



Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen

En studie av læreres erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume, med fokus på identifisering, tiltak og lærernes mestring av dette arbeidet i skolehverdagen.

Student: Kjersti Nedreaas

Masteroppgave i Utdanningsvitenskap og Spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Vår 2016



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap og Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016 Åpen	
Forfatter: Kjersti Nedreaas (signatur forfatter)	
Veileder: Klara Øverland (PhD)		
Tittel på masteroppgaven: Elever med flyktningbakgrunn i ungdomsskolen; <i>En studie av læreres erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume, med fokus på identifisering, tiltak og lærernes mestring av dette arbeidet i skolehverdagen.</i> Engelsk tittel: Pupils with refugee background in Secondary School; <i>A study of teachers experiences with pupils showing symptoms of war trauma, focusing on identification, measures and teachers mastery of this work in the school life.</i>		
Emneord: Krigstraume, ungdomsskole, lærere, flyktninger, kriser, samarbeid, identifisering, tiltak, mestring, elever.	Antall ord: 31933 + 4 Vedlegg	Stavanger, 13/06-2016

FORORD

Å skrive en masteroppgave vil jeg beskrive som en reise med egne følelser. Jeg har blitt kjent med meg selv på en ny måte, det vil si at jeg har stolt på meg selv og tatt mange selvstendige valg gjennom hele prosessen. Jeg har jobbet jevnt og trutt, men det har allikevel ført til mange lange dager.

Min bakgrunn er fra barnehagefeltet, det vil si at min praksisbakgrunn er med de minste barna. I denne masteroppgaven ville jeg utfordre meg selv og denne studien omhandler ungdommer som er i alderen 13-16 år, noe som var et ukjent landskap for meg.

Mennesker som har opplevd krigshendelser var også et ukjent fenomen for meg, men min interesse og ydmykhet for barn i utfordringer har en stor plass i mitt hjerte. Jeg ønsket å få ett innblikk av lærere og annen personell i sine erfaringer i møte med disse elevene med denne problematikken. Når jeg gikk inn i denne skriveprosessen håpet jeg å finne ut hva som er viktig i forhold til elever som kan ha utviklet et krigstraume og hvordan en arbeider med dette i skolehverdagen.

En stor takk til de fem informantene som var villig til å snakke om et vanskelig tema som krigstraume. Denne masteroppgaven er preget av deres erfaringer i møte med elever med denne problematikken og jeg var så heldig å få et innblikk i deres skolehverdag på grunn av deres åpenhet og engasjement.

Takk til min veileder Klara Øverland som har vært støttende og oppmuntrende i denne skriveprosessen. Hun har også gitt meg gode innspill i skriveprosessen, men i tillegg har jeg opplevd gode samtaler som har ført til at jeg har mestret dette arbeidet på en rikere måte. En takk retter jeg også til medstudent Gørill som jeg har hatt uendelig mange samtaler med i løpet av disse to årene som masterstudent. Hun har i tillegg hatt en stor tro på mine fagkunnskaper og gitt meg mange positive ord underveis.

En spesiell takk retter jeg til min samboer Even og våre syv barn Markus, Jonas, Eskil, Simen, Tomine, Hannah og Hedda som har vært svært tålmodige når jeg har vært fraværende med hodet dypt nede i bøker, eller pc, og ikke helt har vært tilstede i deres verden. Even og Markus har også bidratt til gode tekniske detaljer noe som jeg har satt stor pris på i skrivearbeidet. Dere betyr alt for meg og jeg gleder meg til fortsettelsen av våre liv sammen.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven omhandler ungdomsskole elever i to innføringsklasser ved samme skole som kan ha blitt utsatt for et krigstraume, samt lærernes mestring av dette arbeidet i skolehverdagen. Med utgangspunkt i ungdommer og krigstraume ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan er læreres erfaringer med elever som viser tegn på krigstraume, med fokus på identifisering av symptomer og tiltak, og hvordan mestrer lærerne dette arbeidet i skolehverdagen?

Det er blitt gjennomført fem kvalitative forskningsintervju med tre lærere og en miljøterapeut i samme ungdomsskole samt en helsesøster som har en tilknytning til denne skolen.

Informantene har ulik erfaring med ungdommer som kan ha vært utsatt for et krigstraume. I oppgaven tas det utgangspunkt i informantenes egne erfaringer med identifisering av symptomer og tiltak, samt hvordan de har mestret arbeidet med denne type problematikk.

Resultatene fra denne studien ga en indikasjon på at elever som har en fortid som flyktning har store utfordringer i det kognitive, fysiske og det emosjonelle aspektet. Utfordringer disse elevene hadde var så store og mangfoldige slik at lærere i skolen var helt avhengig av et fungerende samarbeid med ulike instanser for å kunne ivareta disse elevene på en hensiktsmessig måte. Studiens funn gav resultater som viste at informantene var usikre på hvordan en skulle identifisere symptomer på krigstraume og at disse elevene viste ulike uttrykksmåter i skolehverdagen. Resultatene ga en indikasjon på at jenter og gutter hadde ulike måter å håndtere vanskelige situasjoner. Jenter viste en mer innagerende atferd med gråt og tristhet, mens guttene en utagerende atferd med aggressivitet og sinne. Både jenter og gutter opplevde i tillegg somatiske plager i skolehverdagen. Noen av elevene viste også en apatisk atferd, det vil si at de trakk seg unna situasjoner som kunne være krevende for den enkelte. Et flertall av elevmassen viste store utfordringer i læringssituasjoner og funn fra studien viste også at lærerne fremhevet elevenes manglende læringsutbytte som veldig stressfullt i det daglige arbeidet. Studiens funn ga også en klar indikasjon på at disse elevene viste tegn på både depresjon og angst. Det er ikke foretatt diagnostiske vurderinger i denne studien, men reaksjonene som lærerne beskriver kan tyde på at noen av elevene rammes av traumereaksjoner i skolesituasjonen. I følge teori har traumespekteret en høy kormorbiditet til

depresjon og angst noe som også samsvarer med de resultatene som kom frem i oppgavens analysedel (Saigh, Yasik, Oberfield, Halamandaris og McHugh, 2002).

Utvalget ønsket mer kunnskap om traumespekteret, noe som kanskje kan føre til at de hadde mestret arbeidet med traumeutsatte barn på en mer hensiktsmessig måte.

Noen elever på denne skolen hadde et ønske om å ta sitt eget liv noe som gir et perspektiv på den alvorlighetsgraden disse ungdommene kan befinne seg i. Informantene i denne studien er i en yrkesposisjon til å kunne fange opp disse symptomene som elevene viser. Når elever har slike enorme psykiske påkjenninger kan utfallet bli fatale hvis de ikke får øyeblikkelig psykiatrisk hjelp.

Ett tettere samarbeid med instanser som Barne og Ungdoms Psykiatrisk Poliklinikk og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste samt Transkulturelt Senter ved (Stavanger Universitetssykehus, BUPA) er viktige aktører for å hjelpe disse elevene i en vanskelig periode. BUP som er en forkortelse av navnet Barne og Ungdoms Psykiatrisk Poliklinikk er en hjelpeinstans som skal inneha kompetanse på traume og kan dermed hjelpe barn og unge som står i store psykiatriske utfordringer. PPT som er en forkortelse for Pedagogisk Psykologisk Tjeneste er en kommunal instans som kan veilede skolen i enkeltsaker. Det innebærer å kunne lage en individuell plan for barnet i utfordringer slik at det faglige aspektet blir ivaretatt. Transkulturelt Senter har spesialkompetanse på flykninger og traume og kan veilede både foresatte/foreldre og skolepersonell. For å hjelpe disse barna må skolen som et system kunne henvise dem til hjelpeapparatet. For å kunne henvise disse barna til BUP er det helt sentralt at ansatte i skolen har kunnskap om emnet.

Funn viste også at lærerne mente at samarbeidet med foresatte/foreldre og mottak var stort sett bra, men studiens funn ga også en indikasjon på at det bør bli et tettere samarbeid med mottaket, det vil si de barna som kommer til Norge som enslige asylsøkere.

På grunnlag av resultatene bør lærere få mer kunnskap om hvilke utfordringer barn kan ha fra en fortid i krig og flukt, slik at identifiseringen samt gode tiltak blir satt i gang på et tidligere tidspunkt enn uten denne kunnskapen. På systemnivå må det i tillegg til mer kunnskap om emnet bli opprettet ansvarsgrupper som er en forutsetning for å kunne lage gode individuelle tiltaksplaner. Det vil si at en jobber systematisk i form av en tett oppfølging av både elever, foreldre/foresatte, mottak og lærere som står i denne problematikken daglig.

ELEVER MED FLYKTNINGBAKGRUNN I UNGDOMSSKOLEN

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
INNHOLDSLISTE	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling.....	1
1.1.1 Beskrivelse av problemområdet.....	2
1.2 Studiens oppbygging og relevans.....	3
2.0 Teori	4
2.1 Traumespekteret.....	5
2.1.1 Krigstraume.....	6
2.1.2 Utfordringer i elevenes læringssituasjoner.....	7
3.0 Hjernens reaksjon på traumatiske hendelser	9
3.1 Nevrobiologisk forskning.....	9
3.1.1 Hjernens påvirkning av stress.....	10
3.1.2 Barn og sorg.....	11
3.2 Et traumatisk dødsfall.....	11
3.3 Den trygge og tilstedeværende omsorgspersonen.....	12
3.4 Menneskets reaksjoner på kriser og traumer.....	13
3.5 Posttraumatisk stress syndrom.....	14
3.6 Elevenes mestring i skolehverdagen.....	15
3.7 Ungdom i utfordringer.....	16
3.7.1 Ungdom, PTSD og KOMORBIDITET.....	17
3.8 Resiliens.....	18
4.0 Skolen i et systemperspektiv	19
4.1 Identifisering og henvisning i skolesystemet.....	21
4.2 Støtte til emosjonsregulering.....	23
4.2.1 Læreren som reguleringsstøtte.....	25
4.2.2 Lærerens rolle i Courtois stadiebehandling.....	26
4.3 Lærerens stressmestring.....	27
4.4 Å fremme et positivt og utviklende foresatte/foreldresamarbeid.....	28
4.5 Tospråklig oppvekst og læring.....	30

5.0 Metode	32
5.1 Valg av metode.....	32
5.1.1 Fenomenologi.....	33
5.1.2 Hermeneutikk	34
5.1.3 Forskningsintervju.....	34
5.1.4 Forforståelse	35
5.1.5 Intervjuguide	36
5.1.6 Utvalg av informanter	37
5.1.7 Gjennomføring av intervju	38
5.1.8 Transkribering	38
5.1.9 Analyseprosessen	39
5.2 Forskningskvalitet	40
5.2.1 Validitet.....	40
5.2.2 Reliabilitet	41
5.2.3 Begrensninger og styrker ved studien	42
5.2.4 Overførbarhet	42
5.2.5 Mulige feilkilder.....	43
5.2.6 Etske betraktninger.....	44
6.0 Resultat	45
6.1 Identifisering	47
6.1.1 Begrepet krigstraume.	47
6.1.2 Hva informantene legger i begrepet krigstraume.	48
6.1.3 Uttrykk til elever som kan ha utviklet krigstraume.....	49
6.1.4 Uttrykker jenter og gutter seg forskjellig?	51
6.1.5 Krigstraumesymptomer og de mangfoldige uttrykk	52
6.1.6 Hvordan imøtekommer informantene barna med denne problematikken?.....	53
6.1.7 Somatiske symptomer hos elever med denne problematikken	54
6.1.8 Tiltak	55
6.1.9 Angst og depresjon.....	55
6.2 Relasjonsbygging til hele klassen	57
6.2.1 Relasjonsbygging mellom elevene.....	57
6.2.2 Relasjonsbygging til enkeltelever	58
6.2.3 Tilrettelegging i forhold til læring.....	59

6.2.4 Læringsperspektivet	60
6.2.5 Samarbeid med hjemmet/Samarbeid med mottaket	61
6.2.6 Samarbeid mellom de ulike instansene	63
6.2.7 Lærernes mestring	65
6.2.8 Samarbeid med kollegaer	66
6.2.9 Kompetanseheving	67
7.0 Drøfting	68
7.1 Identifisering	68
7.1.1 Traumespekteret med fokus på krigstraume	69
7.1.2 Hvilke symptomer kan et barn gi som har opplevd traumatiske hendelser og hvor? Forskjell jenter/gutter?	70
7.1.3 Trygghet i relasjonen.....	73
7.1.4 Informantens erfaringer med somatiske symptomer hos elever med denne problematikken.....	75
7.1.5 Angst, depresjon og PTSD	76
7.2 Tiltak	77
7.2.1 Tilrettelegging i læringssituasjoner	78
7.2.2 Klasseledelse	79
7.2.3 Relasjonsbygging mellom elevene.....	81
7.2.4 Hvordan få til et godt samarbeid med hjemmet og samarbeidet med mottaket?	83
7.3 Lærernes mestring i skolehverdagen.....	84
7.3.1 Lærernes utfordringer i arbeidet med denne elevgruppen	84
7.3.2 Samarbeid med kollegaer	85
7.3.3 Samarbeid med andre instanser.....	86
7.3.4 Kompetanseheving	87
7.3.5 Praktiske implikasjoner	88
7.3.6 Forslag til videre forskning	88
8.0 Oppsummering	89
9.0 Kilder.....	91
Vedlegg.....	96
Vedlegg 1	96
Vedlegg 2.....	97

Vedlegg 3.....	98
Vedlegg 4.....	100

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling

Verdensbildet i dag er preget av terror, krig og nød. Sosiale medier som fjernsyn, radio og andre sosiale medier gir oss bilder og filmer av scenarioer som viser oss mennesker som kjemper for sitt liv daglig. Mennesker som frykter for livet til sine nærmeste. Mennesker som kjemper en daglig kamp for å skaffe mat, skaffe et husrom og det viktigste av alt å holde seg i live. Disse menneskene er også vitne til drap og grufulle bilder av lemlestedede kropper. Mennesker som lever i krig opplever krigen med alle sanser de har. De kan høre fortvilte mennesker, de kan se grufulle scenarioer, de kan lukte døde og sårete mennesker, de er i krigen med hele seg. Mennesker lagrer minner hele tiden, det vil si både gode og vonde minner. Alle ønsker en oppvekst som er preget av trygghet og forutsigbarhet. En slik oppvekst opplever ikke barn som lever i krig, de danner seg bilder som igjen kan føre til redsel og frykt, frykt for å leve og frykt for å dø.

Dagens skole har elever som kommer til Norge av ulike grunner. Noen flytter til Norge på grunn av arbeid, ekteskap og familie og det er i dag sentrale grunner til migrasjon, det vil si mennesker som håper å oppnå en bedre hverdag enn de har i hjemlandet. Andre grunner til migrasjon er mennesker som er på flykt fra sitt hjemland. Dette er mennesker som er på flukt på grunn av forfølgelse og sult og flykter på grunn av redsel for familiens liv.

Internasjonal migrasjon er noe som har forekommet i alle tidsepoker og det har vært helt naturlig for mennesker å flytte til nye land (Fandrem, 2011). Hvis en ser på omfanget av migrasjon, det vil si omfanget av mennesker som flytter over landegrensene er tallet på om lag 125 millioner mennesker, det vil si rundt to prosent av verdens befolkning bor i ett annet land enn det landet de er født i. Tallene som viser mennesker som flytter over landegrensene økes daglig slik at det er vanskelig å si per i dag nøyaktig hvor mange. Hvis vi ser på Norge i denne sammenheng, det vil si migrasjon til Norge, begynte tidlig på 1970- tallet. Mennesker som har kommet til Norge, har kommet både som individer og i grupper. Hvis en går inn og ser på årsaken til migrasjonen til Norge kan en grovt sett dele det i fire ulike grunner. Det er migrasjon grunnet søken etter arbeid, grunnet søken etter utdanning, og grunnet søken for å oppnå gjenforening med familiemedlemmer. Den siste er grunnet migrasjon som omtaler mennesker som er på flukt fra forfølgelse, fengsling eller krig og det er denne gruppen av mennesker som vil bli sentralt i denne studien. Dette er mennesker som er kommet hit til Norge på grunn av frykt for sitt eget og familiens liv (Aasen, 2012).

Når en omtaler mennesker som kommer til Norge er det viktig å kunne forstå forskjellen på at mennesker «flytter» til Norge, mens andre mennesker «flykter» til Norge. Mennesker som flykter til Norge på grunn av politiske konflikter og krig, kalles flyktninger. Disse menneskene har opplevd en mye større krise i deres liv enn de mennesker som kommer til Norge av andre grunner. Konsekvensen av krig og flukt er at mennesker påføres lidelser (Aasen, 2012).

Denne studien omhandler barn som har opplevd krig eller barn som vokser opp i en familie som har opplevd krig på nært hold. Flyktninger som kommer til Norge kan ha vært vitne til vold mot familiemedlemmer, det vil si at de kan ha opplevd krigshandlinger på nært hold.

Dagens skole er en skole med et mangfold av elever. En mangfoldig skole beskriver elever som har en oppvekst som er trygg og fredfull men også elever som har en oppvekst preget av utrygghet og krig. Dagens skole skal kunne omfavne alle elever og kunne tilby en skolehverdag der hver enkeltelev blir sett, hørt og ivaretatt på en hensiktsmessig måte. En mangfoldig skole krever også et lærerpersonell som ikke bare innehar en kompetanse på å undervise elever, men må også inneha en kompetanse på å omfavne hele eleven. Det vil si å kunne oppdage, omfavne og sette i gang tiltak rundt elever etter individets behov (Waldenstrøm, 2006).

Med dette som bakgrunn vil temaet i denne mastergradsavhandlingen være:

Hvordan er læreres erfaringer med elever som viser tegn på krigstraume, med fokus på identifisering av symptomer og tiltak, og hvordan mestrer lærerne dette arbeidet i skolehverdagen?

1.1.1 Beskrivelse av problemområdet

Tall fra statistisk sentralbyrå som ble publisert 19. oktober 2015 viser at 3,6 % av Norges folketall er flyktninger, det vil si 188 000 mennesker har kommet til Norge på grunn av en eller annen form for krise i hjemlandet (Statistisk sentralbyrå, 2015) Av de 188000 flyktningene er det 138000 som har fått status som flyktning, mens 35000 det vil si 25 % av antall flyktninger har kommet gjennom familiegjennforening med en flyktning og 15000 ved familieetablering med en flyktning. Flyktningene som har kommet til Norge er fra 169 forskjellige land slik at mangfoldet er stort, men felles for disse menneskene er at de har kommet til Norge fordi de har vært i en eller annen form for krise (Statistisk sentralbyrå,

2015). Hensikten med å ta med slike tall er å vise at det er mange mennesker i Norges land som har opplevd store kriser i sitt hjemland. Disse familiene trenger mennesker i Norge med kunnskap og kompetanse på området for å ta imot og sette i gang gode tiltak. Den norske skole er en av disse arenaene som er i posisjon til å kunne hjelpe elever og deres familie i møte med norsk kultur og system.

En krig kan oppleves svært vanskelig for mennesker og er i seg selv en katastrofe.

Definisjonen av en katastrofe er at det oppstår en akutt hendelse. For en familie innebærer en katastrofe ved at en rammes av en brå og uforutsett hendelse. Det vil si at påkjenningene er så store at de overskrider familiens muligheter og ressurser til å kunne mestre den aktuelle situasjonen. En konsekvens av en katastrofe kan være så omfattende som en krig er at familier kommer i en krise (Waldenstrøm, 2006).

En krise blir definert som en hendelse som er så overveldende at familien eller deler av familien kan komme i en psykisk ubalanse. En av grunnene til at hendelsen/hendelsene blir overveldende er fordi en verken kan flykte fra eller løse selve problemet ved hjelp av sine vanlige problemløsende krefter (Waldenstrøm, 2006). Krig er en slik hendelse for mennesker fordi en ikke har noen muligheter til å kunne stanse en krig selv, og en kan med det føle seg redd, usikker og komme i en psykisk ubalanse.

Familier som kommer til Norge som flyktninger kan ha opplevelser og minner som er preget av uro og angst som fører til en indre uro. Alle i familien kan oppleve kriser som følge av en krig, det vil si de voksne, men også deres barn. Det vil si kriser på individnivå, men også kriser på et kollektivt nivå (Raundalen og Schultz, 2012). Kriser på et individnivå er kriser knyttet til en person, mens kriser på et kollektivt nivå er kriser som oppleves med andre for eksempel en hel familie. Krig påvirker menneskets sinn, men i hvilken grad er avhengig av mange faktorer som for eksempel alder, eksponering av hendelser og beskyttelsesfaktorer. Hvordan krig kan påvirke et barns sinn blir redegjort og drøftet senere i oppgaven (Raundalen og Schultz, 2012).

1.2 Studiens oppbygging og relevans

Det en vet er at mennesker som opplever traumatiske kriser kan rammes på en slik måte at livet kan bli endret «brått og brutalt» og disse menneskene står i fare for å utvikle

traumereaksjoner (Waldenstrøm, 2006). Begrepet traume forklares i teoridelen under punkt 2.1 og begrepet krigstraume i punkt 2.1.1.

Familier med barn som kommer til Norge som flyktninger ønsker å få en mulighet til et bedre liv. Mangfoldet av familier med barn skal vi i dagens skole ikke bare ta imot, men skolen skal også fungere som en ressurs. En ressurs vil i denne sammenheng si at barna oppnår en læring og utvikling i dagens skole som er hensiktsmessig. Noen av disse barna som kommer til Norge som har opplevd krigshendelser kan ha utviklet traume. Når vonde minner og opplevelser får feste seg og en ikke får bearbeidet dette, er menneske i stor fare for å utvikle traume (Waldenstrøm, 2006).

Teoridelen vil omhandle traumespekteret, utfordringer i elevenes læringssituasjon, hjernens reaksjoner på traume, relasjonsbygging, identifisering, tiltak i forhold til barn som har opplevd krigshandlinger og lærernes mestring av dette arbeidet i skolehverdagen. Jeg vil se nærmere på de komplekse utfordringene en elev kan inneha ved å starte på den norske skolen med bakgrunn som flyktning. Med teori vil jeg kunne legge et grunnlag for å undersøke hvilke utfordringer skolen som et system har og hvordan en skal kunne fange opp og sette i gang tiltak rundt elever som har opplevd krig. Skolen som et system har ikke som sin primære oppgave å håndtere elever som kan ha utviklet krigstraumer, men skolen har som oppgave å tilrettelegge på en hensiktsmessig måte og hjelpe elevene inn i en trygg og lærerik skolehverdag. Hovedoppgaven til lærere er elevenes faglige opplæring men en må også kunne identifisere elevens individuelle utgangspunkt og iverksette tiltak. Med kunnskap til å kunne identifisere elever som kan ha utviklet krigstraume legger en føringer til å kunne sette i gang fremmede tiltak rundt eleven (Wallen Weihe og Smith-Solbakken, 2012).

2.0 Teori

I første del av dette kapitlet vil traumespekteret bli redegjort, det blir presentert teori og forskning relatert til utviklingen av krigstraume hos ungdom. Det vil bli en beskrivelse av identifisering, tiltak og forebyggende arbeid i skolen som en arena. Teori som kan knyttes til lærerens mestring av arbeidet med elever som viser symptomer på krigstraume, vil bli presentert senere i studien.

2.1 Traumespekteret

Jeg vil her gå inn på traumebegrepet og senere i studien vil jeg presentere litteratur som beskriver lærerens rolle i hvordan en best kan imøtekomme elever som kan ha utviklet et traume. Selve traumebegrepet er opprinnelig hentet fra medisinen. Først ble begrepet traume beskrevet som skader og beinbrudd, mens magesår og lungebetennelse ble definert som sykdom. I medisinen presentert av leger gikk etter hvert bort fra begrepet traume og psykologer begynte å bruke uttrykket psykisk traume. Det norske ordet kommer av det greske ordet trauma. Ordets betydning er skade oppstått ved ytre vold, sjelelig påkjenning eller psykologisk sjokk (Waldenstrøm, 2006).

De fleste bruker begrepet traume som en forbinder med psykiske traumer (Raundalen og Schultz, 2012).

En skiller i psykologien mellom to typer traume, Type 1 traume og Type 2 traume. I følge Terr (1990) er det viktig å skille mellom disse to typer av traume fordi behandlingen er forskjellig da de gir to forskjellige reaksjonsbilder (Terr, 1990).

Det som definerer Type 1 traume er at eksponeringen er en enkelthendelse som for eksempel en ulykke, et dramatisk dødsfall, et seksuelt overgrep med mer. På grunn av en slik hendelse kan barnet oppleve separasjonsangst, begynne å uttrykke en regressiv atferd og lignende. Dette kan påvirke barnets kognitive utviklingsnivå på to helt forskjellige måter. Barnet kan oppfatte hendelsen på en slik måte at som barn ikke klarer å forstå situasjonen en har kommet i og det vil øke frustrasjonen. En annen måte er at barnets kognitive utviklingsnivå kan beskytte en selv mot å forstå den fulle sannheten eller opplevelsen av det som har hendt, og dermed skåne seg selv¹ mot de mest skremmende detaljene (Brewin, 2003).

Det som definerer Type 2 traume omfatter ikke enkelthendelse som ved Type 1 traume men det omfatter situasjoner der barnet opplever en serie av traumatiske hendelser. Det kan være hendelser som er en viktig faktor i denne oppgaven som krig, det kan også være seksuelle overgrep over tid og omsorgssvikt over en lengre periode (Terr, 1990). Mange barn som opplever Type 2 traume opplever mer skam enn i Type 1 traume, det kan forklares ved at disse hendelsene skjer over tid. Disse barna kan også utvikle et minne som gjør det vanskelig å huske enkelthendelser. Disse barna utvikler seg ofte til å bli utrygge, og vanskelig

tilknytning kan prege disse barna på en slik måte at deres sosiale kompetanse med andre mennesker blir mangelfull (Terr, 1990).

Det kan være vanskelig å skille mellom Type 1 traume og Type 2 traume men en må skille mellom *en* traumatisk hendelse og traumatiske situasjoner som skjer over en lengre tidsramme. Det har vist når en har fulgt disse barna er at Type 1 traume kan ha mindre kompliserte reaksjoner i ettertid, enn barn som har opplevd hendelser Type 2 traumer (Terr, 1990). Barn som har utviklet traume på grunn av krigshendelser har Type 2 traumer. Type 2 traumer er mer komplisert og er mer graverende for barnet ut i fra tidsmessig, det vil si over hvor lang tid disse påkjenningene har påført barnet. Traumenes omfang kommer også an på barnets alder, og hva barnet har opplevd, og om det har vært en god støtte rundt barnet i denne perioden og også i etterkant (Terr, 1990).

2.1.1 Krigstraume

Krigstraume er et begrep som brukes i denne studien for å gi en mer konkret definisjon av hvilke traume ungdommene som blir omtalt kan ha blitt utsatt for. Følgene av en krig kan være store og traumatiseringen av disse hendelsene kan være enorme for et menneskesinn. En god forklaring i følge Skårderud (1998) er når den ytre trusselen som en kan oppleve i krig er over, det vil si vonde opplevelser, vil de indre påkjenningene melde seg (Skårderud, 1998). Påkjenninger som følge av krig kan påvirke et barnesinn på en slik måte at en kan utvikle et krigstraume. Hvordan et krigstraume påvirker et barnesinn er hvordan barnet håndterer krigshendelser følelsesmessig. Faktorer som ser ut til å ha en stor betydning er utviklingsnivået på barnet. En annen viktig faktor er i hvilken grad foreldrene eller andre omsorgspersoner har vært til stede for barnet i krig/flukt. Dette er sentrale faktorer som igjen vil påvirke barnets opplevelse av krigshendelsene (Dyregrov, 2000).

Familier med barn som kommer til Norge som flyktninger har opplevd kriser. En flyktning er mennesker som reiser fra noe, rømmer ifra. Et menneske ønsker ikke å flykte fra hjemlandet sitt hvis det ikke har oppstått en krise som for eksempel en krig. Barn opplever kriser slik som voksne, men kriser hos barn kan oppleves annerledes for man kan innta så mange forferdelige inntrykk uten å kunne sette ord på det en ser og opplever. Vonde opplevelser kan bli forsterket når en som barn ikke klarer på samme måte som en voksen, det vil si å kunne uttrykke seg, og barnet innehar heller ikke den livserfaringen som en voksen har. Uavhengig om en er voksen

eller et barn trenger man hjelp til å kunne komme seg ut av en krise. Mennesker som opplever kriser kan utvikle et traume (Raundalen og Schultz, 2012).

Det som er traumatisk for flyktninger er definitivt krig og flukt. Et traume betyr sår, og traumatiserte hendelser påfører flyktninger en rekke sår. Dette gjelder alle mennesker om ikke i større grad for barna som er involvert. Traumenes omfang bestemmes ut fra varigheten av sårene, det vil si hvor intensiv eksponeringen til den traumatiske hendelsen har vært og i hvilken sammenheng de traumatiske hendelsene har skjedd (Øzerk og Larsen, 2001).

2.1.2 Utfordringer i elevenes lærings situasjoner

Skolen som et system skal være et miljø som er fremmede for barnet både faglig og sosialt. Læreren rolle er å fremme et mestringsorientert klima slik at barnet utvikler seg i gode faglige og sosiale settinger. Forskning viser at barn som har blitt utsatt for traume kan oppleve endringer både kognitivt og atferdsmessig. For å imøtekomme barna med denne problematikken bør læreren ha kompetanse på de kognitive prosessene og den atferdsmessige responsen barna gir (Steele, 2002).

