetninger. Men en lærer skal kunne tilrettelegge ut ifra hver elev sine forutsetninger, og da er lærere nødt til å danne gode og trygge relasjoner.

5.1 Videre forskning

Akkurat dette med kultur hadde jeg ikke forventet at skulle bli snakket så mye om, så det er jo noe man kunne forsket videre på til en eventuell doktorgrad. For det er absolutt en sammenheng mellom kultur og traumer, både med tanke på både åpenhet, bearbeiding, familiesituasjon, språk og vennskap. Derfor hadde det fint gått an å forske mer på denne delen av oppgaven også. Jeg synes det var interessant å høre informantenes innspill om kultur og familiesituasjon, spesielt siden jeg ikke nevnte noe av dette i spørsmålsform fra intervjuguiden.

Det ville også vært veldig spennende og interessant å ta dette enda ett hakk videre, ved å for eksempel snakke med en gruppe elever som har bodd i land som har vært i krig. Men dette er en veldig sårbar gruppe, og jeg vil tro det ikke er så mange som ønsker å snakke om temaet mitt. Det kunne eventuelt vært mulig med litt eldre barn eller ungdommer, som kanskje har fått bearbeidet traumene, og dermed kunne ha fortalt om sine opplevelser. Når de har fått alt på avstand, er i et godt miljø og har trygge mennesker rundt seg kan det kanskje være enklere å snakke om traumene.

Noe annet jeg kom på underveis i skrivingen var at det hadde vært spennende å høre mer konkret om hvordan hver skole tilrettelegger for barn med krigstraumer, eller hvordan lærerne tilrettelegger generelt i innføringsklasser. For meg handler tilrettelegging om å kunne legge til rette for hver enkelt elev sine behov og forutsetninger, og å møte alle elever med omsorg og trygghet. Det ville derfor vært interessant å høre mer konkret om tilrettelegging, både fra lærere i innføringsklasser, men også fra lærere i vanlige klasser.

6.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2019) *Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring*. I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Borchgrevink, M. C., Christie, H. J. & Dybdahl, R. (2019) *Psykososiale perspektiver i arbeid med flyktningbarn*. I Lien, L., Dybdahl, R., Siem, H., Julardzija, I. & Bakke, H. H. (red.) *Asylsøkere og flyktninger. Psykisk helse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg.) Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2009) *Barn som vekker bekymring*. Cappelen Damm AS.
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2016) *Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner*. I Øverlien, C., Hauge, M.-I. & Schulz, J.-H. (red.) *Barn, vold og traumer. Møte med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010.) *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. (2. Utgave.) Fagbokforlaget.
- Eide, K. (red.) (2020) *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (2.utg) Gyldendal Akademisk.
- Fahrman, M. (2003) *Barn i krise*. Ad Notam Gyldendal.
- Fallmyr, H. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming*. (2. Utg.) Universitetsforlaget.
- From, K. (2020) *Vår sårbare hjerne. Omsorgssvikt i et nevropsykologisk og nevropedagogisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Helmen, B, A, I. (2018) *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Holt, K. (2019) *Kultur, migrasjon og traumer. Hva trenger hjelperen for å bidra til god psykisk helse og livskvalitet?* Gyldendal Akademisk.
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016) *Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge*. I Øverlien, C., Hauge, M.-I. & Schulz, J.-H. (red.) *Barn, vold og traumer. Møte med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020) *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kalkman, K. & Kibsgaard, S. (red.) 2019. *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. Universitetsforlaget.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2015) *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. (3. utg.) Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – et inkluderende læringsmiljø*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvillo, Ø. (2010) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Lien, L., Dybdahl, R., Siem, H., Julardzija, I. & Bakke, H. H. (red.) 2019. *Asylsøkere og flyktninger. Psykisk helse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Montgomery, E. & Linnet, S. (2012) *Børn og unge med flygtningebaggrund. Anbefalinger til professionelle*. Hans Reitzels Forlag.
- Möhler, H., Parzer, P., Resch, F. & Brunner, R. (2005) *Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a short-term treatment program*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/j.1440-1614.2005.01513.x>
- NOU 2010: 7. (2010) *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=11>
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gommæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019) *Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring*. I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Rambøll Management. (2013) *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetspraklige-elever/>

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2011) *Barn av virkeligheten. Læring for livet.*

Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* (5.utg.)

Fagbokforlaget.