Lærings situasjoner for barn som har vært utsatt for et traume kan være veldig utfordrende fordi disse barna har en tendens til å undergrave ferdigheter til det å kunne lære noe nytt (Greenwald, 2000). En kan si at den faglige ytelsen blir påvirket av barnets evne til å regulere de indre følelsene (Cook, Spinazzola, Ford, Lanktree, Blaustein, Cloitre, og van der Kolk, 2005).

Ett barns opplevelse av traume er i starten en sanseopplevelse, men etter en tid kan det utvikles til en kognitiv opplevelse. Et barn som opplever en kognitiv svikt kan føre til en dårlig problemløsningsevne, som igjen vil føre til store utfordringer i lærings situasjoner fordi det kan føre til en lav selvfølelse (Steele, 2002).

Å konsentrere seg over hva læreren sier samt å jobbe selvstendig med skolearbeid blir utfordrende fordi traumeutsatte barn kan være i en vekket tilstand av frykt (Steele, 2002).

Ved å være i en vekket tilstand av frykt påvirker lærings evnen i alle fag. Det første en lærer ved skolen er å kunne beherske lese og skrive og er selve fundamentet i alle fag. En skal i tillegg kunne beskrive hva en har lest som er selve leseforståelsen, samt kunne ta del i diskusjoner i klassen. For å løse matematiske oppgaver må en i tillegg til å lese, forstå oppgaven, det vil si å kunne bearbeide vanskelige konstruksjoner. Dette kan være utfordrende

for disse barna fordi en må være konsentrert, ha en forståelse, være oppmerksom, være engasjert, samt ha utviklet en hukommelse på det en har lært og lærer hver dag. Disse ferdighetene må ligge i bunn for å kunne tilegne seg ny læring, men traumeopplevelser kan være et hinder for at denne læringen kan bli utviklet på en god måte (Greenwald, 2000).

En kan med denne viten i bunn ha en forståelse for at barn som har opplevd et traume og barn som ikke har opplevd et traume vil danne forskjellige erfaringer i klasserommet, det vil si kognitive erfaringer. Et barn som har utviklet et traume står i fare for ikke å kunne tilegne seg den kunnskapen som ligger i enhver læring, enn barn som ikke har opplevd et traume. For å kunne hjelpe barn som kan ha utviklet et traume må læreren tilegne seg kunnskap om emnet og kunne tilrettelegge en best mulig undervisning for disse barna (Perry, Pollard, Blakely, Baker og Vigilante, 1995).

Forskning viser at klasserom som har klare regler og ryddige overganger samt en autoritativ ledelsesform vil påvirke positivt på barn med denne problematikken (Roland, 2007). Den autoritative ledelsesformen blir beskrevet senere i oppgaven (Roland, 2007). Disse barna må lære å utvikle et sekvensielt semantisk minne som betyr å lagre vanskelige minner og tidligere opplevelser episodisk. For at barn skal kunne ha gode forutsetninger for å danne et sekvensielt semantisk minne er det viktig at miljøet består av omsorgsfulle voksne som er pålitelige og rutiner som er forutsigbare. Klarer en som lærere og annet personell å jobbe under disse forutsetningene i klasserommet kan det føre til at et forsinket sekvensielt semantisk minne får utviklet seg og gir disse barna en økende forutsetning for en god læring (Cook et al, 2005).

I neste punkt vil det bli presentert hvordan et traume som følge av krig påvirker hjernen Jeg har valgt å bruke teori i denne studien som forklarer hvordan et traume kan påvirke hjernens utvikling og hvordan traume påvirker «overlevelse hjernen», «emosjons hjernen» og «logikk hjernen». Det er for å gi en forståelse av de utfordringer et barn kan ha i skolesammenheng som beskrevet ovenfor (MacLean, 1985).

I denne delen vil jeg også forklare den biologiske delen av hjernen for å kunne gi en forståelse av traumeutsatte barns reaksjoner. En lærers kunnskap om hjernens påvirkning av et traume kan føre til at skolen som et system setter i gang tiltak som er hensiktsmessig. Det er viktig å forstå traumens påvirkning i hjernen fordi mange barn kan bli misforstått i sin væremåte. Et eksempel kan være et barn som ikke følger med i en skoletime, læreren kan se på dette som noe utfordrende, men det kan være at barnet *ikke er i stand* til å konsentrere seg i

45 minutter og trenger pauser. Det er også viktig i forhold til tiltak å forstå at hvert barn har en unik historie slik at alle tiltak blir laget individuelt.

3.0 Hjernens reaksjon på traumatiske hendelser

3.1 Nevrobiologisk forskning

Det er lettere for oss å forstå barns traume hvis en klarer å sette seg inn i hjernens alarm og reguleringssystem. Hjernen har en fantastisk egenskap med å huske og lagre minner. Hjernen er bruksavhengig, det vil si hjernen formes, utvikles og styrkes ved stimulering og svekkes ved understimulering (Perry et al, 1995). Modning spiller en indirekte rolle fordi det finnes kritiske perioder, det vil si i spedbarn, barn- ungdomsårene hvor utvikling av konkrete egenskaper avhenger av bestemte typer stimuli. Når barnet er i utviklingsårene er hjernen mest plastisk og sensitiv og det er derfor essensielt at barnet blir stimulert på en hensiktsmessig måte først og fremst av sine omsorgspersoner (Perry et al, 1995).

Hjernen har en laginndeling som legger premisser for vår fungering, det vil si at vi har en overlevelse hjerne (hjernestammen og lillehjernen), en emosjonshjerne (det limbiske system) som ligger over og rundt overlevelshjernen og en logikkhjerne (neokorteks) som ligger over og rundt de to andre igjen (MacLean, 1985).

Overlevelshjernen styrer reflekser, pust, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur, mens emosjonshjernen har egenskaper som er sentral i affektive tilstander som sinne, frykt og styrer hukommelsesfunksjoner og hormoner involvert i stressreaksjoner. Logikkhjernen er den delen av hjernen som gir oss språk, bevissthet og evnen til å resonnerer og også til viljestyrte motoriske handlinger (Stien og Kendall, 2004).

Hjernen utvikler og organiserer seg fra bunnen og opp, det vil si kjernene for de fleste nevronene ligger i overlevelshjernen og emosjonshjernen. Disse blir stimulert gjennom barnets samspillerfaringer og da forgrener nevronene seg oppover og utover og knytter hjernelagene sammen. Det er kun overlevelshjernen og de basale delene av emosjonshjernen som er funksjonelle fra fødselen av, mens logikkhjernen og de mest avanserte delene av emosjonshjernen utvikles over en lengre tidsramme, det vil si at prefrontal korteks ikke er ferdig utviklet før tidlig i tyveårene (Schore, 2003).

3.1.1 Hjernens påvirkning av stress

For å kunne forstå hvordan traume påvirker hjernen må en se på visse strukturer innenfor de tre hjernelagene som har betydning for hvordan vi reagerer på stress og trusler. Hjernens alarmsentral heter amygdala og sitter i emosjonshjernen og registrerer potensielle trusler i barnets omgivelser og sender signaler til binyrene som skiller ut energimobiliserende hormoner (Ford, 2009).

Adrenalin og noradrenalin skilles ut fra binyremargen og hvis trusselen vedvarer, over tid, skilles det ut kortisol fra binyrebarken. I hippokampus som er en del av emosjonshjernen blir all erfaringer til barnet lagret og det fungerer på en slik måte at de erfaringer barnet innehar gjør en i stand til å vurdere nye situasjoner på grunnlag av tidligere erfaringer. En del av hjernen som ligger lengre fremme mot pannen heter prefrontal korteks hjelper barnet å fortolke hendelser og knytte mening til det barnet opplever (Ford, 2009). Slik vi kan forstå dette er at en del av hjernen har visse strukturer og nettverk som fremmer alarmberedskap, mens andre deler klarer å bremse eller regulere hendelser ned. Disse delene i hjernen som beskrevet omtales som alarmsystemet og reguleringssystemet (Ford, 2009).

Gjentatte traumeopplevelser som barn kan oppleve av krigshendelser er slike hendelser som kan ha en særlig formende kraft på hjernen. Hjernen har en særlig egenskap at vi husker *farer* vi har blitt utsatt for veldig godt. Det vil si med traumatisk stress vil den aversive stimuleringen føre til at alarmsystemet blir styrket og sensitivisert. Det fører til at det skal mindre til før alarmen utløses igjen samtidig som at traumatisk stress undertrykker blant annet effekten av kortisol, det vil si nevralt forbindelser innenfor og mellom prefrontal korteks og hippokampus, og mellom disse er de regulerende strukturene og alarmsystemet. Dette fører til en svekkelse i reguleringssystemets og dens innflytelse over alarmreaksjonene slik at vi blir ekstra sårbar overfor frykt og minner forbundet med det som har skjedd (Ford, 2009).

Hjernen fungerer slik at symptomer på posttraumatisk stressforstyrrelse (beskrives mer inngående senere i studien) er normale i den første tiden etter en hendelse, men vil i de fleste tilfeller avta ved at reguleringssystemet gradvis klarer å gjenvinne kontrollen. Hos noen av disse barna utvikler dette til en kronisk tilstand og det kan skyldes at avvikende utskillelse av kortisol har en nedbrytende effekt på reguleringssystemet. En vet også at barn har et underutviklet reguleringssystem og er ekstra sårbare for traumatiske hendelser (Ford, 2009).

Med kompetanse på traumespekteret i skolen kan føre til at en blir mer hensynsfull overfor den sårbarheten disse barna kan ha og lage tiltak rundt barna som kan beskytte dem i

vanskelige situasjoner. Det kan være tiltak som for eksempel et rom på skolen som eleven kan trekke seg vekk hvis tankene blir for stressfulle. Kompetanse på traume kan også føre til at skolepersonell blir mer oppmerksom på de signalene elevene kan gi og forstå dem samt trygge dem i skolehverdagen.

3.1.2 Barn og sorg

Konsekvensene ved at mennesker kriger er at mange uskyldige voksne som barn dør. Det vil medføre at de familier som flykter ut av hjemlandet sitt sitter med dype psykiske sår etter å ha mistet noen som står dem nær. Dødsfall i forhold til krig betyr ofte at en ikke får tatt farvel med et menneske slik som dødsfall etter langvarig sykdomsleie. Å miste noen som står en nær er vanskelig for alle mennesker og er en del av livets hendelser, men dødsfall i krig er ikke en naturlig død og følelser rundt slike dødsfall kan bli veldig sterke som kan vise seg i bitterhet, sinne, frustrasjon og avmakt. Barn opplever også sorg og det viser seg at de traumatiske omstendighetene rundt dødsfallet kan innvirke på barnas reaksjoner (Dyregrov, 1993).

Innen thanalogi, det vil si studiet av død og sorg er det lite lagt vekt på de traumatiske aspektene ved mange dødsfall. I følge Dyregrov (1993) fremheves det at foreldre-dødsfall er et traume for et barn på grunn av nærhetsrelasjonen et barn ofte har til sine foreldre. Studier viser at omstendighetene rundt dødsfallet spiller en stor rolle for barns etter-reaksjoner og også for hvilken oppfølging som må igangsettes.

Et ukomplisert dødsfall er i følge Dyregrov (1993) et dødsfall som er forventet, det kan være en bestemor eller en bestefar. Da ligger forholdene til rette for at barnet opplever et ukomplisert sorgforløp. Selv om voksne ikke har informert barnet om at bestemor eller bestefar kan dø har barnet allikevel en større forståelse når det skjer (Dyregrov, 1993).

Krig kan også føre til at familier og venner blir splittet, det vil si at slektninger og andre mennesker en har i sitt sosiale nettverk blir brutt og voksne samt barn kan oppleve sorg og tapsfølelse (Dyregrov, 1993).

3.2 Et traumatisk dødsfall

Når et barn opplever dødsfall i nær relasjon til et familiemedlem som far, mor eller søsken er veldig uventet kalles dette et traumatisk dødsfall. Det er en uavhengig faktor om barnet var til

stede eller ei og en kan forvente at barn i tillegg til sorg opplever et traume (Dyregrov, 1993). Selv om et barn kan utvikle traume uavhengig om barnet er til stede eller ikke til et dødsfall som er uventet, kan graden av traumene være forskjellig. En kan si ved et plutselig dødsfall der barnet er tilstede i situasjonen vil få en rekke traumatiske inntrykk. Barnet som ikke er tilstede slik som dødsfall i krig, kan danne seg traumatiske fantasier om hva som skjedde. I ettertid vil barnet som ikke var til stede gi seg selv opphav til påtrengende minner eller fantasier, samt øket angst og frykt som følge av den sårbarhet og utrygghet som har kommet inn i tilværelsene. I følge Dyregrov (1993) kan barnet utvikle sorgreaksjoner som lengsel, tristhet og søken kan også være fremtredende men samtidig være overskygget av de påtrengende minnene og den traumatiske angsten (Dyregrov, 1993).

Barnet trenger å bli mobilisert positivt, det vil si trygging og forståelse av sine omgivelser som er foresatte/foreldre og lærere samt en intervensjon av faglig hjelp. Får ikke dette barnet hensiktsmessig hjelp er barnet i større risiko for å utvikle posttraumatisk stressforstyrrelser, kompliserte sorgreaksjoner, eller en kombinasjon av disse. Det en vet i forhold til klassifiseringen av PTSD er i liten grad empirisk validert på barns symptombilde, men klinisk erfaring og studier indikerer at symptomatologien er svært parallell hos barn og voksne (Dyregrov, 1993).

3.3 Den trygge og tilstedeværende omsorgspersonen

Det har stor betydning hvordan foresatte/foreldre har vært til stede for barna i en krise. Foresatte/foreldre som har vært til stede og hatt en beroligende effekt på barna har ikke alltid opplevd krig som noe veldig dramatisk. Barn som ikke har hatt foreldre til stede under traumatiske hendelser eller at foresatte/foreldre har vist at de var svært urolige, kan oppleve hendelser som svært traumatiske (Øzerk og Larsen, 2001).

Funn viser at barn som har opplevd denne tryggheten av foresatte/foreldre har en minsket risiko til å utvikle traume i ettertid, enn de barna som ikke har blitt skjermet på samme måte. Det kan forstås slik at følelse av trygghet er en viktig faktor for ikke å utvikle traume etter en krig og blir ikke eksponert på samme måte som de barna som ikke har følt denne tryggheten (Øzerk og Larsen, 2001). En annen viktig faktor er at barnet selv ikke trenger å bli utsatt for eller være vitne til truende situasjoner for å bli traumatisert, men barnet kan bli traumatisert ved å høre om alvorlige trusler mot venner eller nær familie (Øzerk og Larsen, 2000).

3.4 Menneskets reaksjoner på kriser og traumer

Forskning på mennesker som har opplevd kriser viser at det ikke er enkelt å fastslå om den ene eller den andre psykiske lidelsen oppstår i tilslutning eller kan ses som en reaksjon på den (Haugsgjerd, Jensen, Karlsson og Løkke, 2012). Imidlertid har en undersøkt de mennesker som har vært utsatt for en ekstrem påkjenning og sett på hva slags følgetilstander som utvikler seg over tid hos disse (Haugsgjerd et al, 2012). Krigshendelser kan være slike ekstreme påkjenninger og gi mennesker påkjenninger i etterkant.

I 1970-årene ble det gjort en etterundersøkelse av mennesker som overlevde en brann på et hotell i California. Funn viste at menneskene som var med i hotellbrannen hadde en serie av reaksjoner som var veldig like fra person til person (Haugsgjerd et al, 2012). Funn viste at det finnes *ulike faser* i en slik krisesituasjon. Det finnes fire faser som blir beskrevet i teorien som er *sjokkfasen, reaksjonsfasen, reparasjonsfasen og nyorienteringsfasen* (Haugsgjerd et al, 2012).

Studien av brannen i California kan sammenlignes med krigshendelser fordi mennesket opplever en krisesituasjon og det første som opptrer er en fase preget av *sjokk og følelsesmessig lammelse*. Etter denne fasen så går en over i en fase der ulike følelsesmessige reaksjoner slippes fra og det blir betegnet som *reaksjonsfasen*. En kan da utvikle ulike former for angst og engstelighet og etter at det har gått en tid vil de aller fleste begynne å legge hendelsen bak seg og denne fasen kalles *reparasjons- og nyorienteringsfasen*.

Noen som har overlevd lignende hendelser vil allikevel utvikle angstanfall, mareritt og det vil ofte henge ved i lang tid, det kommer an på hvor tilstrekkelig påkjenningen har vært. Det som viste seg ved forskning på de som hadde vært med i brannen, som kan sammenlignes med krigshendelser er at mange katastrofeofre utvikler ulike typer langvarige psykiske lidelsesformer og noen av disse lidelsene blir ikke tydelige før etter lang tid (Haugsgjerd et al, 2012).

Traume kan være en slik lidelsesform som kan dukke opp etter lang tid og det må en være bevisst over som lærer til elever som har opplevd krigshendelser selv, eller har familie som har opplevd krig (Haugsgjerd et al, 2012).

3.5 Posttraumatisk stress syndrom

Funn fra studier viser at så mange som en tredjedel til halvparten av alle mennesker som har vært utsatt for traumatiske lidelser vil i løpet av livet utvikle posttraumatisk stresslidelse (Kruczek og Salsmann, 2006).

Posttraumatisk stress syndrom blir ofte forkortet med begrepet PTSD og det er visse kriterier for PTSD for å tilfredsstillere DSMIII-R. DSMIII-R er et semistrukturert instrument som blir brukt for å kunne sette diagnosen PTSD. Det er visse kriterier en må ha for å få diagnosen PTSD (Dyregrov, 1993).

Barnet må ha opplevd en traumatisk hendelse, det vil si en dødstrussel, alvorlig skade eller trussel mot en kjær person. Det kan også innebære ødeleggelse av hus eller samfunn, eller ha vært vitne til at en annen person dør i ulykke eller blir drept ved en voldshendelse (Dyregrov, 1993).

Barnet må oppleve minst ett symptom på tilbakevendende gjenopplevelser i form av gjentakelseslek, påtrengende minner, drømmer, sterk uro i forbindelse med hendelser som symboliserer eller påminner om hendelsen eller det å handle eller føle det som om hendelsen inntreffer på ny (Dyregrov, 1993).

Barnet reagerer med minst tre tegn på vedvarende unngåelse av assosierte stimuli. Det er unnvikelse av tanker og følelser i forbindelsen med hendelsen, unngåelse av aktiviteter eller situasjoner som vekker minner om hendelsen. Barnet kan også ha vansker med å minnes viktige sider ved hendelsen og minsker interesse i viktige aktiviteter med utviklingsregresjon hos mindre barn (Raundalen, 2012).

Barn kan også vise en begrenset følelsesdybde samt følelsen av at fremtiden er begrenset, det vil si at barnet tviler på at de vil vokse opp og bli gamle. Det siste punktet er at barnet har minst to symptomer på vedvarende, kroppslig vekking som søvnvansker, irritabilitet, sinneanfall, konsentrasjonsvansker, hyperårvåkenhet, lettskremthet og fysiologiske reaksjoner ved eksponering for aktiviteter som påminner om hendelsen. Vi har liten forskning i dag som har sett på traumatisk sorg ut fra dette perspektivet slik at vi ikke vet hvor utbredt PTSD er hos barn som har opplevd traumatiske dødsfall i forhold til familie og også dødsfall i forhold til krig (Raundalen, 2012).

Barns som har vært utsatt for traumatiske hendelser trenger ikke å ha utviklet varige skader men viser heller at det mentale systemet trenger tid til å bearbeide hendelsene. Det som er

essensielt å vite er at vedvarer reaksjonene over tid vil det påvirke barnets evne til å fungere både kognitivt og sosialt noe som får konsekvenser for deres evne til å lære og utføre skolearbeid (Øzerk og Larsen, 2001).

Andre forskningsfunn viser at barn som har opplevd traume og som har høyere nivåer av kognitive evner, har en beskyttende faktor i utviklingen av PTSD. Det kan tolkes slik at disse barna har en større mulighet til å kunne fungere godt til tross for traumatiske hendelser (Kruzcek og Salsman, 2006).

Det er viktig for skolen som et system som presenteres av lærere å kunne identifisere problematikken til elevene. Ved å kunne identifisere elevenes utfordringer i skolehverdagen kan medføre at barna får hjelp av andre distanser som helsesøster og Barne og Ungdoms Psykiatri. En vet at ved tidlig innsats og identifisering vil hjelpen komme i gang på et tidligere tidspunkt og omfanget av barnets traume vil ikke eskalere på samme måte som hvis en ikke hjelper barnet (Waldenstrøm, 2006).

3.6 Elevenes mestring i skolehverdagen

Mestring er et komplekst men et viktig begrep å forstå. En kan si at mestring dreier seg om hvordan man håndterer stressende livsbetegnelser. Det kan forklares med at mestring og stress forholder seg gjensidig til hverandre. Når selve mestringen er ineffektiv vil stressnivået være høyt. Det vil si at når mestringen er effektiv vil stressnivået være lavt (Lazarus, 2009). I alle omstendigheter barnet omgir seg i er mestring essensiell i forhold til følelsesprosessen og følelseslivet. Mestring kan oppfattes som en del av den begrensede enheten og følelsesprosessen. Hvis en forstår at følelser har et overordnet system består det av individets mål, vurdering, stress, følelser og mestring (Lazarus, 2009).

Vi kan dele inn mestring i to hovedfunksjoner, det er en problemfokuseret og en emosjonsfokuseret funksjon. Mens den problemfokuserede funksjonen handler om at personen tilegner seg informasjon om hva som må gjøres og foreta handlinger, det vil si relasjonen mellom personen og miljøet så forteller den emosjonsfokuserede funksjonen om reguleringen av de følelsene som er knyttet til den stressede situasjonen (Lazarus, 2009).

Det sentrale er barnets mestringsstrategier i forbindelse med konsekvensene av traumatiske hendelser. Barns mestringsstrategier kan fungere som beskyttende responser som fremhever, begrenser eller blokkerer for de traumene barnet har opplevd (Cook et al, 2005).

Forskning har illustrert viktigheten av mestringsstrategier på tidlig traumeeksponering i barndommen. Det kan forklares slik at mestringsstrategier består av psykologiske forsvarsmekanismer som utvikles i barndommen som beskyttende responser som fremhever, begrenser eller blokkerer oppfattelser av indre og/eller ytre realitet som et middel for å håndtere traumer. Graden på den/de traumatiske eksponeringen er jo sterkere vil visse mestringsstrategier bli, slik som sublimering, humor, altruisme og undertrykking, det vil bli assosiert med vellykket håndtering av problemer og positiv mental vekst videre i livet (Vaillant, Bond og Vaillant, 1986).

I rollen som lærer kan en se at disse barna som har opplevd traume, uavhengig av hvilke traume barnet har blitt utsatt for, prøver å tilpasse seg omgivelsene eller så prøver barnet å tilpasse omgivelsene til seg. Hvis læreren er oppmerksom kan en ofte se at disse barna holder følelsene for seg selv og det kan igjen føre til at det utvikles en stor stressfaktor både for barnet selv og andre i miljøet. Hvis en som lærer ikke fanger opp dette kan det føre til langvarige skader som dårlig hukommelse og konsentrasjonsproblemer (Breidvik, 2003).

Noen traumatiserte barn kan også bruke mestringsstrategier ved å forsøke å ta kontroll ved selv å utøve makt, det vil si prøve å frata omgivelsene makten. Læreren kan oppleve at barnet prøver å frata læreren makten ved å vise en atferd som er dominerende, prøve å styre og ta kontroll over samspillet i klasserommet. Det kan tenkes at barnet gjør dette for å oppnå full kontroll for å ha en oversikt over alt som skjer i klasserommet (Breidvik, 2003). Skolemiljøet som er positiv og imøtekommende kan fremme elevens forutsetning for å lære som igjen kan føre til en personlig vekst og utvikling. Motsetningen til et positivt miljø er et negativt miljø som kan føre til frustrasjon og en negativ utvikling. Hvis presset og forventningene til eleven blir for høye og i tillegg opplever liten støtte fra lærere kan disse elevene utebli fra skolen. Noen av disse elevene kan oppleve liten støtte både i fra lærere, men også fra medelever. Elever som har en vanskelig bakgrunn som beskrives i denne studien trenger gode relasjoner som er fremmende, anerkjennende, trygge, konsekvente og tilgjengelige og som kan være en avgjørende betydning i en vanskelig og stressende skolehverdag (Pianta, 2000).

3.7 Ungdom i utfordringer

Ungdomsårene representerer overgangen fra barn til voksen. Alderen på en som er ungdom er fra 13 år til 18 år. Ungdomsårene kan være en utfordring for mange fordi identiteten formes, det vil si rollene endres og autonomi og uavhengighet blir etablert i en sosiokulturell kontekst.

Det en vet er at ungdomstiden er en sårbar tid og ungdom er i en risikogruppe for utvikling av psykososiale problemer. Berg-Nielsen (2005) beskriver ungdomsfasen som en spesiell periode med sårbarhet knyttet til overgangen fra barn til voksen (Berg-Nielsen, 2005).

Emosjonelle og psykososiale plager er mer utbredt hos ungdom enn hos andre aldersgrupper (Rønhovde, 2010). Identiteten til et menneske er ikke noe som blir etablert en gang, men identiteten skapes, formes, endres og er fleksibel og tilpasningsdyktig (Berg-Nielsen, 2005). Det har en betydning for en persons selvoppfatning og identitet når en ser på samspillet mellom personen og miljøet (Berg-Nielsen, 2005). Med denne viten i bunn er det viktig som skolepersonell å være bevisst over den sårbare perioden ungdomsskole elever er i og tilnærme seg eleven på en best hensiktsmessig måte som jeg vil beskrive senere i studien.

3.7.1 Ungdom, PTSD og KOMORBIDITET

Ungdomsårene er en sårbar alder og PTSD i forhold til traume som forklart tidligere har en høy komorbiditet både hos barn, ungdom og voksne og er assosiert med angst og depresjon (Saigh, Yasik, Oberfield, Halamandaris og McHugh, 2002). En kan forklare begrepet komorbiditet er at en har en samtidig tilstedeværelse av en eller flere psykiske lidelser eller somatiske tilstander utover hoveddiagnosen som i denne oppgaven handler om traume (Shea og Zlotnick, 2002).

En amerikansk studie hadde funn som viste at ungdom hadde i tillegg til å utvikle angst og depresjon var i en større risiko for å utvikle atferdsproblemer og rusproblemer enn hos voksne mennesker (Kilpatrick, Ruggiero, Acierno, Saunders, Resnick og Best, 2003). Funn fra samme studie viste også at 16 % av jentene og 19 % av guttene hadde PTSD, depresjon eller rusproblemer (Kilpatrick et al, 2003).

Flere studier har funn som viser at jenter rapporterer høyere nivå av PTSD- symptomer enn gutter, men disse studiene har ikke kontrollert for at disse jentene opplevde flere traumatiske hendelser i løpet av oppveksten enn guttene (Dube, Felletti, Dong, Giles og Anda, 2003).

Andre funn viser at når barn og foreldre utsettes for den eller de samme traumatiske hendelser/hendelsene som for eksempel krig kan PTSD hos foreldre være assosiert med PTSD hos barna. Denne assosiasjonen er funnet i studier av krigsopplevelser, men også i ulykker og brann (Dyb, Holen, Steinberg, Rodriguez og Pynoos, 2003)

Det har blitt forsket mer på barn og unge som har utviklet PTSD som følge av senvirkninger etter seksuelt misbruk og vold. Det som er viktig å vite er krigshendelser og opplevelser rundt det kan gi traume på lik linje som andre traumatiske hendelser og kan føre til PTSD. Det som er sentralt å vite er at barn og ungdom er i større risiko for å utvikle PTSD enn voksne, det vil si at når en opplever traume i høy alder med eksponering av hendelser gir mindre PTSD symptomer (Engdahl, Dikel, Eberly og Blank, 1997).

En av grunnene til at PTSD rammer sterkere på barn og unge enn voksne kan være livserfaringer som voksne mennesker innehar (Dyregrov, 1990). En forklaring kan være at voksne mestrer bedre vanskelige situasjoner enn barn fordi en har mer kunnskap og erfaring med tidligere situasjoner slik at en har opparbeidet seg bedre mestringsstrategier enn barn og unge har (Lazarus, 2009).

3.8 Resiliens

Forskning viser at mer enn halvparten av barn som har opplevd store kriser ikke utvikler psykiske problemer. Ordet resiliens betyr at barnet har en god psykososial fungering tross for opplevelse av høy risiko som krigsopplevelser er. Resiliens beskriver de egenskaper hos et barn til egenskaper i miljøet. En forklaring vil være å se på det komplekse samspillet mellom barnet og risikofylte omgivelser (Borge, 2010). Resiliens er et begrep som er hentet fra fysikkfaget og det forklares med at objektet har evne til å komme tilbake til utgangspunktet etter at det har vært strukket eller bøyd. Hvis vi oversetter dette på mennesker kan en si det betyr at barnet som har vært utsatt for traumatiske hendelser i livet er kommet tilbake til utgangspunktet uten å vise symptomer på varige psykologiske forstyrrelser (Øzerk og Larsen, 2001).

Begrepet resilient fremhever det som er i barnet, det kan ses på som barnets egenskap. En kan for eksempel si at barnet er resilient i forhold til noen påkjenninger i miljøet og ikke andre. Resilienshet kan forklares med at barnet får en mer sikker og trygg personlighet fordi de tilegner seg sosiale erfaringer som styrker barnets positive egenskaper (Borge, 2010). Det er barn som er mer motstandsdyktige enn andre, men det er også essensielt å forstå at barn kan komme ut som resilient av en stor påkjenning, men utvikle vansker som følge av en annen type belastning (Borge, 2010).

Barn som er på flukt fra sitt hjemland som blir ivaretatt av trygge foreldre eller andre omsorgspersoner er ikke i en like stor risiko for å utvikle psykiske problemer som barn som

ikke har trygge personer rundt seg. Dette barnet som har opplevd trygging kan allikevel til tross for å ha klart å mestre tidligere påkjenninger uten psykologiske reaksjoner oppleve andre påkjenninger i det nye landet. Det kan være påkjenninger som stigmatisering, rasisme og ekskludering og få psykologiske reaksjoner av det. Det forteller oss at barn er motstandsdyktige, men motstandsdyktigheten er ikke konstant slik at ved nye store påkjenninger alltid er i risiko for å utvikle psykologiske forstyrrelser (Øzerk og Larsen, 2001).

Det som virker fremmede og kan gjøre barn mer resiliente er å styrke den intellektuelle resiliens (kompetanse) emosjonelle resiliens (kompetanse) og den atferdsmessige resiliens (kompetanse) (Borge, 2010). Skolen som et system kan styrke og fremme barnets intellektuelle, emosjonelle og den atferdsmessige kompetanse gjennom å styrke barnets selvfølelse, det vil si *barnets resiliens* (Borge, 2010).

4.0 Skolen i et systemperspektiv

Skolen som et system er et miljø som barnet ferdes i og har en stor innflytelse på barnets liv. For å forstå hvordan barn utvikler seg må en også ha kunnskap om hvordan barnet utvikler seg i miljøet. Vi er alle født med gener fra våre foreldre og hvordan genene blir påvirket av miljøet ser vi nærmere på her gjennom forståelsen av epigenetikken. Epigenetikken forklarer også om sammenhengen mellom gener (DNA) og miljømessige faktorer (Berg-Nielsen, 2010).

Urie Bronfenbrenner (1979) er en av de mest refererte utviklingspsykologer og hadde en tverrfaglig tilnærming til forståelsen av menneskelig utvikling. Han utviklet sammenfatninger av faktorer som har innvirkning på et barns oppvekstmiljø og helhetsmodellen ble kalt den *utviklingsøkologiske modellen* (Bronfenbrenner, 1979).

Modellen består av *mikro, meso, ekso og makronivået* og de ulike nivåene står for ulike nivåer i miljøet, det vil si individet i et gjensidig samspillmønster. Individet i denne studien omhandler ungdom og modellen må forstås som et helhetlig og dynamisk system der ungdommen er innen hvert nivå og mellom nivåene i et gjensidig samspillmønster (Bronfenbrenner, 1979).

Den innerste sirkelen (mikrosystemet) består av barnets nære relasjoner, det vil si foreldre, søsken, barnehage og skole. Relasjonene i dette systemet er i «ansikt til ansikt», personlige relasjoner til barnet. Mesosystemet utgjør forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer som barnet er en del av, mens eksosystemet representerer sosiale sammenhenger som barnet

ikke er en del av, men som allikevel har en påvirkning og en betydning for barnets fungering. Makrosystemet er den ytterste sirkelen og er samfunnets institusjoner som kan være regjering, lover, offentlige tjenester og har verdier som igjen påvirker de øvrige systemene.

Bronfenbrenners modell forteller oss hvordan barnet og miljøet påvirker hverandre og hvordan systemer som eksisterer utenfor barnet og deres familie har en indirekte påvirkning på utviklingen til barnet (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir også inkludert av transaksjonsmodellen. Begrepet transaksjon betyr at det skjer en utveksling mellom to parter (Tetzchner, 2003). To parter i transaksjonsmodellen og den utviklingsøkologiske modellen representerer barnet og miljøet, det vil si barnets individuelle og miljømessige faktorer. Transaksjonsmodellen viser et syn at barnet er i en kontinuerlig utvikling som har både en positiv og en negativ karakter på utviklingsprosessen. En kan si at barnet påvirker miljøet, men også at miljøet påvirker barnet, det vil si at barnet og miljøet er i kontinuerlig og dynamisk endring (Smith og Ulvund, 2004).

Transaksjonsmodellen og den utviklingsøkologiske modellen forteller oss om hvordan barnet påvirker miljøet og hvordan miljøet påvirker barnet. Med den forståelsen i bunn forteller epigenetikken hvordan miljøet påvirker våre gener, det vil si forståelsen hvordan genene vi er født med kan endres av livsstil og miljø. Epigenetikk er definert som forandringer i genmaterialet som ikke omfatter selve DNA- koden, men som allikevel forandrer funksjonen til genet. I forbindelsen mellom DNA og barns atferd foreligger det en rekke prosesser. Prosesser involverer blant annet RNA (ribonukleinsyre) som overfører den genetiske informasjonen fra DNA til nye proteinceller (Berg-Nielsen, 2010).

En kan si at barnets RNA «må skrues på» for at barnets medfødte gener skal manifeste seg i egenskaper eller atferd. RNA aktiveres av påvirkninger i miljøet, som i denne studien omhandler skolen, og denne påvirkningen kan være både positiv og negativ. Når et barn har arvet et gitt gen betyr ikke at genet manifester seg som en atferd eller andre kjennetegn og egenskaper, man arver en disposisjon eller en mulighet til at genet manifester seg. Aktiveringen av gener påvirkes av miljømessige faktorer og denne påvirkningen av omgivelsene barnet omgås i kan sørge for at latente genetiske disposisjoner kommer til uttrykk (Berg-Nielsen, 2010).

Et eksempel på slike latente disposisjoner er genetiske kombinasjoner som kan føre til psykiske lidelser som traume. Nyere forskning innen epigenetikk kan gi oss en forståelse om at traume kan gå i arv, det vil si de traumatiske krigshendelsene en mor eller far har opplevd kan videreføres til barnet. En kan si at foresatte/foreldre som sliter med vedvarende angst og depresjon etter ekstreme opplevelser har genforandringer som kan overføres til barna som igjen kan føre til at barna blir mer utsatt for lignende psykiske lidelser (Yehuda, 2015).

4.1 Identifisering og henvisning i skolesystemet

Identifisering og henvisning er viktige begreper når en skole tar imot elever som kommer til Norge som flyktninger. Familier fra krig kan være familier i krise og skolen som et system er en viktig arena for familiens barn. Skolen skal i samarbeid med faginstanser som helsesøster, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) Barne- og Ungdoms Psykiatrisk Poliklinikk (BUP), andre helse-sosialarbeidere, prest eller representanter for andre religiøse samfunn samarbeide for barnets beste. Det er et stort apparat som skal fungere og det er essensielt at apparatet rundt familier fungerer fra dag en slik at en får identifisert og kartlagt gode tiltak der det trengs. Å få til en god kontakt med familien er sentralt og er en stor del av skolens arbeid og vil være essensielt i de familier som har vært utsatt for særskilte belastninger fra for eksempel krig (Wallin Weihe og Smith-Solbakken, 2012).

Hvilken påvirkning og belastning traumatiske opplevelser har for et menneske er veldig individuelt. Det er tre dimensjoner som viser seg å ha en påvirkning for barnets traume (Terr, 1990). Det som viser seg å ha en innvirkning på barnets reaksjoner på et traume er *situasjonene* barnet har opplevd. Det vil si hva barnet har sett og opplevd og hvilken påvirkning det har for barnets sinn. En annen dimensjon som påvirker barnet i møte med et traume er hva *barnet selv tidligere har opplevd* og *sårbarheten til barnet*. Den tredje dimensjonen omhandler *barnets støttesystem*, det vil si den *støtten barnet får* i etterkant av de *vanskelige situasjonene* en har opplevd (Terr, 1990).

Skolens møter med barn kan gi spesielle utfordringer når barnet har erfaringer fra krig og andre traumatiske hendelser. Skolen som et system kan gi disse barna opplevelse av trygghet. Det en kan tenke seg er at skolen kan være et fristed for barn med vonde opplevelser fra krig. Skolen kan være et pusterom for barn fordi hjemmemiljøet kan være preget av sorg og sinne etter en krig, spesielt for barn som er nyankommet til Norge (Wallin Weihe og Smith-Solbakken, 2012). Lærere og annet personell i skolen kan være et *støttesystem* for barn med

denne problematikken. En vet at barn som ikke har støtte rundt seg kan bli sterkere påvirket av traumene og slite lengre enn barna som opplever et *støttesystem* rundt seg (Terr, 1990).

Det er allikevel store variasjoner i barns erfaringer med krig og kommer selvfølgelig an på barnets alder. Noen barn er veldig traumatiserte når de ankommer Norge og har store belastninger, mens andre er lykkelige for å ha sluppet unna den samme belastningen. I en klasse vil variasjonene, det vil si belastningen være veldig forskjellig fra flyktningbarn til flyktningbarn selv om noen av de kanskje kommer fra samme område. Det vil medføre i en skole at disse gruppene med flyktninger vil variasjonene i reaksjonene på de samme belastninger være store (Wallin Weihe og Smith-Solbakken, 2012).

Som lærer vet en kanskje veldig lite om den nye eleven en har fått i klassen sin. Uavhengig av hva læreren vet om eleven sin er at det legges vekt på en trygg og god start. Det kan læreren gjøre ved at barnet kan få oppleve kontroll, forutsigbarhet og ikke minst trygghet i skolehverdagen.

En ledelsesform som blir fremhevet i følge Roland (2007) som har de beste forutsetningene til å kunne lede elevene på en hensiktsmessig måte er den *autoritative lederstilen* (Roland, 2007). Den *autoritative lederstilen* er en av Baumrinds (1979) fire lederstiler som blir sett på som den optimale i klasseledelse.

Roland (2007) fremhever den *autoritative lederstilen* som den optimale fordi den er *høy på varme*, det vil si varm i relasjoner og *høy på kontroll* som kan være å opprettholde faste rutiner i læringssituasjoner (Roland, 2007).

Læreren arbeider for å oppnå kontroll med faste rammer i klassemiljøet men er også varm i den relasjonelle settingen. Denne lederstilen har egenskaper som viser seg å være den beste for eleven både læringsmessig og i det psykososiale miljøet (Roland, 2007). Den *autoritative lederstilen* vektlegger relasjoner med eleven som virker fremmende og i læringssituasjoner vil eleven kunne utvikle seg i et mestringsorientert klima (Roland, 2007).

For å bygge en god relasjon til barnet er det essensielt å gi barnet mye ros for å skape et godt sosialt klima. En må allikevel som lærer legge vekt på regler som igjen fører til forutsigbarhet og struktur for barnet. Hensikten er å skape et miljø som fører til et mestringsorientert motivasjonsklima. Dette gjøres for at barnet kan bli kjent med miljøet på en positiv måte og oppnå en fruktbar relasjon til først og fremst læreren men også etter hvert til andre elever (Idsøe-Cosmovici og Idsøe, 2012).

4.2 Støtte til emosjonsregulering

Det viktigste en lærer kan bidra med er å bygge en trygg og god relasjon til sine elever. En god relasjon er nøkkelen til et godt og funksjonelt samarbeid mellom en elev og en lærer. Traumebevisst omsorg som også kalt TBO- metoden er i følge Bath (2008) *trygghet, relasjon og affektregulering* (Bath, 2008). For å skape en god relasjon er det viktig med tilknytning. Med tilknytning menes en trygg og god base for eleven slik at utgangspunktet er bra for læring og utvikling i skolehverdagen. Elever som har vanskelige og vonde minner fra hjemlandet er ofte preget av manglende erfaringer med å få støtte til å håndtere de vanskelige følelsene (Moe, 1997).

I følge TBO- metoden er trygghet en av grunnpilarene og må ligge i bunn for å kunne danne gode relasjoner. Å føle seg trygg er et komplekst begrep for barn som har opplevd et traume fordi disse barna ofte er veldig utrygge i relasjonen med andre mennesker. I følge Moe (1997) blir den trygge atmosfæren fremhevet og er viktig hvis en skal kunne oppnå en tilfriskning for barn som har vært utsatt for traume (Moe, 1997).

Hvis en elev har vanskeligheter med håndtering av vonde følelser vil det også gå utover relasjoner til andre elever. Læreren må her være til hjelp slik at eleven opplever gode relasjoner i sin hverdag, det vil si ikke bare en god relasjon til voksne men også til medelever. Læreren skal kunne være en støtte og hvis en skal få til det må den primære oppgaven være å styrke elevens tilknytning, det vil si at eleven må føle seg trygg i skolehverdagen. I følge TBO- metoden har kvaliteten i relasjonen en stor betydning, det vil si at en god kvalitet i relasjonen har en stor betydning for å danne positive endringer på sikt for disse barna (Moe, 1997).

Containing er et viktig begrep å kunne for skolepersonell. Bions begrep containing blir brukt innen psykologien og betydningen er at læreren som i dette tilfelle har evne til å fungere som mottaker eller beholder for elevens følelser (Moe, 1997). Læreren skal kunne ta imot de følelsene eleven har og det blir ikke sendt tilbake til eleven igjen. Hvis eleven føler en god tilknytning og trygghet er det større muligheter for at eleven åpner seg opp for læreren sin og med det oppnår en god relasjon. Hvis læreren får dette til kan det hjelpe eleven til å kunne bearbeide sine følelser (Moe, 1997).

Barn som har opplevd krigen på nært hold har hatt et liv med påkjenninger som stress. De har levd en hverdag med en familie som har følt stress og utrygghet. Det som skjer med barn som opplever stress og utrygghet er at tilknytningssystemet aktiveres (Verschueren og Koomen, 2012).

Det er essensielt å forstå som lærer er at elevens håndtering av vanskelige følelser i fortiden vil ha forbindelseslinjer til tidligere relasjons og tilknytningserfaringer. Elever med et uregulert nervesystem står i fare for å oppleve utrygghet i situasjoner på skolen og har manglende kompetanse til selvregulering. Med det fører barnet mindre i stand til å håndtere sin indre tilstand og får opplevelser som indre uro og fokuset rettes innover på bekostning av oppmerksomheten utover mot en relevant ytre informasjon.

I følge TBO- metoden fremhever Larsen (2004) at omsorgspersoner som i denne studien er lærerne er å kunne lære disse barna ferdigheter som vil føre til at de klarer å regulere sin egen aktivering (Larsen, 2004).

For at barnet etter hvert skal kunne regulere seg selv er det viktig at barnet danner seg nye kreative tanker. I denne prosessen er det helt sentralt at det finnes et solid bakteppe av «holding environment». Forståelsen av det er at barnet trenger trygghet og støtte fra læreren sin slik at barnet får rettet blikket ut mot verden. Empirisk forskning viser til at det er mange likheter mellom foreldre-barn relasjonen og elev-lærer relasjonen med tanke på trygg-base-funksjonen for å støtte utforskning og læring. Det vil si at elev-lærer relasjon er viktig for å styrke eleven og fører til en bedre selvfølelse som gir et godt utgangspunkt for læring (Verschueren og Koomen, 2012).

I praksis vil læreren støtte barnets emosjonsregulering ved å rette sin fulle oppmerksomhet mot elevens uttrykk og toner seg emosjonelt inn. Det setter i gang en prosess hos eleven og det medfører at eleven føler seg møtt og forstått, her og nå. En kan forstå det slik at gjennom dette fellesskapet mellom eleven og læreren vil eleven gjennom støtte danne nye relasjonelle erfaringer og klarer etter en tid å regulere sine egne følelser selv. Eleven vil gjennom denne prosessen ved å få denne hjelpen også kunne regulere vanskelige følelser fordi læreren blir sett på som en trygg tilknytningsperson.

Ved at eleven oppnår erfaringer gjennom å bli containet emosjonelt gir en økt reguleringskompetanse. Eleven oppnår denne kompetansen fordi relasjonen med læreren er trygg og dette fører med seg en betydelig utviklingsstøtte (Jacobsen og Svendsen, 2010).

4.2.1 Læreren som reguleringsstøtte

Traumer har en stor konsekvens for et barns liv. En teori viser at traume hos barn er veldig skadelig fordi det skjer i utviklingssensitive perioder av barnets liv. I nevrobiologisk forskning som er beskrevet tidligere i denne studien viser også hvordan traume påvirker hjernens evne til å håndtere trusler og stressbelastninger senere i livet til barnet. Et produkt av sammensmeltningen mellom utviklings og traumepsykologien er grunnlaget for begreper som regulering og toleransevinduet. Mens reguleringsstøtte gir en mulighet for en teoretisk forståelse av barns traumer er begrepet toleransevinduet et begrep som kan forstås som en forståelsesmodell og som et praktisk verktøy i støtten til traumatiserte barn (Siegel, 2012). Toleransevinduet er i følge Siegel (2012) spennet av aktivering som er optimalt for et menneske, det vil si ikke for høyt og ikke for lavt (Siegel, 2012). Når spennet er optimalt hos et menneske er vi mottakelig for en god læring og er i tillegg mest oppmerksomme, det vil si i situasjoner og relasjoner.

En lærer ønsker at alle elever skal befinne seg innenfor toleransevinduet og læreren kan i den sosiale konteksten til barnet være en person som eleven er trygg på (Siegel, 2012). Ved at eleven er trygg på læreren på grunnlag av en god relasjon viser det seg at eleven tåler mer, det vil si at toleransevinduet utvides. Det kan forklares med at hvis eleven er over toleransegrensen er eleven i hyperaktivt tilstand, det vil si at eleven har en forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus, mens under toleransegrensen er eleven i hyperaktivt tilstand med redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Porges og Furman, 2011).

I følge Siegel (2012) forteller toleransevinduet den spennvidden og fleksibiliteten barnet innehar og formes av de erfaringene fra samspillet med omsorgsgivere (Siegel, 2012). Toleransevinduet er en modell som har en naturlig kobling til begrepet regulering. Andre-reguleringen av barnet er den viktigste oppgaven til omsorgspersonen og er essensiell for barnets utvikling fordi omsorgspersonen kan tilfredsstille barnet med mat ved sult, trygghet i alle møter, trøst ved ubehag og så videre. Omsorgspersonen som ofte er mor til barnet er helt vesentlig i barnets utvikling fra fødsel av fordi barnet er 100 % avhengig av å bli tilfredsstilt på alle måter slik at barnet gradvis utvikler sine egne indre arbeidsmodeller for selvregulering. For at barnet skal kunne utvikle sine egne indre arbeidsmodeller er det viktig at barnet har opplevd gode erfaringer fra omsorgspersonen (Siegel, 2012).

Toleransevinduet til barnet utvides litt etter litt fordi det har erfart ved stadig opplevelse av å håndtere nye stimuli som er håndterlige fordi omsorgspersonen har vært barnets mobilisator. Elever som kan ha opplevd krigstraume på grunn av tidligere opplevelser trenger en lærer som er regulerende, det innebærer og er veldig krevende å sørge for at barnet er inne i toleransevinduet til enhver tid og samtidig trykker barnet på en slik måte at toleransevinduet utvides (Siegel, 2012).

Læreren må selv være bevisst over eleven og sitt eget toleransevindu. Når det gjelder læreren selv vil det si å ha kunnskap om sin egen trigger/triggere. En må som lærer være bevisst i forhold til sine egne triggere slik at sin egen trigger eller triggere ikke blir speilet i forhold til eleven som sliter med krigstraume. Et eksempel kan være at læreren gir aggresjonsbaserte responser tilbake på elevens aggressive atferd noe som er svært uheldig. Lærerens bevissthet over sitt eget toleransevindu anses som like viktig som ferdigheter knyttet til bestemte tiltak eller terapeutiske metoder (Anglin, 2002).

4.2.2 Lærerenes rolle i Courtois stadietbehandling

En annen metode som kan være et hjelpemiddel for lærere å bruke for å tilnærme seg barn som kan ha vært utsatt for traume er Courtois stadietbehandling (2004). Courtois (2004) stadietorientert behandling av traumer består av tre stadier og er basert på psykoterapi. Det første stadie er at læreren får til en aktiv relasjonsbygging med barnet. Det vil si at en må som lærer være bevisst over når en arbeider med ethvert barn er å bygge gode relasjoner til sine elever. Det første stadie i Courtois stadietbehandling er å arbeide med barnets relasjonsferdighet. Det kan ta tid å bygge opp relasjonsferdigheten til et barn som har vært utsatt for traume men dette stadie er veldig avgjørende for videre arbeid med barnet skal bli bra. På dette stadiet er det essensielt at barnet og læreren oppnår et godt fellesskap der respekt og en god tilknytning er det grunnleggende. Ved at barnet kan føle seg respektert og oppnår en god tilknytning til sin lærer kan en i fellesskap sette opp mål som barnet skal arbeide mot. Det kan være mål som barnet synes er vanskelig i skolehverdagen (Courtois, 2004).

Noen elever synes det er svært vanskelig å ha gym med andre barn, svømming kan også være en stor utfordring. Ved at eleven føler seg trygg nok til å kunne snakke med læreren sin om utfordringer som tynger hjelper eleven i skolens hverdag. Vanskeligheter kan også være opplevelser eleven har opplevd i hjemlandet men også vanskeligheter som skjer i hjemmet etter at en kom til Norge. Barnet kan ha store utfordringer med å kunne stole på andre voksne

mennesker enn mor og far og læreren arbeider da med barnet til å forstå at læreren kun vil være til hjelp og at barnet kan være trygg i skolehverdagen.

I Courtois (2004) stadiebehandling kan det forstås slik at lærere kan være viktige støttespillere for elever som har vært utsatt for traume. Det vil si at lærere har en unik mulighet til å kunne hjelpe traumatiserte barn til å bygge gode positive og støttende relasjoner til andre mennesker ved nettopp å begynne med den gode relasjonen mellom en lærer og en elev (Courtois, 2004).

Det første stadiet handler om å skape en tryggere hverdag for barnet samtidig som barnet opplever en mestring i forhold til utvikling av sosiale ferdigheter. Stadiet to omhandler at det traumatiserte barnet forsøker å bearbeide den sorgen og den traume en har blitt utsatt for. Det kan også være vanskelig for en lærer og «stå i» når en elev forteller om vanskelige opplevelser barnet har men det er viktig å kunne ta imot det eleven forteller og at eleven føler at en blir hørt. Det tredje og siste stadiet er at eleven begynner å se og forstå at livet er fint og oppnår med det en fin relasjon til seg selv og andre. Dette stadiet er veldig fremtidsrettet og i denne delen er det viktig at eleven prøver mer og mer å stå på egne bein.

Denne behandlingsformen viser er en indikasjon for hvordan en lærer kan være rundt barnet. Ved å arbeide med barnet slik disse tre stadiene Courtois (2004) viser kan en kanskje oppnå en bedre hverdag for barn som er eksponert for krigstraume (Courtois, 2004).

4.3 Lærerens stressmestring

Lærerens mestring i arbeidet med elever med denne problematikken er veldig viktig fordi det kan oppleves som svært krevende. Antonovsky (1981) forklarer hvordan følelser kan oppstå og hvordan disse følelsene kan påvirke lærerens håndtering av elever som viser symptomer på krigstraume. Hvis en ser på de psykologiske prosessene som kognitive og emosjonelle er de helt sentrale innen stressmestring. Antonovsky (1981) fremhever betydningen av menneskets kunnskap, intelligens og selvoppfatning i sammen med menneskets verdier og holdninger som helt sentralt innen stressmestring (Antonovsky, 1981).

Å kunne mestre en situasjon som i denne studien som handler om lærerens erfaring med elever som viser symptomer på traume forklarer Antonovsky tre viktige faktorer som er helt sentrale i å mestre vanskelige situasjoner. Dette er faktorer som må ligge til grunn for å kunne mestre og det er forståelse, overkommelighet og mening (Antonovsky, 1981).

Det er lærerens oppfatning som er vurderende for stressopplevelser, det vil si at personen selv opplever en situasjon som ressursoverskridende, da oppstår stress (Folkmann og Lazarus, 1991).

En kan si at både indre og ytre faktorer har like stor påvirkningskraft. Lazarus og Folkmann (1991) ser på stress som noe som er negativt og over tid kan være ødeleggende for et menneske, mens Antonovsky (1981) har en mening om et mer positivt syn på stress.

Andre typer stress lærere kan oppleve i skolehverdagen er i foreldresamarbeidet. Studier viser at mange lærere, det vil si både nyutdannede og erfarne lærere mangler en trygghet i relasjonen til foresatte/foreldre. Spesielt utfordrende viser det seg i relasjonen med foresatte/foreldre når eleven/elevene viser en utfordrende atferd (Bæck, 2007, Bayer og Brinkjær, 2003).

Mestringsstrategi er i følge Antonovsky (1981) å ha tilgang på gode sosiale relasjoner som gir sosial støtte (Antonovsky, 1981). Hvis en oversetter dette til skolekulturen ser en fenomenet stressmestring til betydningen av gode og støttende lærerkollegaer i et miljø som er fremmede. I skolesammenheng er det viktig at det opparbeides systemkompetanse, det vil si at flere lærere opparbeider kompetanse som i dette tilfellet på barn som har krigstraume. I skolen som et system er det sentralt med kompetanse som er støttende blant de ansatte fordi de færreste klarer å forholde seg hensiktsmessig til elever over tid som har store affektreguleringsvansker og en trenger flere voksne (Anglin, 2002). Det vil si at læreren alene ikke skal jobbe med barn som har denne problematikken fordi utfordringene blir for store og tiltak skal lages i et fellesskap. Skolen med lærere i spissen trenger et system som arbeider sammen for å skape gode tiltak rundt eleven.

4.4 Å fremme et positivt og utviklende foresatte/foreldresamarbeid

Foresatte/foreldresamarbeid er en viktig del av læreres arbeid og hverdag. Det vil si at hjem og skole er helt gjensidig avhengig av hverandre og må løse de felles oppgavene som er knyttet til barnet/eleven på skolen (Nordahl, 2007). Familier som har en oppvekst som er preget av krig og urolighet samt et annet morsmål, viser forskning kan være slike faktorer som kan hemme et godt foresatte/foreldresamarbeid. Forhold som kan hemme et slikt samarbeid kan være språkproblemer, mangel på transport, mangel på tid, depresjon, egne dårlige skoleerfaringer, uvitenhet og angst (Rimm-Kauffmann og Pianta, 2005).

Et godt foreldresamarbeid er viktig fordi det kan utvikles tiltak som kan virke forebyggende for barna i skolen. Når læreren samarbeider med hjemmet er det helt sentralt at foresatte/foreldre får forståelse og støtte om de utfordringene som en forelder kan oppleve med barnet sitt (Atkinson og Hornby, 2002).

En tilnærming til foresatte/foreldre som viser seg å være bra i relasjonen er når foresatte/foreldre opplever lærerne som varme, respektfulle og er imøtekommende. En annen faktor er at lærerne er interessert å lytte samt vise en støttende holdning til hva foresatte/foreldre har å si (Pate og Andrews, 2006).

En studie viser i følge Bakken (2003) at minoritetsforeldre sjeldnere går på foreldremøter, det vil si at en da representerer en mindre ressurs for å hjelpe egne barn med skolegangen enn majoritetsforeldrene. Det er også en forskjell på oppmøte på foreldremøter i forhold til barnets alder, det vil si at oppmøte synker når barnet går på ungdomsskolen (Bakken, 2003).

Forskjellige grunner til dårligere oppmøte kan være språket, foreldrene forstår kanskje ikke innholdet av innkallelsen til møte eller det kan også være det språklige som foregår på møtene. Det er ikke interessant å sitte på et møte når en ikke forstår innholdet på grunn av språket. Foresatte/foreldre kan føle seg utenfor foreldrefellesskapet og det kan føre til at en kvier seg for delta på slike møter. En annen årsak kan være bekymringer for familie og slektninger i hjemlandet og har derfor ikke energi til å delta og/eller har små barn hjemme og har ingen til å passe på dem mens møte pågår (Bakken, 2003).

Skolen må prøve å legge til rette slik at minoritetsspråklige har utbytte av møtene, det vil si at hvis det er språket som er utfordringen må skolen benytte seg av tolk hvis det er nødvendig. Det kan være utfordringer som kulturkollisjon, det vil si ulike interesser i hjem og skole. Minoritetsspråklige foreldre kan føle at skolens syn på hva som er viktig i oppdragelsen kan kollidere med deres egne oppfatninger (Engen, 2007).

En annen studie viser at minoritetsspråklige foreldre ønsker et tettere samarbeid med skolen for å hjelpe sine barn (NORUT, 2005). Det som også kom frem i samme studie var selv om en del minoritetsspråklige foresatte/foreldre ikke kom på foreldremøter ønsket disse foreldrene et godt samarbeid med skolen. Funn viste også at skolen burde vise en større forståelse for at mange av foresatte/foreldre er flyktninger og de som var med i denne studien fortalte de hadde mange andre utfordringer når de ankom Norge. Det betydde i praksis at samarbeidet med skolen ikke kom i første rekke. Det kan forstås slik at når man har en bakgrunn som

innebærer erfaringer som å være på flukt kan det være en utfordring for disse foreldrene å være en god veileder for barna i sosialiseringprosessen (Becher, 2006).