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

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan erfarer, og møter, lærere i innføringsklasser på småtrinnet krigstraumatiserte elever?

Spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i skole, og hvor lenge har du jobbet akkurat med innføringsklasser?
 - a. Hvordan vil du beskrive en innføringsklasse?
2. Hvilken utdanning har du?
 - a. Har du noe ekstra kurs i akkurat dette temaet?
3. Hva tenker du på når jeg sier krigstraumer?
4. Har du noen erfaringer med diagnosen PTSD?
5. Hvilke utfordringer kan du møte på med barn med krigstraumer?
6. Kan du fortelle meg om dine erfaringer med barn med krigstraumer?
 - a. Hva er det som kan være komplisert med inkludering?
 - b. Tilrettelegging?
7. Hva synes du er viktig å tenke på i møte med traumatiserte barn?
8. Har du sett store ulikheter på barn som kommer fra ulike land?
 - a. Store variasjoner i utvikling/atferd?
 - b. Vennskap?
 - c. Språk?
 - d. Lek?
9. Hvilke symptomer vil du si gjenkjenner akkurat traumer fra krig?
 - a. Og hvordan kommer disse til syne?
 - b. Har du noen tanker om hvordan symptomene på krigstraumer kan være annerledes enn symptomer på andre typer traumer?
10. Hva er dine tanker om begrepet resiliens?
 - a. Hva kan eventuelt være resiliensfremmende for krigstraumatiserte barn i skolen?

7.2 Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾

Meldeskjema / Læreres møte med elever med krigstraumer / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
724479

Prosjektittel
Læreres møte med elever med krigstraumer

Behandlingsansvarlig institusjon
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Ingrid Elden, ingrid.elden@nord.no, tlf: 92446282

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Frid Hansson, frid.hansson@hotmail.com, tlf: 95781693

Prosjektperiode
01.12.2021 - 01.10.2022

Vurdering (1)

15.03.2022 - Vurdert
Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer med. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd og gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Vurdering (1)

15.03.2022 - Vurdert
Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer med. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Personverntjenester har på vegne av din institusjon vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette meldeskjemaet er lovlig. Hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Dette betyr at du kan starte med prosjektet ditt.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.10.2022.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 p

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

Vi 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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

7.3 Vedlegg 3 – samtykkeskjema

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet ”læreres møte med krigstraumatiserte barn”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan norske skoler møter barn med krigstraumer, og hvordan man kan kartlegge slike type traumer. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil bety for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å få fram hvor viktig møtet mellom lærere og elever med traumer er, og hvor viktig det er å ha kunnskap om ulike typer traumer. Det er et tema som man ikke hører så mye om, og derfor ønsker jeg å forske på hvordan det faktisk er i skolen. Problemstillingen jeg har valgt ut er «hvordan erfarer, og møter, lærere i innføringsklasser på småtrinnet krigstraumatiserte elever?».

Jeg skal bruke intervju som metode, og det er mulig å få intervjuguiden før selve intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet Levanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I og med at jeg i problemstillingen har med «innføringsklasser», er det nødvendig å intervju personer som jobber/har jobbet i en slik klasse. Akkurat din skole har fokus på temaet mitt, og derfor ønsker jeg å intervju deg for å høre dine erfaringer og perspektiver.

Hva innebærer det å delta?

Om du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju hvor det blir stilt spørsmål innenfor dette temaet. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter, og samtalen blir tatt opp med en lydopptaker, og transkribert rett etter. Straks jeg har transkribert materialet vil jeg slette lydopptaket.

Frivillighet – dine rettigheter

Det er for deg helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi en grunn. Da vil alle dine personopplysninger bli slettet, og det får ingen negative konsekvenser for deg å eventuelt trekke deg.

Dine personopplysninger blir behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Opplysninger om deg blir behandlet basert på ditt samtykke, Det vil kun være jeg og veilederen min som har tilgang på opplysningene. Navn og opplysninger vil jeg erstatte med en kode som er lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og du vil være helt anonym. Det er ikke mulig for noen å forstå at dette er akkurat deg.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Student ved Nord Universitet, Frid Hansson på telefon 957 81 693, eller på mail frid.hansson@hotmail.com
- Veileder: Ingrid Elna Elden på mail ingrid.elden@nord.no
- Nord Universitets personvernombud: Toril Irene Kringen på mail personvernombud@nord.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet (sett inn tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å stille på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)