Det som er lett å gjøre som lærer og er feil er å tro at foresatte/foreldre av samme nasjonale opprinnelse er like og kan grupperes og arbeide ut i fra at *alle* minoritetsspråklige som gruppe er like. Samtidig ved å ha denne tankegangen er det ikke riktig å få en forståelse av at *de norske* foreldrene er mer like hverandre enn ellers. En må som lærer forstå at foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter er like forskjellige fra hverandre som majoritetsgruppen. Det som er viktig og veldig sentralt er å forstå at foresatte/foreldre har sine opplevelser og erfaringer og vil med det farge deres identitet. Familiene har ulik bakgrunn, ulike utfordringer, ulike erfaringer og ønsker for samarbeidet og trenger på lik linje å bli anerkjent i skolekulturen som en del av et verdifelleskap (Becher, 2006.).

4.5 Tospråklig oppvekst og læring

Det har blitt nevnt tidligere i denne studien er at lærerens rolle i dag omhandler mye mer enn undervisning men en må også forstå at undervisning er en stor del av lærerens hverdag. Læreren møter et stort mangfold av elever i dagens skole og som lærer må en også være mangfoldig i tankegangen og i praksis hvordan en underviser i hverdagen. Det er mange hensyn som må tas og det viktigste er at enhver elev føler seg inkludert i klassen og i skolens fellesskap. Tidligere i denne studien er det kommet frem den viktige relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom medelever. Tenkningen bak en integrerende sosialisering er å forsøke å lage pedagogiske løsninger som representerer et likeverdig tilbud for alle elevgrupper uavhengig av etnisitet (Aasen, 2012).

Barn som er flyktninger som kommer til Norge kommer til et land som er fremmed. Et barn som har hatt store utfordringer i landet som de har flyktet fra trenger en skole som kan trygge dem slik at de kan få en følelse av at skolen ser meg og tilrettelegger på en slik måte at belastningene for disse barna blir minst mulig. Skolen har en enorm oppgave for å få til en skole som tilrettelegger og omfavner alle elever på en slik måte og det krever enorme ressurser for å få til dette (Aasen, 2012). Det handler om at barna skal få møte sin egen kulturs perspektiver på tilværelsene som alle andre i den norske skole. Det danner et grunnlag i dagens skole ved å ha en toleranse for at andre tenker og tror annerledes enn en selv. Ved å få til trygghet på egne tanker og væremåte og respekt for andres leveste lærer elevene en

åpenhet for hverandre og oppnår kontakt på tvers av etnisitet. Hvis vi klarer å få til at enhver elev føler seg trygg på seg selv danner det et godt grunnlag til å godta andre (Aasen, 2012).

En lærer må være bevisst over at når en praktiserer en flerkulturell undervisning blir det mulig å kombinere identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Det vil si at synet på identiteten til alle elever ses på som en livslang prosess. Alle elever har med seg livstolkninger hjemmefra som de opplever som sine og nettopp disse er utgangspunktet i møtet med andres verdigrunnlag uavhengig av religion og etnisitet. Det en vet er at den første sosialiseringen et barn opplever er grunnleggende på en slik måte at den har vesentlig betydning for hvordan videre sosialisering og identitetsutvikling vil forløpe. Det en også vet er at den første identitetsutviklingen ikke bestemmer over den videre utviklingen til barnet mekanisk, det vil si at barnet er vurderende, bearbeidende, villende og nyskapende i sosialiseringsprosessen (Aasen, 2012).

En annen viktig faktor i sosialiseringsprosessen er å lære seg språket i det landet en har kommet til. Språk er menneskers viktigste kommunikasjonsmiddel og er et viktig redskap i barns sosialisering og læring (Øzerk, 2016). Barn som kommer til Norge som har et annet morsmål enn norsk, blir i offisielle dokumenter fra 2005 omtalt som språklige minoriteter (Øzerk, 2016). Det er klare føringer på språkrelaterte rettigheter i skolesystemet. Skolen som et system må definere elever med et annet morsmål enn norsk som svake i norskspråket for å ha rett til *særskild norskopplæring*. *Særskild norskopplæring* i lovparagrafene blir aktivisert ved at rektorer i skoler fatter et enkeltvedtak med foresatte/foreldre samtykker at barnet/eleven ikke kan godt nok norsk til å følge den vanlige undervisningen i skolen. Enkeltvedtaket aktiviseres etter at eleven har blitt vurdert og/eller kartlagt i norskkunnskaper. En annen viktig faktor er at skolen med rektor i spissen kan foreslå morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring og kan gis i tillegg til enkeltvedtaket og tilbudet vedvarer så lenge eleven har rett til *særskild norskopplæring* (Øzerk, 2016).

Målet er at det skal opparbeides kunnskap, forståelse og toleranse i dagens skole slik at enhver elev blir ivaretatt på en hensiktsmessig måte både av sine medelever og av lærere. En skole som klarer å fremheve ved å løfte frem kulturer som er annerledes enn den norske samt å legge føringer på en god språklig norskopplæring er en skole som fremmer en toleransetenkning som igjen fører til respekt for alle uavhengig av etnisitet (Aasen, 2012: Øzerk, 2016).

5.0 Metode

I den videre delen av studien vil det bli redegjort for den metodiske tilnærmingen og de valgene som ble gjort i tilknytning til denne masteroppgaven, hvor hovedmålet er å undersøke læreres erfaringer med barn som kan ha blitt utsatt for et traume og hvordan lærere arbeider med dette fenomenet i skolehverdagen.

5.1 Valg av metode

Å være forsker handler om å samle inn, analysere og tolke data for å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Metode handler om systematikk, åpenhet og grundighet i forskningen. Metodelæren i samfunnsvitenskapelig forskning handler også som forsker å ta et valg hvordan data registreres og analyseres. Et skille som er sentralt i samfunnsvitenskapelig forskning er kvalitativ og kvantitativ metode. Det største skille mellom de metodene er at den kvalitative metoden opererer med tekst, mens den kvantitative metoden anvender tall. I kvantitativ analyse utvikles det statistiske prosedyrer mens i kvalitative analyse opereres med mindre formaliserte prosedyrer for innsamling og analyse av data. Likheten mellom den kvantitative og den kvalitative metode er at forskeren må være kreativ spesielt i forhold til hvordan dataene tolkes (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Design i et forskningsprosjekt handler om at jeg som forsker har en plan eller skisse for den undersøkelsen som skal utføres. Det finnes et mangfold av design for ulike typer forskning og det er et valg forskeren må kunne være bevisst på i forhold til prosjektets utførelse (Ringdal, 2007).

Problemstillingen i en undersøkelse er det som legger grunnlaget for hvilke undersøkelsesopplegg som skal undersøkes, det vil si på hvilken måte empirien skal samles inn (Johannessen et al, 2010).

Problemstillingen i masteroppgaven som nevnt i innledningen er:

Hvordan er læreres erfaringer med elever som viser tegn på krigstraume, med fokus på identifisering av symptomer og tiltak, og hvordan mestrer lærerne dette arbeidet i skolehverdagen?

Med denne problemstillingen i bunn ønsket jeg ut ifra teori og tidligere forskning å utforske i den empiriske delen.

Dette er en empirisk undersøkelse der jeg ønsker å besvare masteroppgavens problemstilling utfra lærernes egne erfaringer med disse elevene i skolehverdagen. For å undersøke problemstillingen ønsker jeg å bruke intervju som er en kvalitativ metode i samfunnsvitenskapelig forskning. Thagaard (2009) sier at ved bruk av forskningsintervju som metode kan forskeren oppnå en innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009).

Å være forsker handler også om de etiske betraktningene, det vil si validitet, reliabilitet og overførbarhet som vil bli redegjort (Johannessen et al, 2010). Jeg vil i denne delen redegjøre for etiske betraktningene som bør ligge i bunn når en intervjuer om tema som kan være følsomme for informantene. Det vil også bli redegjort for valg jeg måtte reflektere omkring vedrørende intervjuene.

Jeg vil etter hvert redegjøre hva som bør ligge til grunn for valg av metode i et forskningsprosjekt men først vil jeg redegjør det fenomenologiske og det hermeneutiske aspektet i studien (Thagaard, 2009).

5.1.1 Fenomenologi

I denne studien vil lærerens rolle bli betraktet som ekspert i kraft av å være den som innehar direkte kompetanse om temaet. I analysedelen vil det komme frem lærernes ulike tanker, meninger og personlige erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume i hverdagen. For å oppnå dette i denne studien har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologi er i forhold til kvalitativ forskning er at en tar utgangspunkt i enkeltmenneskets opplevelse, det vil si hvordan mennesket opplever den konkrete situasjonen. Det kan være hva personen føler og tenker rundt situasjonen noe som er essensen i et fenomenologisk perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskerens hensikt er å få tilgang på forforståelsen bak fenomenet gjennom informantens perspektiv. Det essensielle med fenomenologisk perspektiv er fokuset på informantens perspektiv og søke å oppnå en forforståelse av en dypere mening i personens erfaringer (Thagaard, 2009).

I denne studien vil jeg trekke ut fenomenets strukturelle essens ved de erfaringene lærerne har gjort seg om fenomenet krigstraume og lærernes personlige tanker rundt dette. Dette fører til at de empiriske forhold blir her forstått fra perspektivet til det som studeres (Thagaard, 2009).

Når det gjelder den enkeltes lærers erfaring og opplevelse av et fenomen er det ingen rette eller gale svar.

5.1.2 Hermeneutikk

Det vil bli brukt en hermeneutisk tilnærming ved tolkning av data. Hermeneutisk tilnærming vektlegger at et fenomen kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes noen gitt sannhet. Den hermeneutiske tilnærmingen fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Mening og fortolkning har en sentral plass i en hermeneutisk tilnærming og må sees i sammenheng på det som blir studert (Thagaard, 2009).

En kan si at mening bare kan ses i sammenheng det vi studerer og en del av og målet er å oppnå en forståelse av meningen i teksten. Den hermeneutiske sirkel er helt sentralt innen hermeneutikken. En kan forklare det slik at for å forstå noe som har en mening er det nødvendig med fortolkning av delene ut fra en viss forståelse av helheten som delene hører hjemme i. Det vil si at delene må forstås og tolkes ut fra helheten og helheten må forstås og tolkes ut fra delene. Denne måten å tenke på blir som en sirkel hvor en beveger seg fram og tilbake mellom helhet og deler i motsetning til analyse som kun peker en retning (Thagaard, 2009).

I denne oppgaven handler det om lærernes erfaringer i arbeidet med elever som viser symptomer på krigstraume og det vil være sentralt å kunne både tolke, tydeliggjøre og samtidig kunne oversette det som blir sagt i intervjuene på en hensiktsmessig måte.

5.1.3 Forskningsintervju

En kvalitativ tilnærming omhandler den nærheten, fleksibiliteten og åpenhet en kan oppnå som forsker med de menneskene en ønsker å studere og denne metoden egner seg bra på temaer som det er forsket lite på fra før. Observasjon og intervju er to metoder som blir brukt innen kvalitativ forskning og særlig intervju er godt egnet for å gi forskeren informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse gjennom erfaringer (Thagaard, 2009).

Ved å ha en kvalitativ innfallsvinkel på masteroppgaven håpet jeg å oppnå en nær kontakt mellom intervjuobjektet og meg selv som forsker. Jeg som forsker ønsket å forstå informantenes erfaringer i møte med barna med denne problematikken (Thagaard, 2009).

Wideberg (2001) forklarer intervju som metode er at målet er å klargjøre et fenomens karakter eller egenskap i sin naturlige sammenheng (Wideberg, 2001). Ved å intervju et begrenset antall informanter kan en få tilgang til dybdeforståelse i personens livsverden (Dalen, 2004). Denne formen for intervju blir også ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kalt semistrukturert (Kvale og Brinkmann, 2009).

Fenomenet krigstraume er et komplekst begrep og det vil være sentralt å få frem lærerens stemme for lettere å kunne forstå deres skolehverdag (Dalen, 2004).

Krav som stilles til meg som forsker er å kunne spørre seg i forkant av studien: Er jeg egnet til å gå inn i en slik kontakt med et menneske for en så kort tid og ønsker jeg å gjøre det? En intervjuer må være i stand til å forstå at en må gå inn i intervjuprosessen med en ydmykhet og respekt fordi intervjueren kan vekke uforutsette følelser frem. Å samtale om elever som har en bakgrunn som flyktning som i tillegg viser symptomer på krigstraume kan være et sårt og vanskelig fenomen å studere. Ved å være en intervjuer i denne studien vet jeg ingen erfaringer eller historier i forkant, det vil si hva lærerne kan streve med i relasjonen til elevene med denne problematikken. Jeg som forsker vil prøve så godt jeg kan å være både en god samtalepartner og en god lytter og vil vise en forståelse under hele intervjuprosessen fra begynnelse til slutt.

5.1.4 Forforståelse

Når en forsker anvender kvalitativ metode i sin studie er det sentralt å kunne tolke og forstå den informasjonen som blir fortalt av informantene. Lichtman (2010) forklarer det slik at forskerens øyne og ører virker som et filter for informasjonen som gis i intervjuet av informanten og dermed vil forskerens egen forståelse og tolkning være av stor betydning (Creswell, 1998).

Alle som forsker går også inn i intervjuprosessen med en forforståelse, det kan være en faglig forforståelse og en kulturell forforståelse som kan forme hva en som forsker ser og ikke ser.

En forsker går inn i en intervjuprosess med forforståelse men i denne prosessen vil forskeren også danne fortolkninger av det som blir fortalt. Med forskerens fortolkninger og den nære kontakten som kan oppstå med informanten gjør metodiske og etiske utfordringer gjeldende, og det vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven (Creswell, 1998).

5.1.5 Intervjuguide

Et kvalitativt forskningsintervju kan formes på ulike måter, det vil si en kan velge å ha et strukturert opplegg, spørsmålene og rekkefølgen er utformet på forhånd eller en kan basere intervjuet som en samtale mellom informantene og intervjueren (Thagaard, 2009). Mitt valg i denne studien er et semistrukturert forskningsintervju der jeg som forsker ønsker å fokusere på intervjuets opplevelse av et emne. Jeg har laget en intervjuguide på forhånd men ønsker allikevel å komme med oppfølgingsspørsmål til informantene, det vil si som passer til den enkelte.

Jeg har laget intervjuguiden ut i fra en tre- inndelingen som også teoridelen viser. Tre- inndelingen som intervjuguiden baserer seg på er *identifisering, tiltak og lærernes mestring* og er også sentrale nøkkelord i studiens problemstilling.

Begrepet identifisering mener jeg hvordan læreren oppdager elever som viser symptomer på krigstraume. Hvilke signaler gir disse elevene med denne problematikken i skolehverdagen? Når? Hvordan?

Begrepet tiltak ønsker jeg å gå i dybden for å finne ut hvordan læreren arbeider i de relasjonelle møtene med elevene i klasserommet. Hva skjer når en lærer oppdager en elev med denne problematikken og hva er veien videre? Her vil jeg både se på hvordan læreren selv arbeider med dette (individperspektivet) men også finne ut hvordan skolen som en organisasjon (systemperspektivet) arbeider sammen for å finne gode tiltak for eleven. Her vil jeg også gå inn på det viktige foresatte/foreldresamarbeidet skolen har et ansvar for å kunne tilrettelegge på en best hensiktsmessig måte.

Begrepet lærernes mestring er et begrep som beskriver hvordan og hvilke erfaring har lærerne i møte med elever som viser symptomer på krigstraume? Hva er utfordrende i deres arbeid i skolehverdagen? Hvilke følelser opplever lærerne i skolehverdagen og hva gjør de for å mestre vanskelige situasjoner i relasjonen med elever som har denne problematikken?

Når jeg starter å intervjuer står informantene fritt til å utforme svarene sine og gjennom svarene kan han/hun presentere sine egne kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon i skolehverdagen. Med den tilnærmingen i bunn ønsker jeg allikevel å ha en strukturert tilnærming til informantene i form av at svarene til informantene er sammenlignbare.

5.1.6 Utvalg av informanter

Ofte ønsker en forsker i en studie ønsker å ha tilgang til et utvalg, det vil si informanter som har kunnskap om det fenomenet som skal studeres og det kan også basere seg på et strategisk utvalg. I denne studien er det en problemstilling som legger grunnlaget for valget av informanter. Jeg valgte informanter med kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2009). Kvalifikasjonene i mitt tilfelle var å få tak i lærere som ville dele sine erfaringer, kunnskap og meninger om elever som har symptomer på krigstraume.

I forkant av intervjuene hadde forskningsprosjektet mitt blitt godkjent av NSD som står for Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og er et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

For å få tilgang til et bredere utvalg ønsket jeg i min masteroppgave å ha informanter som har kjennskap til elever med denne problematikken på ulike måter. Jeg kom i kontakt med en ungdomsskole som har innføringsklasser. En innføringsklasse er et skoletilbud for minoritetsspråklige elever og består av aldersdifferenserte grupper. Alderen på elever i innføringsklasser på ungdomsskolen er 13-16 år.

Denne studien foregikk innenfor rammene av en mastergradsutdanning og utvalget ble begrenset til fem informanter som arbeider med elevene i disse to innføringsklassene. Jeg kontaktet først rektoren ved denne skolen per telefon for å fortelle om prosjektet og det ble positivt mottatt. Etter samtalen ble det sendt en prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæring per mail som rektoren skulle sende videre til informantene. En prosjektbeskrivelse er essensiell for å kunne sette informantene inn i prosjektets tematikk og samtykkeerklæring for å gi informasjon om hva prosjektet skal brukes til som i denne studien er et mastergradsprosjekt.

Informantene i denne studien ble tre kontaktlærere, en miljøterapeut og en helsesøster. Å få tilgang på informanter med tre forskjellige yrkesbakgrunn håpet jeg å kunne få tilgang til en dypere og bredere innsikt på det fenomenet jeg ønsket å studere. Det ble avtalt at intervjuene skulle gjennomføres på den aktuelle ungdomsskolen slik at det skulle bli enklest mulig praktisk for informantene.

5.1.7 Gjennomføring av intervju

Informantene hadde i forkant av intervjuet fått et skriv om hva prosjektet gikk ut på, det vil si hvilket tema som skulle studeres. Intervjuene fant sted på den enkeltes informantens arbeidsted og det ble signert samtykkeerklæring og en muntlig godkjenning av bruk av en båndopptaker under intervjuet. Intervjuene ble som en samtale mellom intervjuobjektet og meg selv, hvor intervjuguiden ble benyttet. Intervjuenes varighet var fra 35 minutter til 52 minutter og alle fem intervjuene ble gjennomført på en tidsramme på ti dager.

For å få svar på min problemstilling ønsket jeg å bruke informanter som har en direkte tilknytning til barna i innføringsklassene ved denne ungdomsskolen. I håp om å få tilgang til en bredere erfaring i arbeid med elevene med krigstraume som problematikk ønsket jeg i tillegg å bruke informanter som har forskjellige roller i skolesystemet. Grunnen til det var å finne ut hvordan informantene arbeider med denne problematikken i hverdagen men også for å finne ut hvordan systemene fungerer i praksis fra identifisering til tiltak rundt barnet.

5.1.8 Transkribering

Etter intervjuene hadde jeg cirka 3 timer med opptak fra fem informanter som skulle transkriberes. Transkribere handler om å høre gjennom opptak og lage en tekst fra det som blir sagt. Jeg skrev hvert ord som ble sagt både fra intervjuobjektene og meg selv slik at ikke noe ble utelatt. Ved å skrive hvert eneste ord i transkriberingen klarer en å innhente dataen til videre arbeid i prosessen for å danne et bindeledd mellom virkelighet og analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg gikk deretter gjennom intervjuene og leste nøye gjennom materiale og fremhevet de ordene som også kalles for nøkkelord eller koding. Koding og viktige utsagn er essensielt å få frem som forsker da dette danner grunnlaget i en analyseprosess. I denne prosessen oppdaget jeg å få frem mange underkategorier til identifisering, tiltak og lærernes mestring som også er en del av kodingen. Thagaard (2009) beskriver denne kategoriseringen som en interaksjon mellom de ulike tendensene i datamaterialet og forskerens forforståelse. Ved å kategorisere var målet å identifisere spesielle emner i dataen for å finne frem meningsbærende elementer (Thagaard, 2009).

I analysen av datamaterialet brukte jeg en metode som i følge Thagaard (2009) heter fortolkende lesing som kan brukes for å forstå informantenes tolking av fenomenet og deres forforståelse. Forskerens rolle i fortolkende lesing består i å kunne forstå det som ligger bak det informantene ytrer og ikke det som blir sagt bokstavelig. Ved å bruke fortolkende lesing

som en metode må en som forsker ha evnen til å gå dypere inn i materialet som er informantenes utsagn og ha en forståelse for hva som ligger bak (Thagaard, 2009).

5.1.9 Analyseprosessen

Ved å bruke fortolkende lesing som metode i et kvalitativt forskningsprosjekt forsøkte jeg å finne meningsbærende elementer underveis. For å få til en grundigere analyse benyttet jeg meg av fire faser presentert av Johannessen m. fl i (Johannessen et al, 2010). De fire fasene er 1) *helhetsinntrykk av meningsinnhold*, 2) *kategorier og begreper*, 3) *kondensering* og 4) *sammenfatning*. Det første en legger merke til når en leser gjennom hele materialet etter transkriberingen er at en danner seg et helhetsinntrykk av det informanten svarer. Neste steg i analyseprosessen var at jeg fjernet ord og setninger som ikke var relevant for oppgaven. Ved å fjerne irrelevant informasjon i prosessen førte til en oppnåelse som ga meningsinnhold av teksten. Dette ble gjort slik at jeg som forsker fikk en forforståelse av datamaterialet som igjen vil kunne føre til en innflytelse på den endelige fortolkningen.

Ved å være forsker er det en risiko at sin egen tolkning vil prege tolkningen av informantenes svar men en må prøve å legge vekt på informantens mening og forforståelse når en arbeider i denne prosessen. Neste fase bestod av koding som jeg kategoriserte etter tema eller begreper. Jeg hadde i intervjuguiden laget tre hovedkategorier men nå kom det frem mange underkategorier når jeg nå gikk grundigere inn i materialet. I denne prosessen ble de beskrivende kodene som ligger nært opptil meningsinnholdet i materialet til en tolkning av koder (Thagaard, 2009). Tolkning av koder viser sammenhenger eller perspektiver som reflekterer hvordan materialet kan forstås og tolkes.

Identifisering av materialet settes i en større sammenheng som igjen fører til en helhet av meningsinnholdet (Johannessen et al, 2010). Denne fasen blir kalt for kondensering som innebærer å danne kategorier som er mer abstrakte eller som også kan kategoriseres under hverandre for å danne ett videre grunnlag for funn i analyseprosessen. Sammenfatning er den siste av de fire fasene beskrevet av Johannessen et al (2010) og da må en som forsker kunne vurdere om den endelige beskrivelsen gir og om den stemmer overens med det en kom frem til i det opprinnelige materialet (Johannessen et al, 2010). Hvis forskeren ser at beskrivelsen ikke stemmer må en gå tilbake og identifisere det som gikk galt og se på materialet om igjen. Å identifisere sammenhenger og mønstre som ikke umiddelbart er synlige er en stor del i analyseprosessen. Analyseprosessen handler også om å dokumentere og sikre systematisk

hvordan en har som forsker kommet frem til fortolkningen av materialet (Johannessen et al, 2010).

Ved å anvende fortolkende lesing som første del etter transkriberingen førte til at jeg fikk en dypere forståelse av utsagnene til informantene. Ved å bruke de fire fasene til Johannessen, et al (2010) førte til at jeg fikk mange undergrupper til identifisering, tiltak og mestring og førte til en bredere innsikt i informantenes utsagn. Jeg erfarte også ved bruk av disse fire fasene medførte at analysearbeidet ble mer oversiktlig noe som ga følgende kontroll over forskningsdataen.

5.2 Forskningskvalitet

Forskningskvalitet er et viktig begrep innen kvalitativ og kvantitativ forskning. I følge Thagaard (2009) er begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet sentrale begreper innen kvalitative kriterier (Thagaard, 2009). I denne studien har jeg valgt å bruke disse begrepene fordi de er nyttige i vurderingen av kvaliteten på den innsamlede dataen. Når en skal vurdere dataen i følge Thagaard (2009) beskriver validiteten tolkningen i studien, den metodiske refleksjonen gir grunnlaget i reliabilitet og på bakgrunn av forskerens forståelse som utvikles underveis i studien, knyttes overførbarheten (Thagaard, 2009).

5.2.1 Validitet

Validitet i en kvalitativ studie omhandler i hvilken grad studiens formål blir reflektert, det vil si virkeligheten ut fra forskerens fremgangsmåte, funn og tolkning. Forenklet fortalt betyr det om studien *viser* det en har som hensikt å skulle undersøke (Johannessen et al, 2010). En kan som forsker styrke validiteten i en studie ved å formidle resultatene og tolkningen på en oversiktig måte som igjen fører til tydeliggjøring i grunnlaget av fortolkningen. Det en kan oppnå da er at resultatene oppfattes som meningsfulle, tolkbare og overførbare. Det som må ligge i bunn for å oppnå dette er at man beskriver datainnsamlingen og bekrefter at data er bearbeidet på en hensiktsmessig måte (Thagaard, 2009).

I denne studien har det vært viktig for meg som forsker å ha en åpen og transparent holdning til selve prosessen for å styrke validiteten. I intervjusettingen styrket jeg validiteten ved å bruke oppfølgingsspørsmål som *mener du? eller forstår jeg deg riktig når du sier.....?*. Det synes jeg var viktig slik at svarene informantene ga ikke skulle misforstås og at informasjonen

som ble gitt ble sikret på en bra måte av meg som intervjuer. Thagaard (2009) sier at ved bruk av oppfølgingsspørsmål vil være av en fortolkende karakter og i intervjusituasjonen vil være av en sentral karakter for å avklare meningstolkningen (Thagaard, 2009).

Ved å anvende en lydopptaker under intervjuet noe som jeg også gjorde i denne studien, vil i følge Thagaard (2009) styrke validiteten fordi en kan som forsker høre på opptaket igjen og igjen for å kunne gjengi informasjonen på en hensiktsmessig måte. Thagaard (2009) forteller også om å være bevisst over sin egen rolle som forsker i studien og det er å kunne være bevisst over og ikke fargelegge resultatene med egne formeninger eller fordommer. Forskeren har også en kort tid til å danne en relasjon med utvalget og det kan medføre at informantene forteller det de tror studien vil frem til istedenfor å si det de egentlig erfarer og mener (Thagaard, 2009).

5.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet i en kvalitativ studie omhandler studiens pålitelighet, det vil si hvor nøyaktig undersøkelsens data er og det innebærer hvordan en samler inn data, brukes og bearbeides. Metodedelen i denne studien omhandler redegjørelse av mine egne erfaringer, relasjon til de aktuelle informantene, hvordan data er innhentet og bearbeidet samt mine egne tolkninger og mener selv at studien er utført på en pålitelig og hensiktsmessig måte. Ved å være tydelig som forsker hvordan en redegjør fremgangsmåten i studien styrker reliabiliteten, det vil si de metodiske valgene og vurderinger som er blitt gjort underveis. Ved å arbeide oversiktlig og gjøre veloverveide valg underveis håpet jeg å oppnå og ha lagt et grunnlag for at de resultatene som kommer frem i resultat og drøftingsdelen oppleves pålitelig og vil styrke påliteligheten (Thagaard, 2009).

I hvilken grad en hadde fått liknende resultater hvis en hadde gjennomført samme studie med de samme metodene handler også om reliabilitet men er vanskelig i følge Thagaard (2009) fordi ulike forskere vil reagere forskjellig i møte med ulike informanter. Denne studiens reliabilitet hadde også blitt styrket hvis en annen person med noe av den samme bakgrunnen som jeg hadde gått gjennom datamaterialet. Ved å gjøre dette kunne en ha funnet ut om en hadde kommet frem til den samme fortolkningen noe som hadde styrket reliabiliteten, men på grunn av tidsmessige årsaker ble ikke dette vurdert (Thagaard, 2009).

5.2.3 Begrensninger og styrker ved studien

Validitet og reliabilitet er sentrale begreper innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). En faktor som er viktig å være oppmerksom på som forsker innen kvalitativ forskning med intervju som metode er at man kun ønsker å høre de «riktige svarene» det vil si funn som passer inn i oppgavens redegjørelse. En kan bli blendet av teori som ligger i bunn og studien blir ikke sannferdig (Thagaard, 2009). For å sikre validiteten og reliabiliteten hadde det vært en styrke dersom flere forskere hadde samarbeidet i forskningsprosjektet.

En annen faktor som kanskje har styrket validiteten og reliabiliteten i denne studien er at jeg har intervjuet «en til en» istedenfor et gruppeintervju slik at svarene informantene ga ikke ble «farget» av hverandre (Thagaard, 2009). Ved å intervju «en til en» oppnår man kanskje som forsker noe mer enn bare diskursen. I denne studien som nevnt tidligere har jeg intervjuet fem informanter og det er etter min mening et fint antall fordi utvalgets størrelse ikke bør være større enn at det er mulig og gjennomføre en dyptgående analyse (Thagaard, 2009).

En annen faktor som støtter antall av informanter i studien er fordi hensikten bak studien var ikke for å generalisere funnene men å få innsyn i mestringserfaringer til yrkesgrupper som står elever som har flyktninge- eller asylsøkerbakgrunn i skolehverdagen. En annen viktig faktor som støtter utvalgets antall er at utgangspunktet i kvalitativ metodologi har jeg utført dyptgående analyser og tolkninger noe som jeg mener har en større «tyngde» enn utvalgets størrelse (Thagaard, 2009).

5.2.4 Overførbarhet

Overførbarheten i datamaterialet handler om fortolkningen av datamaterialet og danner grunnlaget videre i en kvalitativ studie. En kan si at den tolkningen som blir gjort kan danne et grunnlag i andre sammenhenger, det vil si at den teoretiske forståelsen av et sosialt fenomen som er i fokus. En kan styrke overførbarheten ved å bruke den tolkningen som utvikles i en studie kan utprøves, brukes og videreutvikles i nye studier. En kan si at tolkninger i små studier kan være relevant i større studier fordi en knytter forskerens argumentasjon av rammeverket til forståelsen av sentrale trekk av et fenomen (Thagaard, 2009). Ved å se på forståelsen i denne studien som er basert på logisk resonnement og andre liknende studier internasjonalt kan føre til en gyldighet i norske skoler med samme

fokusområde. En kan si at det teoretiske utgangspunktet er med å sikre overførbarheten ved at fortolkningene kan bidra til en utvikling av forståelsen av de trekkene, det vil si grunnlaget av det fenomenet som er blitt studert.

Det er også en overførbarhet i det utvalget som er blitt brukt i en studie ved å se på spesielle trekk som i dette tilfelle omhandler tre forskjellige yrkesgrupper som har tilknytning til innføringsklasser ved ungdomsskolen. Det vil si at samtlige av informantene har mer enn tre års erfaring med elever som har en bakgrunn som flyktning eller asylsøkere og kan være et representativt for andre som arbeider med elever med samme bakgrunn. Overførbarhet i følge Thagaard (2009) handler også om at leserne føler en gjenkjennelse til dette temaet hvis en har en bakgrunn eller kjennskap innen emnet og kan kjenne igjen tolkningene som formidles (Thagaard, 2009). De potensielle leserne trenger ikke å være enig med forskeren og inneha samme mening.

En må allikevel ikke glemme at forskning handler om fenomener som ikke er like gjenkjennelig ut i fra egne erfaringer fordi det kan være vanskelig for lesere å vurdere tolkninger ut i fra sine egne erfaringer (Thagaard, 2009). Det viktigste er at materialet er gjenkjennelig på generelt grunnlag og at identifiseringen av barn som har en bakgrunn som flyktning eller asylsøkere i innføringsklasser kan være gjenkjennelig. En annen viktig faktor er at det er gjenkjennelig også for leserne og med det føre et grunnlag for overførbarhet.

5.2.5 Mulige feilkilder

I all forskning både i kvalitativ og kvantitativ vil det ligge muligheter for feilkilder (Thagaard, 2009). Mulige feilkilder i en intervjusituasjon kan skje i forskerens tolkningsprosess.

Uavhengig av grundig forberedelse av forskeren i møte med informanten vil forforståelsen ligge til grunn i all kommunikasjon under hele intervjuet. Tolkningen skjer uavhengig av hva en legger i meningen i det som blir fortalt og lagt merke til ut i fra hvem man er og hva man har lært (Dalen, 2004). Det er ikke bare forskeren som tolker i en intervjusituasjon men informanten tolker også selv hele tiden på bakgrunn av hvem man er og hva man har lært. En kan med kunnskap i bunn ha en forståelse av at spørsmålene som ble stilt ble oppfattet annerledes enn hva forskeren hadde lagt i spørsmålene. Forskeren kan også uten å være klar over det påvirke svarene til informantene til en viss grad ved å komme med ord i samtalen som skal virke veiledende men er speilet av forskerens forforståelse av fenomenet. Under

transkriberingen kan det ha oppstått mulige feilkilder fordi meningen bak informantenes svar ble tolket annerledes enn det informantene la i det (Dalen, 2004).

Å transkribere hvert eneste ord som blir sagt i etterkant av intervjuet, det vil si hva både hva informanten sier og hva intervjueren sier er essensielt for å minske feilkilder på en best mulig måte. Under transkriberingen var jeg som forsker i denne studien nøye med å skrive ned hvordan informantene uttalte seg men det vil også være preget av min tolkning av det jeg hørte noe som kan sees på som en feilkilde.

5.2.6 Ethiske betraktninger

I følge Thagaard (2009) kan en knytte det etiske ansvaret til forskeren i en studie i tre prinsipper. Det første prinsippet er *informert samtykke* som er et prinsipp som baserer seg på informantens råderett over sitt eget liv og hvilke opplysninger som skal formidles.

Informanten skal i forkant av intervjustudien få en informasjon om studiens formål slik at de når som helst kan trekke seg fra studien uten noen begrunnelse slik som jeg har beskrevet i punkt 5.1.6 under punktet utvalg av informanter (Thagaard, 2009).

Det andre prinsippet er *kravet om konfidensialitet*. Det innebærer den *informasjonen* som blir gitt blir behandlet konfidensielt, det vil at jeg som forsker hindrer at bruk og formidling av informasjon som blir gitt ikke skader informantene (Thagaard, 2009). Det innebærer at jeg som forsker i denne studien anonymiserer informantenes identitet ved å bruke fiktive navn i deres svar i intervjuet.

Det tredje prinsippet er i følge Thagaard (2009) omhandler de konsekvensene det kan ha for deltakerne som vil si at de ikke skal utsettes for psykiske eller fysiske belastninger ved å delta. Det vil si at jeg som forsker tenker nøye gjennom eventuelle konsekvenser deltakelsen i denne studien kan gi, det vil si beskytte informantenes integritet og unngå at studien fører til noe form for negativitet (Thagaard, 2009).

Min studie handler om lærerens erfaring i møte med elever som kan ha utviklet krigstraume og mestringsen av dette arbeidet i skolehverdagen og det innebærer at jeg som forsker kan møte en del følelser rundt dette temaet. Jeg prøvde som intervjuer å være veldig forståelsesfull og støttende i måten jeg stilte spørsmålene på. Å intervju mennesker om elever kan være følsomt i seg selv og det var jeg veldig bevisst på i møte med informantene. Jeg håper selv at jeg var ydmyk og respektfull både før, under og etter intervjuet.

6.0 Resultat

En kort bakgrunnsinformasjon om elevgruppen som blir presentert og omtalt i denne delen av studien. Innføringsklasser ved denne skolen er elever som har ankommet til Norge som flyktninger og asylsøkere. Hovedhensikten med innføringsklasser er at disse elevene skal kunne tilegne seg språket norsk. Disse elevene går i innføringsklassen fra ett til to år og blir deretter ført over til en ordinær klasse ved en skole som er i nærområdet til elevens bosted.

Det er stor variasjon i antall elever fordi skolen tar imot elever som ankommer Norge uavhengig av når det måtte være i skoleåret. Det fungerer også slik at når lærerne opplever at eleven behersker språket norsk godt føres eleven over i en ordinær klasse uavhengig av når det er i skoleåret. Det betyr i praksis at det er to klasser som er i stadig endring. Inndelingen i de to klassene er at den ene klassen består av elever som har liten skolebakgrunn mens den andre består av elever som har en normal skolebakgrunn. Utvalget i denne studien er tre kontaktlærere som har det faglige ansvaret og en miljøterapeut som er spesielt knyttet opp mot disse to klassene. Helsesøster som også er en del av studiens utvalg har et arbeid som innebærer kartlegging i forhold til asylsøkere og flyktninger som ankommer til denne kommunen og er i tillegg en ressurs for lærerne og miljøterapeuten.

Jeg har valgt å bruke fiktive navn i denne studien med:

Lærer Jonas= Mannlig kontaktlærer- 5 år som lærer i skolen.

Lærer Lars= Mannlig kontaktlærer- 23 år som lærer i skolen.

Lærer Siri= Kvinnelig kontaktlærer-8 år som lærer i skolen.

Miljøterapeut= Sosionom- 4 år som miljøterapeut i skolen.

Helsesøster= Helsesøster- 3 år som helsesøster.

To av informantene har en annen profesjon fra før.

En informant har 15 års praksis med flyktninger/innvandrere fra andre institusjoner.

Denne delen av studien omhandler som forsker å få frem lærernes erfaringer i møte med elever som kan ha utviklet krigstraume, det vil si de trender og ytterligheter i studiens empiriske resultater. De empiriske resultatene vil bli løftet frem av teori og tidligere forskning vil bli drøftet. Intervjuguiden i studien som nevnt tidligere er en tredeling som er

identifisering, tiltak og lærernes mestring og er hovedkategoriene i resultat og drøftingsdelen. Etter kodenseringen satt jeg igjen med de tre nevnte hovedkategoriene med flere tilhørende underkategorier. Hovedkategoriene vil sammen med underkategoriene fungere som et utgangspunkt for presentasjon og drøfting av studiens resultater.

Jeg valgte å sette opp kondenseringen opp skjematisk på følgende måte for å ha en oversiktlig måte for å kunne utdype informantenes meninger og erfaringer i møte med elever som kan ha blitt utsatt for krigstraume.

<p>Identifisering</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Definering av begrepet krigstraume. -Hvordan uttrykkes krigstraumesymptomene? -Uttrykker jenter og gutter seg forskjellig? -Når uttrykkes krigstraumesymptomene? -Hvordan imøtekommer lærere, miljøterapeut og helsesøster barna med denne problematikken? -Hvilke somatiske symptomer trer frem? -Angst og depresjonssymptomer.
<p>Tiltak</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relasjonsbygging til hele klassen. -Relasjonsbygging mellom elevene. -Relasjonsbygging til enkeltelever. - Læringsperspektivet. -Tilrettelegging i forhold til læring. -Samarbeid med hjemmet/samarbeid med mottaket.
<p>Lærernes mestring</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lærernes mestring i hverdagen. -Samarbeid med kollegaer. -Samarbeid med andre instanser. -Kompetanseheving.

6.1 Identifisering

Første del vil i resultatdelen omhandle begrepet *identifisering*, det vil si den generelle kunnskapen informantene innehar om krigstraume. Under *identifisering* vil det være funn som forteller om hvilke signaler eleven ga som kunne beskrives som et barn som har opplevd traume. Utsagnene kan også fortelle noe om hvilke omstendigheter eleven viste tegn på krigstraume. Under denne kategorien vil en som leser få en forståelse for hvilke omstendigheter som kan være utfordrende for barn ut i fra lærernes, miljøterapeuten og helsesøsterens perspektiv. I forskerens rolle ønsket jeg å forstå de utfordringene læreren, miljøterapeuten og helsesøsteren kan stå ovenfor i situasjoner eller samtaler med disse barna.

6.1.1 Begrepet krigstraume.

Informantenes kunnskap om krigstraume gjennom utdanning, kurs eller erfaring, det vil si før oppstart med innføringsklasser ved denne ungdomsskolen.

Lærer Jonas uttaler:

«Hatt litt om posttraumatisk stress syndrom i forsvaret og sånne ting men ingenting i lærerutdannelsen, ikke sånn direkte på skolen heller».

Lærer Lars uttaler:

«Ingenting av noe.....».

Lærer Siri uttaler:

«Kanskje litt i videreutdannelsen flerkulturell pedagogikk, men det var jo veldig overflatisk.....så jeg føler ikke at jeg kan så mye om det.....».

Miljøterapeut uttaler:

«Ingenting i utdannelsen, jeg jobbet i asylmottak tidligere så jeg har vært litt på kurs men ikke sånn direkte knyttet opp mot traume...».

Helsesøster uttaler:

«Psykososial helse, barn, ungdom og familie. Kurs i forhold til barn og traume.....»

Her viser utsagnene til informantene at det er kun helsesøster som har hatt kurs som er rettet mot traume. Tre ulike profesjoner er presentert i denne studien og ingen har lært noe om krigstraume/traume i grunnutdannelsen.

6.1.2 Hva informantene legger i begrepet krigstraume.

Jeg ønsket her å få en innsikt om hva informantene vet om begrepet krigstraume.

Lærer Jonas uttaler:

«Elever som komme fra land der det er antatt har vært krig som Syria så ser jeg om eleven fungerer innenfor normalen.....da kan en kanskje se om de har traume?».

Lærer Lars uttaler:

«Det vet jeg ikke, jeg har ikke lest så mye om det, så det vet jeg ikke».

Lærer Siri uttaler:

«Elever som det er vanskelig å få kontakt med.....tenker jeg kan ha krigstraume».

Miljøterapeut uttaler:

«Beskriver det som en dramatisk opplevelse som de har med seg fra krig, opplevd skuddvekslinger, opplevd bombing, eller de kan ha mistet familiemedlemmer i krigshendelser uten selv å ha sett det, men at det har påvirket dem.....de har bodd i et samfunn preget av frykt slik at barna alltid er i alarmberedskap».

Helsesøster uttaler:

«Krigshandlinger som plager ungdommen slik at de får psykiske plager etterpå».

En av informantene vet ikke hva krigstraume er, to beskriver hva krigstraume er, to beskriver mer hvilke symptomer en kan se hos elever som kan ha utviklet krigstraume.

6.1.3 Uttrykk til elever som kan ha utviklet krigstraume.

Hensikten med dette spørsmålet var å kunne forstå hvilke uttrykk/tegn/symptomer elever som kan ha utviklet krigstraume gir og hvordan utvalget beskriver og oppfatter det.

Lærer Jonas uttaler:

«Trøtte, kommer aldri gang med arbeidet. Utagerende, forsterka reaksjoner, at situasjoner kan trigga mer enn det vanligvis gjør....en gutt var hyggelige, smilende men fikk ikke med seg noen ting, vi lurte veldig på hva det kunne være, var det lærevansker, kulturelt eller krigstraume? Vi har jo ikke peiling og på den tiden hadde vi ikke en miljøterapeut, vi hadde en miljøterapeut men ble ikke brukt slik som i dag.....En fikk sånn «sort syn» så veldig sint ut, han fikk tilsnakk av en annen elev, etterapte språket hans, sånn la, la,la,la, ble aggressiv, men så fikk vi høre senere at han hadde sett faren sin ble drept, han flytta, det er også ofte et problem for de er ikke her lenge nok til å.....konsentrasjonsvansker, aggressiv, trøtthet, eller at du ser at ingenting går inn.....».

Lærer Lars uttaler:

«Jeg ser både konsentrasjonsproblemer.....vanskelig for å konsentrere seg....trøtte.....noen lokke seg.....noen blir aggressive....ikke så mye det da.....legge hodet ned på pulten og blir lite tilgjengelig.....En var så utagerende at folk var redd han....han reagerte veldig sterkt i situasjoner....om det var traume? Det vet jeg ikke....».

Lærer Siri uttaler:

«Mye trøtte syns jeg men det syns jeg ungdommer er generelt....en gutt var utagerende... visste ikke helt hvor jeg hadde han....hvis han hadde en dårlige dagprøvde å dempe de rundt han... fikk være litt i fred så gikk det greit....Noen er gjerne klassens klovn....de takle ikke skolen.....noen går veldig inn i seg selv...veldig sånn opp og ned..».

Miljøterapeut uttaler:

«Jeg har sett noe som jeg har tenkt kan være krigstraume, men så er det ikke opp til meg å avgjøre om det er det, men ja jeg har absolutt sett det.....veldig urolige...ofte som om de er på vakt...redde for noe...ser blikket på en måte...flakke litt når det nærme seg folk....småvoldelige på en måte..... har behov for å få ut noe....urolige, banker i veggen...og så kan terskelen for å slå noen også være kort.....trøtte...innesluttet, nesten apatisk...det er liksom på hver sin side av skalaen ...»

Helsesøster uttaler:

«konflikter med andre gutter.... Fysiske....gjemmer seg i en hettegenser, apatiske..»

Samtlige har opplevd utagerende atferd som slåssing og innagerende atferd som tilbaketrekking og apati. Utvalgets erfaringer viser at det er en stor variasjon av symptomer en elev kan gi i løpet av en skolehverdag. Å konsentrere seg har vist seg å være en utfordring, samt trøtthet.

6.1.4 Uttrykker jenter og gutter seg forskjellig?

Jeg ønsket å se om utvalget hadde erfaringer i møte med disse elevene og deres uttrykksmåter. Det vil si om utvalget opplevde sentrale forskjeller i uttrykksmåter til jentene og guttene.

Lærer Jonas uttaler:

«Jenter er rolige....guttene mer utagerende...»

Lærer Lars uttaler:

«Jeg har jo bare gutter i min klasse nå men jenter er jo roligere enn guttene som kan være litt mer utagerende.....»

Lærer Siri uttaler:

«Føler at gutter kan være litt mer i den kløvnerollen, få oppmerksomhet, mer utagerende enn jenter.... De er roligere.....gråter mer....»

Miljøterapeut uttaler:

«Gutter tar ofte den tøffe tonen....mer utagerende.....mer temperament....mens jenter gråter mer...mye....mer innadvendte....»

Helsesøster uttaler:

«Gutter mer fysiske....utagerende....jenter er vanskeligere å plukke opp.....».

Funn viser at gutter har en annen måte å vise utfordringer i skolehverdagen enn jentene. Gutter uttrykker seg mer utagerende, en informant har erfaring med at noen gutter også blir

klassens klovn. Samtlige av informantene mener at jentene blir mer innadvendte og noen har også sett gråting i skolehverdagen. Informantene som har erfart at jenter uttrykker seg med gråting er kvinnelige informanter.

6.1.5 Krigstraumesymptomer og de mangfoldige uttrykk

Jeg ønsket å finne ut i hvilke situasjoner informantene har sett elever som gir uttrykk for at de kan inneha krigstraume.

Lærer Jonas uttaler:

«I friminuttene dette året...mye konflikter... gjerne sånn jente/guttegreier, misforståelser... en elev har bare hengt litt rundt....miljøterapeuten har hatt mye med det å gjøre....og da har vi lurt veldig på....hva er dette?».

Lærer Lars uttaler:

«I friminuttene.....utagerende.....i klasserommetmest innagerende....fraværende».

Lærer Siri uttaler:

«I forhold til svømming er det mye utfordringer.....sa at de ikke kunne har svømming på grunn av religion.....noen kan vente et halvt år før de har.....ei var så redde at hun ikke gikk ut i vannet....det var kanskje noe hun hadde opplevd».

Miljøterapeuten uttaler:

«I friminuttene der kan det vær tydelig....en elev kan være forholdsvis rolig inne i klasserommetså kommer han ut i skolegården.....med mange ukjente...blikket begynner å flakke...ser at han er redd....og blir sånn urolige...det virker som eleven tror at alt omhandler han....en går alltid bak når vi går tur....langt bak....»

Her viser funn at friminuttene kan være utfordrende for disse barna. En av informantene er svømmelærer og uttaler at det er store utfordringer i disse timene.

6.1.6 Hvordan imøtekommer informantene barna med denne problematikken?

Hensikten med dette spørsmålet var å se på tilnærmingen til disse elevene når det oppstår vanskelige situasjoner. Da tenker jeg ikke på hvordan informantene bygger relasjonen til disse elevene men hva de gjør *der og da* i den aktuelle situasjonen.

Lærer Siri uttaler:

«Jeg føler jeg er flink til å lese signaler....snakker...har ikke tenkt på å bruke rolige stemme...jeg spør går det greit?».

Miljøterapeuten uttaler:

«Han med hetten over hodet... kan låse seg veldig....da sitter vi alene... kan sitte lenge...da må jeg også passe på at jeg ikke går inn i noe som trigger....prøve å snakke om ting en kan relatere seg til....ikke krig og sannspille spill...mange spill og det fungerte veldig bra».

Ved å bruke spill når en elev er i store utfordringer kan være en måte miljøterapeuten avleder eleven på og ifølge henne selv fungerer dette fint.

Lærer Jonas uttaler:

«Bruke rolige stemme....».

Disse tre informantene har opplevd situasjoner og er bevisst i tilnærmingen til den aktuelle eleven i situasjonen. Det kan se ut som tilnærmingen i slike situasjoner er erfaringsbasert, det vil si at de jobber ut i fra egne erfaringer, det vil si tidligere erfaringer med elever med samme problematikk.

6.1.7 Somatiske symptomer hos elever med denne problematikken

Jeg ønsket å finne ut om elever som kan ha vært utsatt for et traume også kan ha somatiske symptomer i skolehverdagen.

Lærer Jonas uttaler:

«Mange har sagt at de har vondt i hodet og mage....men jeg tror at de har en annen terskel på smerte enn det vi er vant med her i Norden.....men spesielt kanskje de yngste elevene..»

Lærer Lars uttaler:

«Det er spesielt to elever som klage på vondt i mage og hodet...en e i tillegg veldig sløv...mange er jo sløve....».

Lærer Siri uttaler:

«Sliter mer med hodet, vondt i magen....vondt i magen, vil gå hjem....noe de tenker på...».

Miljøterapeuten uttaler:

«Jeg opplever ofte at elever har vondt i magen og hodet.....er kvalme...».

Helsesøster uttaler:

«Søvnproblemer...har noen uforklarlige anfall....dårlig appetitt...dårlig fungerende...noen ganger har det kanskje ikke kommet frem...ser det litt an etter hvert».

Samtlige av informantene som er med elevene daglig opplever at disse elevene har mer somatiske plager enn barn som går i ordinære klasser. Helsesøster fremhever andre tilleggsbelastninger som disse elevene har.

6.1.8 Tiltak

Det andre punktet i resultatdelen vil omhandle begrepet *tiltak*. Begrepet *tiltak* er mangfoldig men i denne studien vil ordet *tiltak* omfavne forskjellige aspekter innen arbeid rundt eleven. Relasjon er et begrep som har fått en stor plass i denne oppgaven, både i teori og nå i resultatdelen. Det er helt sentralt med en god relasjon til sine elever for å kunne hjelpe elevene på en hensiktsmessig måte. I skolen som et system er det viktig for læreren å bygge gode relasjoner til hele klassen, det vil si til den enkelte elev samt være en brobygger mellom elevene.

Læring er et viktig begrep i skolen og når barn har spesielle utfordringer i læresituasjonen er det sentralt å kunne tilrettelegge for å få utviklet en best mulig læring hos alle elever.

Samarbeid med hjemmet og samarbeid med mottak er viktig for å kunne hjelpe eleven på en hensiktsmessig måte.

6.1.9 Angst og depresjon

Angst og depresjon har en stor komorbiditet til traume (Saigh et al, 2002). Det medfører en risiko for mennesker som har traumesymptomer, det vil si at en i tillegg kan utvikle angst og depresjon. Bakgrunnen for spørsmålet om angst og depresjon var for å finne ut om symptomer på angst og depresjon starter så tidlig som i 13-16 års alderen.

Lærer Jonas uttaler:

«Noen har snakket noe om det...sier de e deprimerte....sier selv at de vurderer å ta sitt eget liv...det har vært litt trusselgreier med noen jenter...vi tar oss av den daglige biten...for eleven og hele klassen...de traumegreiene går videre til noen andre....».

Lærer Lars uttaler:

«Spesielt en da.....andre elever sier at han sover på mottaket hele tiden.....».

Lærer Siri uttaler:

«Ja depresjon har jeg sett.....at de vil dø og at livet er noe dritt....de må få mer hjelp enn hva vi kan gi.....ja.....».

Miljøterapeuten uttaler:

«Depresjon med han som gjemmer hetta over hodet....angst er litt vanskelig å vite....men angsten kan jo også gjøre at man drar hetta over hodet....bare ha nok med sine egne følelser...men på en måte så kan den voldsomme atferden være et tegn på utrygghet og litt angst.... men vet ikke om jeg ville definert det som angstlidelse.....».

Helsesøster uttaler:

«Noen har depresjon og angst i forhold til hva de har opplevd i fortiden.....de klarer ikke å fungere her i et nytt land».

Når elever forteller at en vurderer å ta sitt eget liv gir oss en indikasjon på alvorlighetsgraden på utfordringene som de står i. Elever som er i disse utfordringene som lærer Jonas beskriver trenger øyeblikkelig psykiatrisk hjelp og skolen har en plikt og må ha klare retningslinjer hvordan en melder ifra til den rette instans.

Utsagnene til informantene viser at unge elever kan slite med både angst og depresjon. Informantene uttaler at de tror de har sett angst og depresjon. De er litt usikre på om elevene har angst eller depresjon men de er observante på hvilke signaler disse elevene gir. Elever ved denne skolen har også gitt uttrykk for at de ikke vil leve lenger.

6.2 Relasjonsbygging til hele klassen

Jeg ønsket å finne ut hvordan utvalget arbeider med relasjonsbygging til klassen.

Lærer Jonas uttaler:

«Akkurat nå er vi færre i klassen.....humør smil og latter hver dag.....drar på korte turer...skitur... avslutningsfest for sommeren....skoleball.... varierende hvor mange som er med....trygghet... en elev satt med hendene i kors fordi han var vandt med å bli slått med en pinne på den gamle skolen.....»

Lærer Lars uttaler:

«Bra klassemiljø..... vi sitter i hestesko slik at alle kan se alle.....»

Lærer Siri uttaler:

«Trygghet i begynnelsen... humor....smil....ler mye av meg selv....Jeg og den andre kontaktlæreren snakker mye om sånn er det her....hvordan er det i ditt land? Hva vil du fortelle? Alle får fortelle.....og så tar vi hele runden.....de er trygge på hverandre nå....»

Funn viser at utenom de fastlagte aktivitetene som skoleball og avslutningsfest arbeider lærerne autoritativt i relasjonen med elevene. En del av den autoritative lederstilen vektlegger en varm relasjon mellom læreren og eleven (Roland, 2007).

6.2.1 Relasjonsbygging mellom elevene

Jeg ønsket å finne ut hvordan utvalget arbeider i skolehverdagen for at elever med ulik bakgrunn og språk skal kunne danne nye relasjoner.

Lærer Jonas uttaler:

«Jobbe i sammen....de finne ofte hverandre, de som har samme språk.....»

Lærer Lars uttaler:

«Litt utfordringer for en elev som begynte for to måneder siden.... Ikke så lett å hjelpe...ingen er med han....han går mye alene....han kjøre litt sitt eget løp.....kan ikke engelsk eller norsk...kun en annen elev som kan arabisk som er i en annen klasse..... han snakker med henne i friminuttene...»hun oversetter hva han sier til sine venninner..... blir ofte konflikter av det for vi vet jo ikke hva som blir oversatt.....».

Lærer Siri uttaler:

«Vi har tatt det opp med de at det er viktig med fritidsaktiviteter.....å få nettverk til andre.....de føle at det er ingen som kommer til å like dem....vanskelig med språk og sånn.....noen jenter som finner hverandre og noen gutter som finner hverandre.....og så er det noen vi finner ut at de to må vi holde fra hverandre eller de tre.....en holde seg for seg selv inntil veggen....prøver å være usynlige.....det føler jeg også at noen vil være.....de er usikre.... Det er vanskelig å si om det er det ene eller det andre.....».

Det kan se ut som det kan være store utfordringer for elevene med å danne vennskap. Det kan se ut som det er språklige faktorer inn i bildet og usikkerhet i forhold til en ny kultur.

6.2.2 Relasjonsbygging til enkeltelever

Relasjonelle møter mellom informantene og den enkelte eleven og informantenes opplevelse av det.

Miljøterapeut uttaler:

«Er viktig med samtaler...spørre om ting slik at de kan sette ord på det....da tenker jeg at vi bygger en relasjon.....istedenfor at jeg skal fortelle om hvordan alt er i Norge...er litt nysgjerrig i samtalen...mestring...han med hetta så sitter vi bare i sammen... gir han tid...»

Lærer Siri uttaler:

«Jeg prøver å se de.... Jeg er ikke redd for å spørre om de har det fint... i høst så var det en gutt som var veldig nedfor...han gråt og gråt....nå er han bedre...vi hadde en fin relasjon.....jeg tørde å spørre går det greit!.....».

Lærer Jonas uttaler:

«det er ekstremt viktig.... en del utfordringer....vi er veldig viktige fordi mange av disse elevene som kommerkommer kanskje med bare en voksen.....til et nytt land...relasjonen er veldig viktig....».

Lærer Lars uttaler:

«Rolige stemme....ikke for mye....det er alltid vanskelig med relasjonen i begynnelsen...gi respekt så får en respekt tilbake.....»

Funn viser at lærerne og miljøterapeuten arbeider for å skape en positiv relasjon til sine elever.

6.2.3 Tilrettelegging i forhold til læring

Jeg ønsket å finne ut hvordan og om lærerne tilrettelegger undervisningen på en spesiell måte.

Lærer Jonas uttaler:

«Mange lekser justerer seg selv....mer en til en relasjon i skolearbeid fordi mange er ulike i hvor langt de er kommet.....».

Lærer Lars uttaler:

«Jeg begynte med fire elever så økte det bare på.....tre ganger måtte jeg begynne pensumet på ny....Jeg setter meg alltid mellom to elever som er krevende...den tredje får jeg i gang da.....tre lærere og ni elever-cirka tre hver....i denne klassen så er det ni elever nå.....alle gutter..... men vet aldri når det kommer nye elever.....».

Lærer Siri uttaler:

«Det jeg har funnet ut siden jeg svømming er at det er jo store utfordringer i disse timene.....jeg låser opp garderoben og lærergarderoben..... de får egen dusj...jeg bruker ikke lærergarderoben.....jeg lokker døren og sier at jentene kan ha tights og t-skjorte.....jeg har funnet ut av erfaring at det er viktig å være tydelige fra dag en.....hva kan vi gjøre... og hvilke muligheter som finnes....da bli det bedre fordi den vente å se holdningen fungerer ikke....jeg har hatt muslimske jenter so ikke kunne ha svømming...sa de.....men da satte jeg meg ned med jenta og foreldrene..... fikk dialog...nå har hun svømming...målet er ikke at de skal bli flinke i svømming men trygge i vann.....».

En lærer påpeker at det er mer *en til en relasjon* i skoletimer noe som kan gi en indikasjon på en tettere oppfølging med disse elevene i forhold til elever i ordinær klasse. En annen lærer begynner på samme pensum mange ganger i løpet av skoleåret noe som er annerledes enn ved ordinære klasser. Det kan være føre til følger som både kan være positive og negative for elevene. Det kan være positiv for de elever som trenger gjentagelser men negativt for de elevene som allerede kan pensumet og som har behov for et vanskeligere pensum.

6.2.4 Læringsperspektivet

I spørsmålet om traume kan påvirke elevenes læring ønsket jeg å finne utvalgets erfaringer i læringssituasjonen med disse elevene.

Lærer Jonas uttaler:

«Ja det påvirker jo læringen.....En elev fikk ikke med seg noe som helst....Er det blokkeringer?.....».

Lærer Siri uttaler:

«Ja det påvirker jo det...det kan jo blokkere tenker jeg....det kan gjøre det mye vanskeligere.....en motstand, mer motløse.....hvis de har mye i hodet sitt så klarer de ikke å ta inn mye informasjon....».

Miljøterapeuten uttaler:

«Svært dårlig læring...kjempedårlig...det burde fulgt med noen ekstra midler.....økonomisk styrke til å bedre læringen.....har også opplevd å koble inn PPT.....de sier... hva kan vi gjøre?....Vi har ikke noe system til å hjelpe disse.....de har jo ikke noe språk....jeg tenker: hvilken unnskyldning er det.....vi har jo blitt et flerkulturelt Norge.....».

Lærer Lars uttaler:

«Det er klart... men om det er traume eller personlighet?.....».

Samtlige av informantene mente at traumesymptomer kan virke inn på elevenes læring.

Samtlige hadde også sett og erfart at mange elever hadde store utfordringer som konsentrasjon i læringssituasjoner.

6.2.5 Samarbeid med hjemmet/Samarbeid med mottaket

Ett nært samarbeid med hjem/mottak er viktig for å hjelpe elevene på en hensiktsmessig måte. Å vite noe om bakgrunnen til eleven kan føre til bedre tiltak rundt eleven. Hele familien kan være i store utfordringer og alle opplysninger kan være til stor hjelp for å forstå eleven bedre. Mottaket og skolen må også ha et tett samarbeid slik at eleven blir ivaretatt samt sette i gang tiltak som fremmer elevens kognitive, atferdsmessige og emosjonelle forhold.

Lærer Lars uttalte:

«Greie kontakt med mottaket...jeg har ikke hatt samtale med de for tolken har vært sykemeldt.... fått nye nå da.....han begynte for ett par uker siden...men det skulle jeg gjerne hatt nå?.....».

Lærer Jonas uttalte:

«Vi har ett tett samarbeid med hjemmet....endel utfordringer med enslige flyktninger....selv om de har verge....en verge har ikke samme funksjon som foreldre.....det er litt mer utfordrende med den gjengen da.....».

Lærer Siri uttalte:

«Foreldre til elever i den ordinære klassen er mye mer på banen....de er mer aktive...vi forklarer hvor viktig det er å komme på samtaler...foreldremøter...så komme de...foreldrene skal liksom ikke blande seg inn....vi har jo tolk da.... I begynnelsen så trodde vi nok at de forstod mer enn hva de gjorde....de tar ikke kontakt hvis det er noe de misfornøyde med....da venter de heller til neste samtale.....».

Miljøterapeut uttalte:

«Vi har vært i kontakt med foreldre i forhold til læring....men ikke i forhold til traume.....jeg er veldig for at mor skal få være mor og far skal få være far....de vet jo ikke hvordan det norske skolesystemet fungerer....vi er så direkte i Norge på møter.....dette er agendaen i dette møte.....det heter jeg.... Det heter hun og pang rett på.....det er viktig å ha kaffe og te..... snakke litt først.....bruke fem minutter..... forklare hvordan skolesystemet fungerer.... Spørre om hvordan skolesystemet er i deres hjemland...vekke interesse.....skape en relasjon...».

Helsesøster uttalte:

«Utfordrende og varierende....vi har vanskelige instanser og systemer å forstå....språklige og kulturelle utfordringer....ikke sikkert de er vandt med å få hjelp av det offentlige?.....samtaler med foreldre hvis det har skjedd noe på skolen....foreldre blir bekymret.....det har også blitt kontaktet barnevernet.....noen saker så er barnevernet inne....noen ganger er det vold hjemme.....ofte tenker jeg, lærere og miljøterapeut det samme parallelt og så melder kanskje en av oss inn til barnevernet.....»

Ut i fra egne erfaringer uttaler miljøterapeuten at tilnærmingen til foreldre/foresatte er annerledes enn med etnisk norske. Det kan se ut som de kulturelle aspektene er annerledes og uttaler at foreldre/foresatte trenger litt mer tid enn etnisk norske i disse møtene. Det ser også ut som det er større utfordringer med samarbeid med de elevene som kommer til Norge som enslige mindreårige asylsøkere.

6.2.6 Samarbeid mellom de ulike instansene

Her ønsket jeg å se på samarbeidet ut i fra informantenes perspektiv mellom skolen, helsesøster, Transkulturelt Senter, barnevern, politi, flyktningeenheten, Barne- og Ungdoms Psykiatrisk Poliklinikk (BUP) og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT).

Lærer Jonas uttalte:

«Jeg tar ikke kontakt med BUP eller PPT.....jeg tar kontakt med ressursteam på skolen....».

Lærer Siri uttalte:

«Vi hadde ei som var deprimert...da ringte jeg til BUP.....hu var suicidal.....hu var veldig usikker.....moren hadde for høye forventninger....hun reiste kanskje hjem igjen?.....vi har helsesøster som vi kan henvende oss til hvis det er noe...det har jeg gjort....og så har vi andre instanser som politiet vi kan kontakte.....hvis vi må».

Miljøterapeut uttalte:

«Vi har et tett samarbeid med helsesøster og PPT.....BUP blir på en måte via helsesøster.....hender vi har et samarbeid med barnevernet....ved FN-flyktninger så har jeg et møte med flyktningeenheten..da er alle der....helse. barnevernet, Transkulturelt senter.....alle faktaopplysninger om hvem som kommer...kartlegger...FN- flyktninger har et mye bedre utgangspunkt for å lykkes....asylsøkere og enslige mindreårige.....de blir satt på pause i ungdomstiden sin.....uten rettigheter.....vi har møter om traumer i ressursteam...og får andre instanser inn....».

Lærer Lars uttalte:

«Nei, jeg har ikke tatt kontakt.....».

Helsesøster uttalte:

«Vi får veiledning av Transkulturelt senter rundt hver sjette uke.....veldig bra synes jeg.....ikke så lett med BUP... synes jeg.....mye skjema....miljøterapeuter tar mest kontakt med meg....ikke så mye lærere...litt dumt.....er på skolen for veiledning....kommer når de trenger meg.....kan ringe til Transkulturelt Senter mellom veiledningene..... veldig bra hjelp der for meg.....».

Her kan se ut som utvalget har ulike erfaringer med forskjellige instanser. En lærer tar ikke kontakt med andre instanser for råd eller veiledning. Det kan se ut som det er ulik praksis hvem utvalget tar kontakt med.

6.2.7 Lærernes mestring

Å være lærer krever veldig mye fordi du har mange mennesker rundt deg daglig som du må forholde deg til. Hvordan mestrer lærerne hverdagen? Hvilke utfordringer står læreren ovenfor til sine elever, sine kollegaer og andre instanser? Tilslutt vil en få funn som viser hvilke andre utfordringer læreren har i møte med elever som kan ha utviklet krigstraume.

Lærer Jonas uttalte:

«Jeg har aldri følt meg alene.....utfordringer kan være at jeg ønsker at de skal få en god progresjon læremessig....får de til å jobbe med forskjellige oppgaver....veldig variert elevgruppe....men slitsomt....hvem kommer? Hva kan de? Må være veldig åpen for forandringer i læringssituasjonen.....».

Lærer Siri uttalte:

«Jeg har jo dager jeg er dårlig...men jeg er på det jevna.....blir motløse....hvordan skal jeg få de til å jobbe selv? At de ikke innser at de må jobbe selv.....hvordan få de til å jobbe selv?....i fjor hadde vi 20 elever og da var det kanskje seks elever som var motløse, i år har vi færre elever og kanskje seks elever som synes det er pyton...det vil si 60 % av klassen... da blir det mye.....».

Miljøterapeut uttalte:

«En utfordring... mestrer du... hjelper andre....Ja på begge.....noen episoder går greit...hadde vi visst at det var traume.....så kunne vi gjort det annerledes.....noen ganger har vi en god plan.....andre ganger så er det vanskelig.....».

Lærer Lars uttalte:

«Frustrerende... frustrerende når ikke elever jobberjeg tar det litt personlig...jeg må lirke og lure for at de skal lære....av og til så når det ikke inn.....jeg føler av og til at det er litt spesialscole.....jeg har jo litt temperant.....men prøver å være rolige.....».

Det kan se ut til at de største utfordringene informantene uttrykker er i elevenes læringssituasjoner. De uttrykker stor frustrasjon når elever ikke utvikler seg læringsmessig. Det kan tyde på at det er elevenes manglende fagkunnskaper som bekymrer lærerne mest.

6.2.8 Samarbeid med kollegaer

Hvordan fungerer samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeuten i det daglige arbeidet?

Lærer Jonas uttalte:

«Vi samarbeider bra, har møter en gang i uken, tar opp enkeltelever...».

Lærer Siri uttalte:

«Vi lærere snakker mye i sammen.....utfordringer kan være når andre ser noe i friminuttene.....så får vi ikke vite alt....det er frustrerende.....jeg skulle ønske vi kunne satt oss ned....vi kontaktlærere har elevene hver dag.....hvis andre får informasjon så vil jeg gjerne vite.....slik at jeg vet hva jeg skal forholde meg til.....I forhold til taushetsplikt så tenker jeg at det er viktig at vi deler informasjon.....det kan bli bedre.».

Lærer Lars uttalte:

«Vi er flinke til å snakke om elevene.....hvis tre av oss er enige om hvordan en elev skal takles.....så gir den fjerde seg.....diplomati.....».

Miljøterapeut uttalte:

«Hvis en ser noe er alt åpent....noen saker snakker vi med alle...noen ganger har jeg bevisst jobbet for at kontaktlærer skal komme i posisjon....det handler om kjønn....kulturelt sett.....viktig at vi snakker sammen.....».

Det kan forstås at samarbeidet innad i denne gruppen er bra. Utfordringene er i friminuttene når en ikke får beskjed om noe spesielt har skjedd noe som er forståelig i en hektisk skolehverdag.

6.2.9 Kompetanseheving

Hva ønsker utvalget mer kunnskap om?

Lærer Jonas uttaler:

«Jeg kunne tenke meg et kurs innen traume....noe kan jeg....noe kan jeg ikke.....vi har opplevd veiledning.....er veldig bra hvis veileder er god....det er ikke dunt å ha veiledning...».

Lærer Siri uttaler:

«Jeg tror det er viktig å ha om traume i utdannelsen....enten på lærerskolen eller som et tilleggsfag.....jeg tror det er viktig å vite hva en skal se etter.....en må ikke overanalysere.....nå er det slik og nå er det slik....vi skulle lært mer om det...».

Miljøterapeuten uttaler:

«Ikke nok....kan ha en evne til å se....men for lite detaljkunnskap....gjerne kurs.....Jeg ønsker at de fra transkulturelt senter kunne kommet og gitt veiledning her hos oss.....».

Lærer Lars uttaler:

«Ja.... gjerne kurs.....veldig interessant.....ja gjerne veiledning.....».

Samtlige ønsker å lære mer om traumeutsatte barn og synes at temaet krigstraume er interessant. En informant ønsker også direkte kontakt med Transkulturelt Senter og ønsker at veiledningen skal være på skolen.

7.0 Drøfting

Denne studien omhandler lærernes erfaring i møte med elever som har en bakgrunn som flyktning eller asylsøkere. Felles for disse barna er at de har «flyktet» til Norge enten som flyktninger, asylsøkere eller enslige mindreårige asylsøkere. Noen av disse barna kan ha utviklet krigstraume og denne studien omhandler lærernes erfaring med denne problematikken. Sentrale forskningstemaer som er undersøkt i denne studien er *identifisering, tiltak og lærernes mestring av dette arbeidet*. Tematikken er belyst i teoridelen og danner grunnlaget for intervjuguiden og tas opp igjen i analysedelen. Resultatene fra intervjuene i punkt 6.0 vil bli drøftet i lys av teori, tidligere forskning samt egne refleksjoner.

7.1 Identifisering

Innledningsvis i denne studien har jeg beskrevet de utfordringene et barn kan ha opplevd i sitt hjemland i form av kriser og katastrofer. Familier med barn og enslige mindreårige asylsøkere kan ha opplevd kriser som kan etter hvert utvikle seg til et traume. Traume 1 gir beskrivelse av *en* traumatisk hendelse mens Traume 2 er traumatiske hendelser som skjer over tid. (Terr, 1990). Barn som blir utsatt for traumatiske hendelser kan bli utrygge og utrygge barn kan risikere en mangelfull utvikling i den sosiale kompetansen. En mangelfull utvikling i den sosiale kompetansen hos barn kan i seg selv føre til at skolesituasjonen blir svært utfordrende (Terr, 1990).

Når skolepersonell med lærere i spissen får mistanke om at barnet lider av traume *skal* det henvises til BUP for utredning og behandling. Læreren må iverksette skoletiltak umiddelbart, men det må være et tett samarbeid med hjelpetjenesten som leder behandlingsarbeidet. Tiltak må evalueres på samarbeidsmøter, det vil si foresatte/foreldre, lærere, BUP og PPT. På et samarbeidsmøte skal det samtales om hvordan en kan hjelpe barnet som viser traumesymptomer og hvordan en ivaretar dette barnet på en hensiktsmessig måte videre. Det er viktig at behandling på BUP og tiltak på skolen foregår parallelt, det vil si at det ikke sees på som to forskjellige ting, men at instansene samarbeider om barnet.

Skolepersonell må ha kompetanse på barn med traume for å kunne identifisere og sette i gang tiltak (Wallin Weihe og Smith-Solbakken, 2012). Med kompetanse på traume vil skolen med lærere i spissen kunne identifisere de symptomene traumatiserte barn kan gi, for deretter å kunne lage tiltak rundt barna som er hensiktsmessig. I læringssituasjoner har barn med denne problematikken svært store utfordringer, det vil si at læringssituasjonen blir svekket. Utfallet og konsekvenser for disse barna er at læringsutbytte blir så mangelfullt at de ikke oppnår en fullverdig skolegang (Steele, 2002).

Symptomer på et barn som kan ha blitt utsatt for traume er både emosjonelle og psykososiale (Berg-Nielsen, 2005). Barna som blir omtalt i denne studien er i ungdomsfasen og kan derfor være spesielt sårbare. PTSD er en traumediagnose og er assosiert med psykiske lidelser som angst og depresjon (Saigh et al, 2002).

Tidlig innsats og tidlig identifisering kan føre til at et traume ikke eskalerer på samme måte. Det vil si at en klarer å sette i gang gode tiltak rundt barnet (Waldenstrøm, 2006). En vet i fra forskning at ungdommer er i en spesielt sårbar alder, det vil si både emosjonelt og psykososialt og det er derfor særdeles viktig at lærere har kunnskap om traumer og identifisering av traumesymptomer (Berg-Nielsen, 2005).

Ungdommer med denne problematikken trenger et skolepersonell som kan tilnærme seg disse elevene på en hensiktsmessig måte, samt å fungere som en reguleringsstøtte i skolehverdagen, (Siegel, 2012). En hensiktsmessig måte kan være at skolepersonell med lærere i spissen har kjennskap til samt bruker TBO- modellen i skolehverdagen. En annen viktig faktor når en arbeider med barn som kan vært utsatt for traume er forståelsen av toleransevinduet som er blitt beskrevet tidligere i oppgaven

7.1.1 Traumespekteret med fokus på krigstraume

Et krigstraume blir i følge Øzerk og Larsen (2001) beskrevet som traumatiske hendelser som blir påført hos mennesker på flukt, det vil si krigsopplevelser (Øzerk og Larsen, 2001).

Omfanget på traume bestemmes ut fra hvor intensiv eksponeringen til de traumatiske hendelsene har vært samt i hvilken sammenheng (Øzerk og Larsen, 2001).

Tre av informantene har en definisjon på krigstraume som beskriver elevenes fortid med krigshendelser. To av informantene fremhever opplevelser samt psykiske plager i etterkant. Tre av informantene gir også en beskrivelse av krigshendelser basert på hvordan elevene

uttrykker seg kognitivt og emosjonelt. En av informantene uttaler seg om elevens kognitive atferd ved å vurdere om eleven fungerer innenfor normalen, det kan tolkes som innenfor normalen av det som er forventet i forhold til elevens alder. En annen informant beskriver elever med krigstraume som elever det er vanskelig å få kontakt med, mens en annen informant beskriver disse elevene som alltid er i alarmberedskap. En informant har ingen kjennskap til begrepet krigstraume.

Ut i fra utsagnene til informantene kan det tyde på at noen har en forståelse og kjennskap at begrepet krigstraume er et traume etterfulgt av krigsopplevelser (Skårderud, 1998).

En informant hadde ingen kjennskap til begrepet krigstraume og det kan gi en indikasjon på at begrepet krigstraume var noe han ikke kunne identifisere seg med. En kan forstå det slik at begrepet krigstraume er et begrep som var ukjent for denne informanten. Lærernes erfaring med identifisering av traumer virker noe varierte og det kan tyde på liten erfaring med begrepet. Dette kan også illustrere kompleksiteten i traumespekteret. Symptomer på traumer kan vise seg gjennom å ha en svekket evne til å kunne regulere de indre følelsene (Cook et al, 2005). Dette betyr i praksis at traumer kan vise på ulikt vis hos barn med ulike opplevelser. Når symptomsmilde til barna er så ulike i uttrykksmåter er det viktig at lærerne har kjennskap til dette, det vil si en grunnleggende forståelse og kunnskap til å identifisere det symptomsmilde barna uttrykker. Resultatene viser at lærerne uttrykker en mangelfull evne til å kunne identifisere traumesymptomer, det vil si at identifiseringsarbeidet er vanskelig for dem.

7.1.2 Hvilke symptomer kan et barn gi som har opplevd traumatiske hendelser og hvor? Forskjell jenter/gutter?

Hvordan et traumeutsatt barn uttrykker seg er mangfoldig. En vet fra tidligere forskning at disse barna med denne problematikken bruker forskjellige mestringsstrategier for å håndtere de stressende livsbetegnelse (Lazarus, 2009). Barnet bruker mestringsstrategier som en beskyttende respons som fremhever, begrenser eller blokkerer for de traumene en har opplevd (Cook et al, 2005).

En kan si at graden av den/de traumatiske eksponeringen/eksponeringene er, jo sterkere vil visse mestringsstrategier bli (Vaillant et al, 1986). En oppmerksom lærer vil kunne oppdage at barna med denne problematikken ofte holder følelsene for seg selv. Utfallet kan bli hvis disse barna ikke blir oppdaget er langvarige skader som dårlig hukommelse og

konsentrasjonsproblemer (Breidvik, 2003). Noen av disse barna kan bruke mestringsstrategier som ved å forsøke å ta kontroll, det vil si utøve makt i miljøet, mens andre tilegner seg en mer innagerende atferd som tilbaketrukkenhet (Breidvik, 2003).

Symptomer som disse barna viser i sin atferd har samtlige av informantene en formening om og har i tillegg sine egne erfaringer i praksis, det vil si egen praksis med tidligere elever. De opplevde elever som uttrykket sin atferd ved å bli utagerende mot sine medelever, tiltaksløse i skolearbeidet, aggressive, veldig trøtte, konsentrasjonsvansker, innesluttet, apatisk og det å være klassens klovn.

Samtlige i utvalget har opplevd elever med denne problematikken som har vist en atferd gjennom å være innagerende, men også utagerende. Samtlige har også observert at disse elevene er mer trøtte enn andre ungdommer samt en opplevelse av at noen elever ble apatiske i noen situasjoner. Samtlige av informantene har observert i praksis at jenter er roligere, har en atferd som er innagerende samt at de gråter mer, mens guttene er mer aggressive i sin væremåte. En informant mente også at det var vanskeligere å hjelpe jentene som er i store utfordringer fordi de viste en atferd som er innagerende noe som i følge informanten gjorde det vanskeligere å fange opp, det vil si legge merke til.

Jeg ønsket også å vite når og hvordan disse elevene viste disse utfordringene i skolesituasjonen, det vil si om det var inne i klasserommet eller i *overganger* fra klasserom til friminutt, eller i timer som svømming, turer eller gymnastikk.

Funn viste at friminuttene var en utfordring for gutter som hadde en utagerende atferd og at det var der de største utfordringene var. Disse guttene hadde også utfordringer med språk som viste seg å være forsterkende på utageringen fordi det ofte ble misforståelser som kunne være grunnen, samt redsel. En tettere oppfølging i friminuttene med autoritative voksne kan kanskje hindre at noen episoder ikke får eskalert på en slik måte, det vil si at eleven ikke blir så utagerende (Roland, 2007). En autoritativ lærer kan i form av samtaler veilede elever som har en tendens til å komme opp i konflikter og på den måten hindre utageringer som ofte kan føre til at elever «taper» ansikt. Ved stadig å komme opp i konflikter kan føre til at elever får en negativ «merkelapp». Dette kan medføre en negativitet for disse elevene slik at de ikke får opparbeidet seg gode relasjoner med sin medelever, og blir venneløse.

Svømming ble også nevnt som en utfordring for elevene med traumesymptomer og elevene trengte å bli trygget underveis for å mestre situasjonen. Ungdom er i en sårbar alder (Berg-

Nielsen, 2005) og garderobesituasjonen er ofte vanskelig for mange elever.

Garderobesituasjoner er på ungdomsskolen ofte uten lærere noe som kan medføre uheldige situasjoner for utrygge elever. Sårende kommentarer og misforståelser kan lett oppstå hvis det ikke er en lærer tilstede i garderoben. Det kan oppstå vanskelige situasjoner fordi det kan være store kulturelle ulikheter, det vil si at noen barn er vandt med å være naken i en garderobesituasjon, mens andre barn kan være opplært til å skjule kroppen. En autoritativ lærer bør være tilstede i garderobesettinger og i tillegg være observant for å kunne gi elevene en trygghet som de trenger (Roland, 2007).

Funn viste at det finnes et stort mangfold i atferden til elever som viste tegn på traume. Utfordringene er store i skolehverdagen for mange, men at elevene viser det på forskjellige måter gjennom sin atferd. For å kunne hjelpe disse elevene i skolesituasjonen er skolemiljøet en viktig faktor. I følge Pianta (2000) er et godt og inkluderende skolemiljø helt sentralt for å hjelpe disse elevene med denne bakgrunnen og gode relasjoner med lærere, samt medelever blir fremhevet (Pianta, 2000). Relasjonene som kan hjelpe må være fremmende, anerkjennende, trygge, konsekvente og tilgjengelige og vil virke støttende på disse barna med denne problematikken (Pianta, 2000). Når symptomene til elevene viser seg å være så varierende så kan en anta at identifiseringsarbeidet kan være svært utfordrende.

I følge Berg-Nielsen (2005) blir ungdomsfasen beskrevet som en veldig sårbar alder med utfordringer for de fleste slik at symptomene på det grunnlaget også gjør identifiseringen mer utfordrende. I følge Borge (2010) er lærerne i en posisjon til å kunne fremme barnets utvikling både intellektuelt, emosjonelt og atferdsmessig gjennom å styrke barnets selvfølelse (Borge, 2010). Det handler om å styrke barnets resiliens som betyr å styrke de positive og styrkende egenskapene barnet har i et miljø, det vil si et miljø som er fremmende for barnet (Borge, 2010). Den autoritative lederstilen kan se ut til å virke støttende og styrkende på barnets resiliens (Roland, 2007). Det kan også se ut som den autoritative lederstilen påvirker barnet på en positiv måte ved å være varm og omsorgsfull i det relasjonelle møte, samtidig som en danner en trygghet rundt barnet med faste rammer (Roland, 2007).

Med denne viten i bunn er det viktig at kompetanse på traumespekteret står sentralt for å kunne sette i gang tiltak som virker fremmende for disse barna.

7.1.3 Trygghet i relasjonen

Relasjonsbygging, det vil si de relasjonelle møtene mellom mennesker har fått en stor del i denne studien i både form av teori, intervjusettingen og i denne drøftingsdelen. Det er fordi i de relasjonelle møtene er *der det skjer*. Lærerens rolle er helt sentralt i møte med et barn som kan ha blitt utsatt for et traume. Tilknytning er i følge (Moe, 1997) en trygg og god base som kan virke fremmende for barn og kanskje spesielt for de barna denne studien omhandler (Moe, 1997).

Læreren kan i relasjonen være en styrkende faktor i elevens tilknytning, det vil si at eleven selv må føle denne tryggheten. Bions begrep containing betyr i praksis at læreren fungerer som en mottaker, det vil si en mottaker for elevens følelser (Moe, 1997). Læreren fungerer som en mobilisator ved å trygge eleven i vanskelige situasjoner (Siegel, 2012). I følge Siegel (2012) blir toleransevinduet beskrevet som barnets spennvidde og fleksibilitet og som lærer har en et ønske om at barnet skal befinne seg mentalt inne i toleransevinduet. Det vil si at en arbeider sammen med eleven i vanskelige situasjoner slik at elevens toleransevindu utvides (Siegel, 2012). For å oppnå dette må barnet utvikle sine egne indre arbeidsmodeller og det oppnås kun hvis barnet har opplevd gode erfaringer, det vil si trygghet i relasjonen med for eksempel læreren (Siegel, 2012).

To av informantene brukte bevisst rolig stemme i relasjoner der de har sett at situasjonen har virket utfordrende for eleven. En av informantene forteller at når en av elevene viser tegn på apati, det vil si at barnet gir symptomer på å ikke være *tilstede* i undervisningen eller i friminuttet trekker hun barnet ut i fra settingen. Hun og eleven setter seg da inn på et rom fordi hensikten slik som hun beskriver er for å skjerme barnet for mye inntrykk. Informanten forteller også at hun bruker spill i disse møtene som hun selv mener virker beroligende på gutten. Miljøterapeutens strategi i denne situasjonen er å være guttens «containing», det vil si å være sammen med gutten å gi støtte slik at gutten klarer å regulere seg selv etter hvert (Moe, 1997). Ved bruk av TBO- metoden som består av trygghet, relasjon og affektregulering er en fin metode som miljøterapeuten viser at hun utfører ut i fra tidligere erfaringer med gutten (Bath, 2008). Hensikten med å arbeide systematisk etter TBO- metoden er i første fase å holde eleven inne i toleransevinduet, men etter hvert mens en mestrer situasjoner er å utvide toleransevinduet, det vil si at gutten mestrer mer og mer (Siegel, 2012).

En annen informant er ikke bevisst over stemmebruk men spør direkte elever som er i en utfordrende situasjon om *har du det greit?* Ved å stille spørsmålet *har du det greit* vil du

oppnå at samtlige svarer JA noe som ikke viser en indikasjon på at en har det greit. Ved å stille spørsmålet *hvordan har du det i dag* vil gi eleven en mulighet til et mer utfyllende svar som en kan bygge videre i samtalen.

Hvis en ser på disse funnene kan en tro at informantene har en forståelse for at barnet er i en utfordrende situasjon. Hva informantene velger å gjøre i disse situasjonene ser ut til å være erfaringsbasert, det vil si ut fra egne tidligere erfaringer med elever som viser tegn på traume.

I denne studien er det presentert forskjellige metoder å bruke for kunne tilnærme seg et barn med denne problematikken. Ut i fra Courtois (2004) stadieorientert behandling er det tre faser en skal arbeide seg gjennom med barnet og det er *relasjonsbygging, å bearbeide sorg eller traumene* og det tredje og siste er fremtidsrettet, det vil si at barnet klarer å oppnå *en fin relasjon til seg selv og andre* (Courtois, 2004).

TBO- metoden har også tre faser som består av *trygghet, relasjon og affektregulering* (Bath, 2008). Courtois stadieorientert behandling (2004) og TBO-metoden (Bath, 2008) kan anvendes som et hjelpemiddel i møte med barn med denne problematikken. Den første blir omtalt som behandling og den andre som metode, men de har mye felles, det vil si at de vektlegger tilknytningen som også blir omtalt som trygghet. Det handler om at barnet må føle seg trygg, det vil si trygghet i relasjonen med læreren samt å lære barnet selvkontroll også kalt selvregulering. En kan si at en ønsker uavhengig av hvilken behandling eller metode en bruker i tilnærmingen er at barnet befinner seg mest mulig inne i toleransevinduet samt at toleransevinduet blir utvidet litt etter litt ved at barnet mestrer mer vanskelige situasjoner (Siegel, 2012).

I punkt 6.2.3 (resultatdelen) blir det fortalt av lærer Siri om en elev som ikke ville ha svømming.. Denne jenta gikk nærmere og nærmere bassenget hver gang mens lærer Siri trygget henne underveis. Etter noen uker klarte jenta tilslutt å gå ut i vannet. Her synes jeg lærer Siri hadde en veldig god måte å hjelpe et barn som hadde store utfordringer i møte med vann. Relasjonen mellom eleven og lærer Siri har vært god og jenta har følt seg trygg nok til å kunne klare å gå ut i bassenget med en voksen som støtte. Jenta mestret denne situasjonen etterhvert og i følge Pianta (2000) var lærer Siri i relasjonen både anerkjennende, trygg og tilgjengelig som er av stor betydning for barn som er utrygge (Pianta, 2000).

Ut i fra teori er det kunnskap i det å være bevisst i forhold til relasjonen i møte med disse barna. Det vil si i praksis at en har utarbeidet en visshet, det vil si en plan i praksis *hvordan*,

hva og hvorfor en tilnærmer seg barnet på den måten en gjør i skolehverdagen. Når en er bevisst over sine egne handlinger i praksis opparbeides det gode erfaringer i de relasjonelle møtene med barn med denne problematikken. Dette vil føre til at det opparbeides en praksis som kan gi en økende forståelse og kompetanse på elever med disse utfordringene i skolehverdagen.

7.1.4 Informantens erfaringer med somatiske symptomer hos elever med denne problematikken

Et traume er en stor påkjenning for kropp og sjel og kan fremtre etter lang tid, det vil si lang tid etter de traumatiske hendelsene fant sted (Haugsgjerd et al, 2012). Symptomer som vondt i mage, hodesmerter, nakkesmerter, manglende matlyst kan være en av de fysiologiske reaksjonene på et traume. Et barn som har opplevd et traume kan utvikle en stor stressfaktor og kan i tillegg til de fysiologiske symptomene også påvirke barnets kognitive evner som kan vise seg gjennom konsentrasjonsvansker (Breidvik, 2003).

Somatiske symptomer hos barn kan en tro er vanlig fordi en vet at traume gir en høy stressfaktor og en «stresset» kropp er en anspent kropp. Å oppleve en hverdag med stress, mye stress, påvirker selvfølgelig de fysiske aspektene også. Ut i fra informantenes uttalelser har samtlige opplevd at elever med denne problematikken også har somatiske symptomer. Informantene som er i daglig kontakt med disse elevene har alle opplevd at elevene selv sier at de har vondt i mage og hode. En informant uttaler at disse elevene har så vondt i hode og mage at de ønsker å gå hjem før skoledagen er slutt. En av informantene uttaler i tillegg til vondt i mage og hodet at disse elevene er veldig sløve, det vil si mer sløve enn andre elever. Helsesøster uttaler også at disse elevene har store søvnproblemer, dårlig appetitt samt at disse barna med denne problematikken fungerer generelt dårlig. En informant fremhever også at disse elevene uttrykker ofte at de føler seg kvalme i skolehverdagen.

Funn viser her at barn som kan vært utsatt for et traume har i tillegg til psykologiske utfordringer, kognitive utfordringer også somatiske utfordringer (Raundalen, 2012). Disse barna som nevnt tidligere uttrykker seg i vanskelige situasjoner gjennom å vise en atferd som er utagerende eller innagerende. De samme barna har også somatiske symptomer i skolehverdagen noe som kan gi oss en indikasjon på at disse barna er i store utfordringer, det vil si psykologisk og kognitivt men også fysiologisk.

7.1.5 Angst, depresjon og PTSD

En vet i forhold til forskning at ungdommer er spesielt utsatt for å utvikle psykososiale problemer (Berg-Nielsen, 2005). En tredjedel til halvparten av alle mennesker som er blitt utsatt for et traumatisk traume vil utvikle posttraumatisk stresslidelse (Kruczek og Salsmann, 2006). Dette er høye tall som gir en indikasjon på at traumatiske hendelser som *ikke blir bearbeidet* kan føre til at mennesker med denne problematikken kan slite med etterreaksjoner livet ut. Ungdommer som har traumatiske minner fra krig over en lengre tidsramme blir betegnet som traume 2 og er mer komplisert enn traume 1 (Terr, 1990).

Forskning viser også at ungdommer som denne studien omtaler er i større risiko for å utvikle PTSD enn voksne (Engdahl et al, 1997). En grunn kan kanskje være at prefrontal korteks som er en avansert del i emosjonshjernen ikke er ferdig utviklet før tidlig i tyveårene og fører til at ungdom befinner seg i en mer sårbar fase enn voksne (Schore, 2003). En annen grunn kan være at ungdommer ikke har samme livserfaring som voksne, det vil si at de ikke har opplevd tidligere erfaringer som kanskje kan gjøre dem mer robuste.

Komorbiditet beskriver en samtidig tilstedeværelse av en eller flere psykiske lidelser eller somatiske tilstander utover hoveddiagnosen som i denne studien omhandler krigstraume (Shea og Zlotnick, 2002). Angst og depresjon har en høy komorbiditet til traumespekteret, det vil si at PTSD i forhold til traume er assosiert med disse to lidelsene (Saigh et al, 2002).

Samtlige av informantene har opplevd at elever er deprimerte. To av informantene uttaler at depresjonen til elever har vært så graverende at elevene selv har uttalt at de har vurdert å ta sitt eget liv. Bakgrunnen for spørsmålet om depresjon og angst var for å finne ut om disse symptomene viser seg blant tidlig ungdom, og det gjorde det dessverre. Når noen elever uttaler at de er så deprimerte at de vurderer å ta sitt eget liv gir det oss en indikasjon på at noen elever har mistet livsgleden og trenger psykiatrisk hjelp. En av informantene fortalte at en av elevene som sa selv at hun ønsket å ta livet sitt ble lagt inn på en psykiatrisk avdeling for ungdom. Det var læreren selv som tok kontakt med BUP. Læreren fikk ikke noe informasjon om jenta etter innleggelsen og informanten tror at denne jenta returnerte til sitt hjemland på et senere tidspunkt, men er noe usikker på dette.

En informant har blitt fortalt at en av hans elever bare ligger og sover på mottaket hele tiden når han er der. Informanten var usikker på om det kunne være traume eller om mye «soving»

var noe som kunne relatere til elevens alder. Helsesøster uttalte at disse elevene generelt er lavt fungerende og at de har store problemer med å fungere i det nye landet. Det ser ut som at søvnvansker er noe som går igjen blant disse elevene og som også kan forsterke konsentrasjonsvanskene som elevene viser i denne studien.

Det må også være fortvilende og vanskelig å være skolepersonell som er i daglig kontakt med elevene som har en så alvorlig grad av depresjon. Tidligere uttalelser fra denne studien viser også at lærere og miljøterapeuter som er sosionomutdannet ikke har noen formell kompetanse på dette området og mye av det de gjør er av egne erfaringer. Egne erfaringer i dette tilfelle vil si hvordan informantene har vært i møte med tidligere elever med samme problematikk, det vil si elever som kan ha vært utsatt for et traume. Jeg har tidligere beskrevet elever som kan ha vært utsatt for traume som elever med store utfordringer. Skolepersonell står også ovenfor store utfordringer, det vil si utfordringer som er langt over det som er forventet av en lærers rolle i dagens skole.

Det er veldig viktig at disse elevene med denne problematikken fanges opp og at samarbeidet med andre instanser fungerer optimalt, det vil si at de får raskt den hjelpen som de trenger. Hvordan samarbeidet er mellom de forskjellige instansene drøftes senere i oppgaven samt hvordan informantene mestrer dette i skolehverdagen. Når det gjelder identifisering av traumesymptomer så innebærer det at det bør iverksettes tiltak, for å hjelpe elevene. I den neste delen drøftes lærernes erfaringer med ulike tiltak.

7.2 Tiltak

Tiltak i denne studien vil si det som settes i gang av støttevirksomhet rundt elever i skolehverdagen. Det kan være tiltak som skal kunne fremme elevenes relasjonskompetanse, læringspotensialet samt å få hjelp til andre utfordringer elevene kan slite med. Tiltak i forhold til lærerne innebærer også *hva* og *hvordan* en arbeider for å få til et hensiktsmessig forhold til elevenes foresatte og foreldre. Flere av disse elevene studien omhandler er mindreårige asylsøkere og som lærer har en personell på mottakene som skal kunne fungere som en kontaktperson. Hvordan fungerer dette samarbeidet i praksis? Kan en få til et tettere samarbeid med mottakene?

Det første punktet innen tiltak som blir drøftet er hvordan læreren tilrettelegger undervisningen for elevene sine. Å tilrettelegge undervisningen er helt essensielt for å oppnå

læring for den enkelte og jeg ønsket i tillegg å finne ut hvordan lærerne arbeider for å oppnå god læring for sine elever.

7.2.1 Tilrettelegging i lærings situasjoner

Teori og praksis viser i denne studien at disse elevene har store utfordringer psykologisk men viser også fysiologiske utfordringer som magesmerter, hodesmerter samt kvalmenhet. Å ha somatiske smerter kan være en stor belastning i tillegg til elevenes kognitive og atferdsmessige utfordringer. En kan si at barna har store utfordringer både somatisk, kognitivt og atferdsmessig (Steele, 2002). En forklaring på at disse barna har utfordringer læremessig er at de sanselige traumeopplevelsene utvikler seg til kognitive opplevelser i tillegg til somatiske smerter (Haugsjerd, et al).

Ved at barna med denne problematikken befinner seg i en vekket tilstand av frykt fører til at de ikke har de samme forutsetningene til å kunne lære seg nye ting på samme måte som barn som ikke har slike hindringer. Å befinne seg i en vekket tilstand av frykt påvirker læringen i samtlige fag på skolen (Steele, 2002).

Gode forutsetninger for læring er konsentrasjon, forståelse, oppmerksomhet, engasjement og ha utviklet en hukommelse slik at en klarer å memorere det en har lært (Greenwald, 2000). De kognitive egenskapene som beskrevet er helt avhengig av hverandre og er en forutsetning for å kunne lære noe nytt (Greenwald, 2000).

Samtlige informanter uttalte at et traume kunne være et hinder for elevenes læring. Erfaringer lærere har i skolehverdagen er at de opplever at elevene med denne problematikken ikke får med seg noe. Det kan bety at elevene har store utfordringer med å lære seg nye ting i fagene. En informant opplever i tillegg til at elever blir veldig motløse og blir beskrevet som tiltaksløse. Det er helt forståelig at elever med denne type problematikk blir motløse når en ikke klarer å tilegne seg ny kunnskap. En vet også at ungdomstiden er en utfordrende tid for alle, men spesielt utfordrende for barn med denne problematikken fordi denne gruppen ofte har mange *belastninger i tillegg* som beskrevet ovenfor. (Berg- Nielsen, 2005).

En informant er usikker på om det alltid er et traume som påvirker læringen, men han vektlegger heller elevens personlighet. En annen informant er skuffet over de midlene som finnes i skolen til disse barna. Hun mener det er manglende materiell, det vil si hun savner en økonomisk styrke til å kunne bedre læringen til disse elevene. Hun har selv tatt kontakt med

PPT men opplever at de ikke har nok kompetanse på dette området. Hun uttaler at PPT sier de ikke kan gjøre noe så lenge eleven ikke kan snakke engelsk eller norsk. Det ser ut som denne elevgruppen har en del utfordringer i tillegg til traumespekteret og det er de språklige vanskene. Samme informant uttaler at vi liker å si at vi lever i et flerkulturelt samfunn men at vi ikke har de midlene og den kompetansen som behøves for å kunne gi denne elevgruppen de beste forutsetningene til å få en læringsrik skolehverdag.

Mer bruk av tospråklige lærere er helt sentralt når en skal tilegne seg et nytt språk samtidig som en tar vare på, det vil si tar i bruk sitt eget morsmål. Tospråklige lærere ble ikke fremhevet av lærerne noe som kan tyde på at det ikke ble brukt i den grad en kanskje burde. I forhold til lovverket har tospråklige rett på opplæring i morsmål eller/og tospråklig opplæring hvis skolen definerer eleven/elever som *svake i norsk*, da utløser det også statstilskudd til skoleeiere (Øzerk, 2016). En vet ut ifra erfaring at tospråklige lærere er vanskelig å få tak i og kan føre til et stort hinder for elever til å tilegne seg et nytt språk på en god måte.

Jeg ønsket også i forhold til læring å finne ut hvordan en tilrettelegger undervisningen for elever med denne problematikken. En lærer uttaler at det er store utfordringer læringsmessig. Læreren fortalte at i år hadde han begynt med samme pensum om igjen tre ganger slik at nye elever skulle få med seg det grunnleggende i faget.

Funn viser at lærerne har mye en til en relasjon fordi det er varierende hvor langt de har kommet i pensumet. En lærer sier at han ofte sitter mellom to elever slik at han er tilgjengelig for begge når de skal arbeide med oppgaver. En informant forteller at noen elever ikke klarer å tilegne seg noe faglighet, men sier at de vil gi disse elevene tid. De forklarer at de trenger tid til å kunne tilpasse seg, det vil si et nytt land og en ny kultur.

En kan med teori i bunn si at elever som har vært utsatt for et traume har store utfordringer i å memorere et nytt fagstoff, noe som praksisfunnene i denne studien samsvarer med. Det kan forklares at elever med denne problematikken trenger lenger tid å kunne tilegne seg et nytt fagstoff. I tillegg til vansker med å tilegne seg et nytt fagstoff skal disse elevene parallelt lære seg et nytt språk noe som gjør lærings situasjonen enda mer kompleks (Greenwald, 2000).

7.2.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et viktig begrep i dagens skole. Forskning viser at en god klasseledelse fremmer elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Den autoritative lederstilen blir fremhevet

som den beste i et mestringsorientert miljø, det vil si et miljø som fremmer hver enkel elev læringsmessig (Pianta, 2000).

For å fremme læring i et mestringsorientert miljø er det helt essensielt at elevene føler seg inkludert i klassen, men også i skolens fellesskap (Aasen, 2012). Å være lærer i dagens skole er å være bevisst på å kunne kombinere identitetsbekreftelse samt perspektivutvidelse (Aasen, 2012). Det vil si at skolen med lærere i klasserommet har en undervisningsform som er autoritativt som fremmer elevenes sosialisering og identitetsutvikling på en positiv måte. En kan oppnå å fremme elevenes sosialisering og identitetsutvikling ved å løfte frem kulturer som er annerledes enn den norske som igjen kan føre til respekt for alle uavhengig av etnisitet (Aasen 2012).

Lærerne i denne studien arbeider med at elevene skal få en tilhørighet til klassen ved å fremme tilknytningsperspektivet. Det arbeides med felles turer, skoleball og andre aktiviteter for at elevene skal føle seg inkludert i et fellesskap. To lærere fremhever i uttalelser at de synes det er viktig å arbeide med elevenes trygghet. De arbeider med trygghet slik at det kan fremme en god relasjon mellom eleven og dem selv. I følge både TBO- metoden og Courtois stadieorientert behandling vektlegges det tilknytning som også blir omtalt som trygghet som en inngangsport til en god relasjon.

En lærer uttalte at en elev satt med hendene i kors fordi det viste seg at denne eleven var vandt med å bli slått med en pinne i den tidligere skolen. Det viser store kulturforskjeller og mange elever har erfaringer med et skolesystem som er annerledes enn her i Norge. Det er helt sentralt å forstå at elevene som blir omtalt i denne studien trenger tid til å kunne tilpasse seg skolesystemet, lærere og andre medelever for å kunne bli trygge. En vet også at barn som er utrygge på grunn av et traume ikke klarer å ta inn ny lærdom, det vil si at det fører til en mangelfull sosialisering og en mangelfull faglighet (Terr, 1990).

En av lærerne fremhever at han har god erfaring med at elevene sitter i hesteko i klasserommet. Det synes jeg er en fin måte å organisere på og fungerer nok fint fordi oversikten er god fordi alle elever blir *rammet inn*. En lærer fremhever at alle elever blir fortalt hvordan skolesystemet i Norge fungerer og hvilke regler som finnes, samt hvilke forventninger det er til eleven og hvilke forventninger det er til læreren. Ved å forklare hvordan det norske skolesystemet fungerer og hva det innebærer legger læreren vekt på en fast struktur som fremheves i den autoritative lederstilen (Roland, 2007). En lærer uttaler i relasjonsbygging med disse elevene i samtaler er læreren interessert å vite noe om elevens

kultur. Alle elever som ønsker det får fortelle om sitt eget hjemland og sin kultur noe som er viktig for elevenes identitetsutvikling.

En annen lærer fremhever å bruke humor i klasserommet, at hun ler mye av seg selv. Mange elever fra andre land opplever en skolehverdag preget av en autoritær lederstil som har en helt annen tilnærming til elevene enn den autoritative lederstilen som blir fremhevet som den beste (Roland, 2007). Den autoritære lederstilen blir i følge Roland (2007) beskrevet som høy på krav og kontroll i klasserommet samt en relasjon til elever som blir beskrevet som kald og lite forståelsesfull. Denne lederstilen vil påvirke elever negativt, det vil si at elevene med denne problematikken blir redde og usikre, noe som kan føre til at disse elevene ikke får den hjelpen og støtten som de trenger (Roland, 2007). Ved å bruke humor i klasserommet noe som kanskje ikke alle elever er vant med fra hjemlandet kan føre til at elevene oppfatter læreren som mindre autoritær og kan føre til et godt utgangspunkt i relasjonsbyggingen.

Fokus på et inkluderende fellesskap, en positiv identitetsutvikling, vil kunne fremme elevenes læringsutbytte (Aasen, 2012). Det kan oversettes til elever som blir sett og føler seg inkludert i ett fellesskap har en bedre forutsetning til å utvikle seg positivt og oppnå en god læring enn elever som ikke blir rammet inn på samme inkluderende måte.

7.2.3 Relasjonsbygging mellom elevene

Det har blitt omtalt tidligere i denne studien hvilken sentral rolle læreren har i praksis for disse elevene. Andre relasjoner som er viktig for elever er relasjonen dem imellom. Å føle seg inkludert og akseptert er helt sentralt og har stor betydning for ethvert menneske. Identiteten formes gjennom hele ungdomstiden, det vil si at den formes, endres, er fleksibel og tilpassningsdyktig. Utviklingspsykologisk perspektiv har en forståelse som sier at identiteten til et menneske utvikles gjennom et samspill mellom seg selv og miljøet rundt (Berg-Nielsen, 2005).

Begrepet transaksjon betyr en utveksling mellom to parter, det vil i denne sammenheng si barnet og miljøet. En kan med det si at identiteten formes og påvirkes av relasjonelle forhold en omgir oss med som for eksempel mellom to elever (Berg-Nielsen, 2005).

Lærerne kan være viktige brobyggere mellom elever i klassemiljøet, det vil si at de kan legge til rette for at elevene kan bli kjent med hverandre. En lærer uttalte at de prøver å få elevene til å jobbe sammen i klasserommet ved å lage oppgaver som de kan løse sammen. Den samme

læreren mener at språket er en viktig faktor for å finne hverandre og ser det tydelig i klassen. Det fortelles av en informant at en nyankommet elev har store utfordringer med relasjoner i klassen. Han kan ikke engelsk eller norsk og ingen andre i klassen kan hans morsmål. En annen elev har samme språk som han men går i en annen klasse men de treffes i friminuttene av og til. Læreren uttalte at når den andre eleven også kan norsk medfører at det blir konflikter når hun skal oversette det han sier til andre elever. Læreren mistenker at den jenta som oversetter ikke oversetter riktig slik at det blir mange misforståelser i friminuttene. Her oppstår det store språklige utfordringer som er vanskelig i skolehverdagen å håndtere. Læreren sier selv at han ikke klarer å få oversikten over slike situasjoner, det vil si hva som blir sagt når elevene snakker sitt morsmål med hverandre. En kan allikevel som en autoritativ lærer i friminuttene hindre at slike hendelser eskalerer ved å være tilstede og veilede elevene i situasjonen.

En lærer sier hun arbeider aktivt for at disse elevene skal få nettverk med andre ved å informere om fritidsaktiviteter. Elevene sier selv at de synes det er vanskelig å få kontakt med andre elever fra andre klasser fordi de føler at ingen vil like dem. Elevene sier også at de synes det er vanskelig med språket og de kulturelle forskjellene og forstår ikke hvordan alt foregår. Læreren uttalte at noen finner hverandre i klassen på grunn av språk og at de er av samme kjønn, mens noen elever er mye alene, det kommer tydeligere frem i friminuttene.

Tidligere funn som har blitt presentert viser at friminuttene er spesielt utfordrende for denne elevgruppen. Utagerende atferd ble nevnt tidligere som en konsekvens av språklige misforståelser samt en vanskelig sosial setting. Den innagerende atferden som tilbaketrekking blir oppdaget ved at noen blir stående alene i friminuttene. Det ser ut til at både *den utagerende atferden* samt *den innagerende atferden* er mer ekstrem hos elever som kan vært utsatt for et traume enn hos elever som ikke har denne problematikken. Det kan forklares med at disse elevene er veldig utrygge i sin skolehverdag fordi de tidligere negative opplevelsene som de har erfart kan ligge der som traumer. De språklige utfordringene kommer i tillegg og kan nok føre til at disse elevene har det ekstra vanskelig.

Vennskap og gode relasjoner er viktig for ethvert menneske og når en vet ut fra teori at ungdomstiden kan oppleves som utfordrende forstår en også den ekstra belastningen det er å være ungdom i ett nytt ukjent land.

7.2.4 Hvordan få til et godt samarbeid med hjemmet og samarbeidet med mottaket?

Spesielle utfordringer blir knyttet til elever som er enslige mindreårige. De har kun en verge som skal fungere som en forelder men i praksis fungerer det ikke slik, uttalte den ene læreren. Det ser ut som det er en mindre kontakt mellom lærerne og mottaket fordi det har vært problemer med å få tolk til disse møtene. Det ser også ut som det er større utfordringer med de enslige mindreårige på skolen samt større utfordringer i samarbeidet med mottaket.

Det er helt sentralt at skolesystemet må opprette gode samarbeidsrelasjoner til både mottak og hjem, det vil si tiltak som kan virke forebyggende for barna i skolen. Tiltakene består i å vise forståelse og støtte med de utfordringer disse familiene står ovenfor, samt et nærere samarbeid med mottakene (Atkinson og Hornby, 2002).

En lærer uttalte at han synes det var ett tett samarbeid med hjemmet til disse barna. En uttalte at foreldre/foresatte til disse elevene på grunn av kultur *ikke* tok kontakt med skolen. Læreren mente at foreldre/foresatte ventet heller til neste møte hvis det var noe de ville ha en samtale om. Forskning viser at minoritetsspråklige foresatte/foreldre ønsker at skolesystemet viser en forståelse for at familiene er i krise når de ankommer Norge (Becher, 2006). Det kan føre til at foreldremøter/samtaler ikke blir prioritert i første rekke (Becher, 2006). Det gir en indikasjon på at noen foresatte/foreldre trenger mer tid til å bearbeide det som har skjedd i fortiden.

En erfaring lærerne har gjort seg i forhold til foreldremøter er at de er mer tydelige i innkallingen, det vil si en mer forklarende innkalling. Det kan føre til at foresatte/foreldre vet i forkant hva agendaen på møte er og forstår at skolen forventer at en skal komme.

I forhold til ulikheter i kulturer så uttalte miljøterapeuten av erfaring at det alltid ble laget kaffe og ofte noe mat til disse møtene. Hun mente av erfaring at det var lurt å spørre om deres skolesystem og vise interesse før en presenterte skolesystemet i Norge. Miljøterapeuten mente at ved å ha en slik tilnærming i møte med foresatte/foreldre til barna ville det føre til et bedre samarbeid. Det har ikke blitt tatt opp begrepet traume på disse møtene men de har snakket om læring.

Helsesøster uttalte at hun synes at samarbeidet med hjemmet og mottaket kan være utfordrende og varierende. Hun sier at de ikke åpner seg så lett fordi de kanskje ikke er vant med å få hjelp av det offentlige. Hun opplever også at barna har en tendens til å beskytte sine

egne foreldre ved å fortelle om en fin skolehverdag, noe som ikke alltid stemmer overens i forhold til læring og vennerelasjoner.

Det er helt sentralt å arbeide for å få til et tettere samarbeid med hjemmet fordi forskning viser også at oppmøte på foreldremøter/samtaler synker når barna begynner på ungdomsskolen (Bakken, 2003). Funn fra tidligere forskning viser at når tilnærmingen til foresatte/foreldre er varm, respektfull, lyttende og støttende er det grunnlaget for å få til et godt og fremmende foreldresamarbeid (Pate og Andrews, 2006).

7.3 Lærernes mestring i skolehverdagen

Lærernes mestring omhandler de aspektene av utfordringer de står ovenfor i hverdagen. Jeg vil i denne delen av drøfting undersøke fenomenet stressmestring i forhold til teoretikere som Folkmann og Lazarus (1991), Antonovsky (1981) og Anglin (2002). Teori gir oss en indikasjon på hvordan stress oppstår og hvilken positiv innvirkning den sosiale støtten har på et menneske. Jeg vil beskrive fenomenet stressmestring samt den sosiale støttens betydning i forhold til denne elevgruppen. Dette inkluderer en drøfting av samarbeid med kollegaer og andre instanser som lærerne møter i dette arbeidet.

7.3.1 Lærernes utfordringer i arbeidet med denne elevgruppen

Denne studien viser med tidligere forskning at elever med familier som har «flyktet» til Norge har komplekse utfordringer (Aasen, 2012). Det vil si store utfordringer i det psykologiske, fysiologiske, kognitive, språklige og i det sosiale aspektet. Elever står i store utfordringer i hverdagen, men det gjør også informantene i denne studien som er lærere, miljøterapeuten samt helsesøster. Informantene må ikke føle for mye stress i sitt daglige arbeid, det vil si at både de kognitive og de emosjonelle prosessene er overkommelig og gir mening i følge Antonovsky (1981). Hvordan informantene mestrer stress har med intelligens, selvoppfatning, verdigrunnlag og holdning (Antonovsky, 1981).

Det er informantene selv som er den vurderende for stressopplevelser, i følge Folkmann og Lazarus (1991). Funn viser i denne studien at lærerne føler mest stress i forhold til elevenes manglende læring og må være veldig åpne i forhold til forandringer. Det vil si at det knyttes en del utfordringer til at det kommer nye elever gjennom hele året som noen ganger kun kan sitt

eget morsmål. En lærer fremhever at hun kan føle det blir tunge dager når det er en stor del av klassens elever som er motløse, det vil si motløse i forhold til å kunne arbeide med oppgaver slik at de oppnår en viss progresjon fagmessig.

En lærer tar det personlig når elevene ikke klarer å ta noe faglighet inn, men er veldig bevisst selv over dette og sier selv at selv om han har temperant så prøver han i læresituasjonen å være rolig. Miljøterapeuten uttalte at hun tenker på om hun mestrer nok i hverdagen, det vil si om hun hjelper andre, både elever og kollegaer på en god måte. Hun mener at hvis skolen hadde visst at en elev slet med traume fra krig kunne ting blitt gjort annerledes. Hun uttaler at noen ganger har de en god plan på hvordan arbeidet skal gjøres på en hensiktsmessig måte men andre ganger er det veldig vanskelig. En kan si at det er individuelt hvilke faktorer i en situasjon som oppleves som stressende, men at det er personen selv som kjenner når situasjonen er ressursoverskridende (Folkmann og Lazarus, 1991). Med den viten i bunn er det veldig viktig at informantene har et godt samarbeid innad i skolen men også med andre instanser slik at de opplever samhold og trygghet i sitt arbeid.

7.3.2 Samarbeid med kollegaer

Det er tre faktorer som må ligge til grunn for å kunne mestre og det er *forståelse, overkommelighet og mening* (Antonovsky, 1981). Hvis en oversetter disse tre faktorene inn i en lærers samarbeid med kollegaer kan en vektlegge at en får forståelse og anerkjennelse i det arbeidet en gjør i hverdagen. Overkommelighet kan oversettes til at en ikke får større arbeidsmengder enn det som en klarer innenfor fornuftige rammer. Mening kan tolkes som det arbeidet en lærer gjør i forhold til sine elever.

En kan si de individuelle tiltakene som gjøres for den enkelte elev og som gir informantene en mening i arbeidet som gjøres, kan være av praktisk karakter. Det kan bety i praksis at lærere med annet personell som for eksempel miljøterapeut lager en individuell plan for barnet. En individuell plan kan inneholde spesifikke tiltak som passer for akkurat dette barnet, det fører til at barnets skolehverdag blir mer forutsigbar. Klare rammer og forutsigbarhet er noe som vektlegges i den autoritative lederstilen (Roland, 2007). Teoretisk høres dette veldig fint ut men i praksis viser det seg at det er en del utfordringer. Funn viser at lærerne generelt er fornøyd med samarbeidet seg imellom. De har ukentlige møter der det blir diskutert enkeltelever og når det oppstår uenigheter viser det seg at det er flertallet som når frem. En

informant uttalte at «når tre av oss er enige om hvordan en elev skal takles så gir den fjerde seg» og uttaler at det kalles for «diplomati».

Utfordringer som kommer frem er at hendelser som skjer, spesielt i friminuttene blir fremhevet som vanskelig. Ut i fra informantenes utsagn blir det fortalt at hendelser som det er viktig å vite noe om får ikke alltid lærerne vite, det vil si at det ikke når frem til de rette personene. De språklige utfordringene blir også fremhevet i friminuttene da en konsekvens er at lærere og annet personell ikke forstår hva som blir sagt av elevene.

Andre utfordringer som kommer frem er at ikke all informasjon blir delt, noe en informant påpeker. Det kan være informasjon om enkeltelever som kan være viktige men informasjonen blir holdt tilbake på grunn av taushetsplikt uttalte den ene informanten. I forhold til taushetsplikt er det viktig at de som står elevene nære, det vil si lærere, helsesøster samt miljøterapeut deler informasjon. En informant mener at deling på informasjon kan bli bedre. Miljøterapeuten uttalte at hun jobbet bevisst i skolehverdagen for at lærerne skal komme i en bedre posisjon til å kunne hjelpe disse elevene ved å informere hverandre om elevene.

7.3.3 Samarbeid med andre instanser

Samarbeid med andre instanser er viktig når en står ovenfor elever med store utfordringer i hverdagen. Jeg valgte i denne studien å intervju fem informanter med tre ulike yrkesbakgrunn for å finne ut spesielt hvordan deres samarbeid fungerte i praksis. Jeg ønsket i tillegg å undersøke hvordan samarbeidet til andre instanser fungerte, det vil si hva som fungerer og eventuelt hva som ikke fungerte.

En uttalte at han aldri tok kontakt med BUP eller PPT men kun ressursteam på skolen og fremhever at hans primære oppgave er å undervise i fag. Miljøterapeuten fremhever et tett samarbeid med helsesøster i saker hun trenger å få diskutert.

Både miljøterapeut og helsesøster har vært i kontakt med barnevernet i forhold til enkeltsaker. Helsesøster uttalte at hun hadde mest kontakt med miljøterapeut når det gjelder kontakt med skolen men ønsker også mer kontakt med lærerne. En av lærerne uttalte at han aldri tok kontakt med andre instanser noe som kan gi en indikasjon på at han ikke ser nødvendigheten i det, eller at han lar andre gjøre det?

Miljøterapeuten uttaler selv at hun blir kontaktet på et tidlig tidspunkt av flyktningeenheten når nye FN- flyktninger begynner på skolen. Hun fremhever også at denne gruppen av barn har en mest informasjon om. Hun tror selv at denne gruppen har en større sjanse for å lykkes i et nytt land fordi det er et større apparat rundt disse barna. Hun uttalte at barn hun selv tror er i store vanskeligheter er de familiene som er asylsøkere og enslige mindreårige. Asylsøkere og enslige mindreårige blir i følge miljøterapeuten *satt på vent* når de kommer til Norge og de vet heller ikke hvor lenge de får bli. Disse to gruppene har heller ikke de samme rettighetene som FN- flyktninger har noe som kan gjøre deres situasjon vanskeligere.

Traumespekteret blir også diskutert i ressursteamet som miljøterapeuten er en del av på skolen. Miljøterapeuten uttalte at det er andre instanser som kommer og veileder dem om barn og traume. Helsesøster fremhever Transkulturelt Senter som en god instans hun kan få veiledning ifra. Hun kan ringe til Transkulturelt Senter når hun trenger en veiledning i tillegg til at hun har møter med dem hver sjette uke. Helsesøster fremhever Transkulturelt Senter som gode i veiledninger, men har en annerledes oppfatning av BUP. Hun mener at BUP er en instans som er vanskeligere i samhandlinger på grunn av mye skjemabruk, noe som kanskje kan gjøre det mer komplisert som fagperson når en trenger veiledning der og da?

Ut i fra informantenes utsagn ser du ut som informantene vet hvem de kan kontakte og hvilke instanser som er aktuelle. Resultatene viser også at informantene har behov for veiledning men at det er noen begrensninger som skjemabruk i BUP som kan være til hinder i arbeidet, men at de benytter seg av tilbudet fra Transkulturelt Senter. Helsesøster ønsker mer og tettere kontakt med lærerne enn hun har per i dag. Ved å få til et tettere samarbeid mellom instansene kan føre til at en oppdager andre vansker disse barna kan ha i tillegg til traume som kan være både språklige samt atferdsmessige vansker som ikke er traumerelatert. Det vil si at barn som har vært utsatt for et traume også kan ha andre utfordringer i tillegg.

7.3.4 Kompetanseheving

I forhold til kompetanseheving ønsker informantene mer kunnskap om traumespekteret. En lærer uttalte at han ønsket kurs innen traume og mer veiledning på skolen. En annen lærer ønsket mer veiledning på det å kunne vite hva en skal se etter, men fremhever at tanken ikke er å overanalysere, men hatt en bredere kunnskap på hvordan en kan hjelpe. Hun fremhever også at en burde ha lært noe om traumespekteret i lærerutdannelsen, hatt det som et valgt fag. Miljøterapeuten ønsker også mer kunnskap om traume og vektlegger det å kunne se og fange

opp de som kan ha vært utsatt for et traume slik at en raskere kommer i gang med hjelp. Hun ønsker i tillegg til kurs å ha et nærere samarbeid med Transkulturelt Senter, gjerne i form av veiledning på skolen noe som vitner om et behov for systematisk og fast veiledning.

7.3.5 Praktiske implikasjoner

Når en nå reflekterer over funn i denne studien samt teori som er blitt presentert gir det oss en indikasjon som viser at kunnskap og kompetanse om fenomenet krigstraume bør vektlegges mer i ungdomsskolen enn det som blir gjort i dag. Antall mennesker som kommer til Norge som flyktninger økes og lærere og annet personell må kunne mestre dette arbeidet for å kunne identifisere og legge til rette hensiktsmessige tiltak for elever med denne problematikken. Det betyr i praksis kompetanseheving for lærere angående dette temaet. Kompetanseheving er helt sentralt for å kunne gi disse barna en individuell tilrettelegging og få den oppfølgingen, det vil si den hjelpen de trenger.

7.3.6 Forslag til videre forskning

På grunn av studiens omfang og tidsmessige begrensninger ble utvalget i denne studien på fem informanter. Jeg var heldig som fikk tilgang til tre forskjellige yrkesgrupper slik at denne studien ga et lite innblikk hvordan en arbeider i forhold til akkurat denne elevgruppen. De metodiske valg som er gjort innebærer at resultatene ikke kan generaliseres, men ved å få innblikk i informantenes subjektive erfaringer kan deres erfaringer gi en retning på hva som bør studeres videre. Det hadde vært veldig interessant i forhold til videre forskning å vite noe om elevene samt foresatte/foreldre opplevelse av det norske skolesystemet. Det hadde også vært interessant å finne ut om andre instanser enn skolesystemet har nok kompetanse til å kunne gi flyktningfamilier den hjelpen de trenger når de kommer til Norge. Skulle det vært opprettet flere instanser eller avdelinger som har spesialkompetanse på krigstraume og eventuelt hvordan skal en få til det, og av hvem? Å forske på flyktningfamilienes oppfatninger av deres opplevelse i møte med det norske systemet er også aktuelt å finne ut av.

8.0 Oppsummering

I oppgavens siste del ønsker jeg å trekke frem de sentrale funnene som kom frem av denne undersøkelsen samt å oppsummere de viktigste funnene.

Oppgaven ble bygget på en tredeling som også er sentral i problemstillingen som er *identifisering, tiltak og lærernes mestring av dette arbeidet*. Tredelingen er sentral gjennom hele oppgaven, det vil si: valg av teori, analysedelen, intervjuguiden samt drøftingsdelen. Dette er et bevisst valg som er blitt gjort for å kunne besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

Lærere, miljøterapeut og helsesøster representerer tre ulike yrkesgrupper som har en tilknytning til de elevene denne studien omhandler.

Identifisering: Lærerne og miljøterapeuten arbeidet med disse elevene etter beste evne, men det viste seg at det de gjorde var ut i fra tidligere egne erfaringer med denne elevgruppen. Få/nesten ingen hadde mottatt kurs eller lært om traume i sin utdanning, noe som kan tyde på manglende formell kunnskap på fenomenet krigstraume, det vil si at de mangler forskningsbasert kunnskap. Det ser ut som elevene er prisgitt den personen ved skolen som av egen erfaring, det vil si informantenes egne erfaringer med tidligere elever. En kan si at det er informantenes egne erfaringer med tidligere elever som legger grunnlaget for å kunne fange opp og identifisere elevenes traumeproblematikk. Det kan tolkes at identifiseringsarbeidet er noe tilfeldig som igjen kan føre til at en oppdager disse elevene på et senere tidspunkt.

Tiltak: Informantene ga uttrykk for at de ønsket mer kompetanse i form av kurs samt veiledning og resultatene viste at de står overfor utfordringer som kan være svært utfordrende som depresjon, suicide elever, elever med angst, traumeproblematikk og store konsentrasjonsproblemer. Andre utfordringer i skolesammenheng kan være å kunne «nå inn til barnet» på grunn av de språklige utfordringene. Barn som kan være traumeutsatt kan ha vansker med å uttrykke seg slik at det er spesielt viktig at barna får den språklige opplæringen de har krav på som er beskrevet tidligere i oppgaven. En tettere autoritativ voksenrelasjon i friminuttene kan være et viktig tiltak for å kunne oppdage de utfordringene elevene strever med i den sosiale settingen (Roland, 2007). Lærere i dagens skole bør derfor ha kompetanse som omfatter elevenes utvikling på alle plan som innebærer det intellektuelle, emosjonelle og det atferdsmessige aspektet. Ved kunnskap og kompetanse om denne problematikken, det vil

si å kunne sette i gang pedagogiske tiltak kan være medvirkende for å redusere negative konsekvenser av elevers opplevelser av krig og ringvirkninger av dette. Foruten om å øke barnas språklige kompetanse noe som er viktig kan også individuell planer være spesifikke. Det kan være tiltak som innebærer å få lenger tid på skoleprøver, få velge mellom muntlige eller skriftlige framføringer og så videre.

En vet at barn som har vært utsatt for et traume kan ha utfordringer med hukommelse og konsentrasjon og skolen som et system må ta hensyn til disse barna. PPT som er en kommunal tjeneste kan hjelpe skolen i form av veiledning. Det vil si veiledning på å lage individuelle planer som er hensiktsmessig for hver enkelt elev. Studiens resultater viser også at en må få til ett tettere samarbeid mellom de ulike instansene i form av et systemteoretisk perspektiv. Det vil si at det jobbes i ansvarsgrupper og samarbeidsmøter som lager en tiltaksplan med fokus på tidlig identifisering og oppfølging av elever som står i disse utfordringene daglig.

Lærernes mestring: Funn viste i denne studien at informantene står ovenfor store utfordringer i skolehverdagen og i følge Antonovsky (1981) er det begrepene forståelse, overkommelighet og mening som er viktige faktorer innen stressmestring (Antonovsky, 1981). For å styrke disse tre viktige faktorene gir studien en indikasjon på at informantene trenger mer kunnskap i arbeidet med elever som kan ha vært utsatt for et krigstraume. I følge informantenes uttalelser fungerte samarbeidet med foresatte/foreldre og asylmottak fint med noen utfordringer, men det bør kanskje vektlegges enda mer i framtiden for å få til et enda tettere samarbeid. Et tettere samarbeid med foresatte/foreldre og asylmottak kan en få til ved å jobbe mer systematisk med tidlige samtaler samt en hyppigere kontakt. Resultat fra analysedelen viser at lærerne var mest bekymret over at deres elever ikke oppnådde den læringen, det vil si den faglige læringen i skolehverdagen.

Funn gir også en indikasjon på at lærere samt miljøterapeut som befinner seg i førstelinjetjenesten trenger et nært apparat rundt seg som kan hjelpe dem i det daglige arbeidet med denne elevgruppen. På grunnlag av resultatene kan det anbefales et tettere samarbeid med instanser som PPT, BUP, Transkulturelt Senter samt helsestasjonen. I tillegg anbefales det at det opparbeides mer kunnskap på traumespekteret slik at identifiseringsarbeidet, tiltaksarbeidet samt lærernes mestring av dette arbeidet blir mer hensiktsmessig.

9.0 Kilder

- Anglin, J.P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. New York: Haworth Press.
- Antonovsky, A. (1981). *Health, Stress and Coping*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Atkinson, M., og Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: Routledge Farmer.
- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet. Nova rapport.
- Bath, H. (2008). *The Three Pillars of Trauma-Informed Care. Journal of safe management of disruptive and assaultive behaviour*.
- Bayer, M. og Brinkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyutdannede læreres og pedagogers møte med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Becher, A. A. (2006). Et flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre. Fagbokforlaget.
- Berg Nielsen, T. (2005). *Elev og menneske-Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg Nielsen, T. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet, I. Frønes og M-A Sørli: *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal. Kap 5, s.75-85.
- Borge, H.I.A (2010). *Resiliens- risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn. Reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Sigma forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bæck, U, -D. (2007). Foreldreinnvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «*Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school*». (No. 06/2006). Tromsø: Norut AS.
- Cook, A. Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., van der Kolk, B. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*.

- Courtois, C.A (2004). Complex trauma, complex reactions:Assesment and treatment. (Review). *Psychotherapy*, 41(412-430.doi:10.1037/0033-3204.41.4.412.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dube, S.R., Felitti, V.J., Dong, M., Giles, W.H. og Anda, R.F.(2003). The impact of adverse childhood experiences in health problems:evidence from four bith cohorts dating back to 1900. *Preventive Medicine*, 37,268-277.
- Dyb, G., Holen. A., Steinberg, A.M., Rodriguez, N.,og Pynoos, R.S. (2003). Alleged sexual abuse at a day care senter:impact on parents. *Child Abuse and Neglect*, 27,939-950.
- Dyregrov, A. (1990): Hjelperes psykologiske reaksjoner under og etter katastrofer. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 27, No.4,255-265.
- Dyregrov, A. (1993). Sorg og traumer hos barn. Viktige avgrensinger. Tidsskrift for Norsk psykologforening.
- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer*. Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke AS.
- Engdahl, B., Dikel, T.N.,Eberly,R.,Blank,A.Jr. (1997): Posttraumatic stress disorder in a community group of former prisoner of war: A normative respons to severe trauma. *American Journal of Psychiatry*, 154,s.1576-1581.
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G.B.red, *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole-Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Folkman, M.S. og Lazarus,R. (1991).*Coping and Emotion*.I Monat,A & Lazarus,R.S. (eds). *Stress and coping. An Anthology*.New York: Colombia University press.
- Ford, J. D. (2009). *Neurobiological and devolpmental research: Clinical implications..* I C,A. Courtois & J. D. Ford (red). *Treating complex traumatic stress disorder: an evidence-based guide*. New York: The Guilford Press.
- Greenwald, O. Brian, J.P. (2000). *Impacts of Violence in the School Enviroment, Links between trauma and delinquency*. New England. Review. Vol 81. No.1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haugsgjerd, S., Jensen., P., Karlsson., B., Løkke., J., A. (2012). *Perspektiver på psykisk lidelse- å forstå, beskrive og behandle*. Oslo:Gyldendal Akademisk.

Idsøe, E.M., Cosmovici, N, og Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker :Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livhendelser?* Håndbok i Respektprogrammet. Stavanger:Senter for atferdsforskning.

Jacobsen, K. og Svendsen, B. (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhetsgrunnfenomener i terapi med barn og unge*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A. Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag. Oslo.4. Utgave.

Kilpatrick, D.G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H.S. og Best, C.L. (2003). Violence and risk og PTSD, major depression, substance abuse/dependence, and comorbidity: results from the National Survey of Adolescents. *Journal og Consulting and Clinical Psychology*, 71,692-700.

Kruczek, T. og Salsman, J. (2006). *Prevention and treatment and Post Traumatic Stress Disorder in the School setting*. Psychology in the School.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge- organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lazarus, R.S. (2009). *Stress og følelser. En ny syntese*. Akademisk forlag.

Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

MacLean, P.D. (1985). *Evolutionary psychiatry and the triune brain*. *Psychological Medicine*.

Moe, V. (1997). *Det affektive samspillet: Betydningen av det tidlige affektive samspillet for selvutviklingen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole-hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

NORUT. (2005). Rapport nr 09/2005. Minoritetsspråklige foreldre-en ressurs for elevenes opplæring. NORUT Samfunnsforskning AS.

Pate, P.E. og Andrews, P.G. (2006). *Research summary: Parent involvement*. www.nmsa.org.

Perry, B. D., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W. og Vigilante, D. (1995). *Childhood trauma, the neurobiology of adaption and «use-dependent» development of the brain: How «states» become «traits»*. *Infant Mental Health Journal*.

Pianta, R.C. (2000). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

- Porges, S.W., og Furman, S.A. (2011). *The early development of the autonomic nervous system provides a neural platform for social behaviour: a polyvagal perspective*. Infant and Child Development.
- Raundalen, M og Schultz, J.H. (2012). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Rimm-Kaufmann, S.E. og Pianta, R. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarden in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2010)... *og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Saigh, P.A., Yasik, A, E., Oberfield, R, A., Halamandaris, P.V.og McHugh, M. (2002). An analyses of the internalizing and externalizing behaviors og traumatized urban youth with and without PTSD. *Journal og Abnormal Psychology*, 111,462-470.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: W.W. Norton.
- Shea, M.T.og Zlotnick, C. (2002): Understanding and treating PTSD:Introduction. *Journal Of Clinical Psychology*, 2002,58,s.869-875.
- Siegel, D.J. (2012). *Developing mind, Second edition*. New York: Guilford Publications.
- Skårderud, F. (1998) : *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, L. og Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Statistisk sentralbyrå (2015a): (<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn/aa/2015-06-18?fane=tabell&sort=nummer&tabell=228134#tab-tabell>).
- Steele, W. (2002). Traumas Impact on Learning and beahavior: A case for interventions in Schools. *Research and Interventions*. V2 N2.
- Stien, P.T.og Kendall, J. (2004). *Psychological trauma and the devolving brain*. New York: Routledge.
- Sørli, M. (red.). (2010).*Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Terr, L. (1990). *Too scared to cry:psychic trauma in childhood*. New York:Basic Books.
- Tetzner, S.V. (2003). *Utviklingspsykologi. Barne-og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaillant, G.E., Bond, M., og Vaillant, C.O. (1986). *An empirically validated hierarchy of defense mechanisms*. Archives of General Psychiatry.
- Verschueren, K. og Koomen, H. (2012). *Teacher-children relationships from an attachment perspective*. *Attachment and Human Development* 14(3). (Special edition: *Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective*).
- Waldenstrøm, E. (2006). *Men livet må gå videre-om kriser, ulykker og katastrofer*. Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning. Stavanger.
- Wallen Weihe, H. J og Smith-Solbakken, M. (2012). *Sorg-Kjærlighetens pris er sorgen*. Hertevig Akademisk Forlag. Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning. Stavanger.
- Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yehuda, R. (2015). Holocaust Exposure Induced Intergenerational Effects on FKBP5 Methylation. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/i.biopsych.2015.08.005>.
- Øzerk, K., Larsen, W. (2000). *Situasjonsbilder i den videregående skolen*. Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste. Oslo.
- Øzerk, K., Larsen, W. (2001). *Sammenhengende bilder-en studie av sammenhenger mellom ulike faktorer i livssituasjonen til barn med krigs-og fluktopplevelser*. Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste. Oslo.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk AS.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Oplandske Bokforlag. Vallset.

Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047
N-5007 Brekke
Norge
Tel: +47 55 58 21 12
Fax: +47 55 58 50 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 969 321 884

Klara Øverland

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2016

Vår ref: 45991 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45991	<i>Læreres erfaringer om elevers krigsopplevelser.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Klara Øverland
Student	Kjersti Nedreaas

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Åskjedgjørelse: 25.01.2016

ORG: NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. kv@uio.no
ORG: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4001 Torshovm. 181 - 47 78 21 15 07. kv@nsd.uio.no
ORG: NSD - Universitetet i Tromsø, Postboks 9001, Tromsø, 6014. Tel: +47 77 21 43 00. kv@ntnu.no

Vedlegg 2



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 45991

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet ligger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger om den enkelte elev.

Forventet prosjektslutt er 21.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det gjøres

ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydptak

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykke erklæring

Informasjon om deltakelse i mastergradsprosjekt.

Student Kjersti Nedreaas.

Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap og spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger og holder på med mitt avsluttende masterprosjekt.

Prosjektet har følgende problemstilling/undesøkelse:

En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer med elever som viser symptomer på krigstraume, med fokus på identifisering av symptomer, tiltak og lærernes mestring av dette arbeidet i skolehverdagen.

Jeg vil i dette masterprosjektet ha fokus på type 2 traumer (krigshandlinger/opplevelser), det vil si traumer som har pågått over tid. Prosjektet er forventet å være ferdigstilt juni 2016.

I denne oppgaven tar jeg sikte på å bruke intervju/samtale med lærere i skolen, miljøterapeut samt helsesøster. Intervjuene blir tatt opp på bånd, pluss egne notater som senere vil bli transkribert. Intervjuet/samtalen vil ha en varighet på cirka 30- 40 minutter.

Jeg ønsker at du vil svare på mine spørsmål, men det viktigste er å få frem tanker og erfaringer som du har om temaet, det vil si et semistrukturert intervju. Jeg ønsker at intervjuet skal foregå på din arbeidsplass.

Studien har blitt meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og blitt godkjent. Ved all forskning som er godkjent så hører det til at jeg vil informere deg om at intervjuet er frivillig og at du når som helst som deltaker har mulighet til å trekke deg fra intervjuet/prosjektet uten nærmere begrunnelse. All data som jeg har til den som trekker seg vil bli slettet umiddelbart.

All data som jeg samler inn av deltakerne som ønsker å delta i prosjektet behandles konfidensielt og som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, både i forkant, under og i etterkant av prosjektet.

Alle synspunkter og opplysninger som kommer frem i intervjuet vil så langt som mulig ikke bli identifiserbar og all materiell vil bli anonymisert og lydopptak slettes.

Dersom du ønsker og har spørsmål i forkant av intervjuet kan du ringe student Kjersti

Nedreaas på telefon 48282828.

Min veileder Klara Øverland ved Universitetet i Stavanger kan kontaktes på telefon 51832917.

Med vennlig hilsen student Kjersti Nedreaas.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning,

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Kjersti Nedreaas.

Sandnes februar-2016.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masterstudent Kjersti Nedreaas sin studie og ønsker å stille på intervju.

Hvilken erfaring har lærere, miljøterapeut, helsesøster i ungdomsskolen til å identifisere, tilrettelegge, det vil si sette i gang tiltak for elever som viser symptomer på krigstraume og hvordan mestrer du/dere det i skolehverdagen?

Signatur.....

Telefonnummer.....

Sted.....

Dato.....

Vedlegg 4

Intervjuguide

Fase A Innledning, rammesetting	Løs prat (ca 5min) Uformell samtale
	Informasjon om studiet. Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål, hensikt). Forklare hva intervjuet skal brukes til og gjøre rede for taushetsplikt og anonymisering. Spørre om noe er uklart og om respondenten har noe spørsmål før en starter intervjuet. 1. Intervjuobjektets kjønn. 2. Alder. 3. Hvor lenge intervjuobjektet har jobbet. Starte opptak.... 1.0 Kan du forklare hvilken rolle du har til denne ungdomsskolen? Jobber du som kontaktlærer, rådgiver eller helsesøster?
Fase B Definering	2.0 Denne studien omhandler elever som kan ha utviklet krigstraume. Hvordan vil du definere krigstraume?/ Hva kjennetegner barn/ungdom med krigstraume? 3.0 Har du tilegnet deg noen kunnskap om barn/ungdom med krigstraume? (Hvordan)? a) I utdannelsen? b) Kurs? Hva slags kurs? c) Erfaring? (privat/skolerelatert)?
Fase C Erfaringer/tiltak som blir brukt	4.0 Kan du fortelle litt om hvilken erfaring du har med elever som viser symptomer på krigstraume? a) Kan du beskrive identifiseringen av symptomene? (så du det selv, fortalte eleven det selv, kollega eller elevens familie)? b) Oppstod symptomene i spesielle situasjoner ? Hvilke uttrykk ga eleven? I matematikktime, kroppsøvingstime? Når?

	<p>Timer med mye uro? Timer der alle elevene er samlet? Timer med få elever? Når eleven jobber selvstendig med en oppgave? I begynnelsen av skoledagen? I slutten av skoledagen? I friminutt med andre elever? I friminutt blir eleven stående alene?</p> <p>c) Hvordan tror du eleven opplevde denne situasjonen? (Symptomer/uttrykk)! Beskrivelse:</p> <p>Trist? Apatisk? Sint? Innagerende? Utagerende? Redd? Urolig? Energiløs (gjesper)? Somatiske plager (vondt i mage, hodet med mer)?</p> <p>d) Hva tror du eleven tenkte i denne situasjonen?</p> <p>Tror du eleven tenkte på noe spesielt? Tror du eleven var redd for å dumme seg ut foran de andre elevene? Hva tror du lå bak atferden til eleven?</p> <p>e) Tror du at traumesymptomene påvirket elevens læringsutbytte?</p> <p>1. Hvordan påvirket det elevens skolearbeid?</p> <p>Manglende konsentrasjon? Språkvansker? Lærevansker? Ikke gjort lekser?</p> <p>2. Fikk du inntrykk at symptomene på krigstraume påvirket andre deler av elevens liv?</p> <p>I forhold til medelever? I forhold til venner? I forhold til fritidsaktiviteter? I forhold til matlyst? (spiste mye, spiste lite).</p> <p>5.0 I forhold til krigstraume og kjønn. Opplever du mer symptomer på krigstraume hos gutter/ jenter? Symptomer like/ulike?</p> <p>6.0 Har du erfaring med elever som viser en innagerende atferd?</p>
--	--

	<p>Utagerende atferd?</p> <p>a)Har disse elevene vist noen tegn til b)depresjon? c)Angst? d) Andre symptomer?</p> <p>7.0 Hvilke tegn/signaler/symptomer viste disse elevene?</p>
<p>Fase D Tilrettelegging og tiltak</p>	<p>Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for elever som viser symptomer på krigstraume?</p>
	<p>9.0 Individrettede tiltak</p> <p>Tilpasset opplæring/tilrettelegging</p> <p>a) Når en elev viser symptomer på krigstraume, hvordan vurderer du viktigheten av tilpasset og tilrettelagt undervisning for denne eleven?</p> <p>b) Hvilke metoder eller tiltak har du i ditt arbeid med elever som viser symptomer på krigstraume?</p> <p>En til en undervisning? Grupper på bare to/tre elever? Redusert arbeidsmengde?</p> <p>c) Hvordan fungerer/fungerte tiltakene? d) Er tiltakene like for gutter og jenter? e) Hvordan vurderer du tiltakene i etterkant?</p> <p>f)Har du en fast struktur på tiltak?</p> <p>g)Arbeider kollegaene dine med samme tiltak med samme elev i andre timer?</p> <p>h)Hvordan blir disse tiltakene laget? (Hvem)?</p> <p>i) Hvordan er det generelt med skoleferdighetene til elever med denne problematikken?</p> <p>j) Er det noen utfordringer som går igjen?</p> <p>10.0 Relasjonsbygging</p> <p>a) Kan du beskrive hvordan du arbeider med relasjonen til dine elever?</p>

b) Hvis du tenker på hvordan du skapte en god relasjon med en elev som viste symptomer på krigstraume, hva gjorde du?

c) Gjennom mange samtaler?

d) Snakket du med en roligere stemme?
Snakket dere om andre temaer enn hva du gjør med andre elever?

e) Er tilnærmingen annerledes på en eller annen måte?

f) Hvordan tror du eleven opplevde denne tilnærmingen?

g) Hvilke opplevelser sitter du igjen med etter samtale?

h) Hvordan er fremgangen i relasjonsbyggingen til denne eleven?

Viser tegn til bedring?
Har trukket seg mer tilbake?

Hva tror du er viktig for å få til en god relasjon med elever som viser symptomer på krigstraume?

11.0 Klassemiljøet

a) Hvordan er klassemiljøet i klassene der du har elever som viser symptomer på krigstraume?

b) Hvordan er disse elevene i relasjon med sine medelever?

c) Hjelper du disse elevene til å danne relasjoner med sine medelever?

d) Hvordan?
Lager spillekvelder?

d) Setter opp grupper i klassen som du tror passer sammen?

e) Hvordan? (Setter du sammen spesielle grupper).

f) Hvilken betydning tror du relasjoner med medelever har for elever som viser symptomer på krigstraume?

12.0 Tiltak utenfor klasserommet

a) Arrangeres det klassesaker?

b) Hvordan fungerer disse elevene på disse utfluktene? Hvilke signaler får du fra disse elevene på turer/utflukter utenfor klasserommet?

	<p>1.0 Tilbaketrukne. 2.0 Kontrollerende. 3.0 Utagerende. 4.0 Tristhet. 5.0 Usikre/nervøse. 6.0 Redde.</p>
<p>Fase E Hjelpeinstanser og tiltaksprogram</p>	<p>Samarbeid med andre hjelpeinstanser.</p> <p>a) Har du hatt samarbeid med PPT eller BUPA når elever har vist symptomer på krigstraume? Henviste du eller kollegaer? Fungerte samarbeidet godt?</p> <p>b) Er det ansvarsgruppemøter om elever som viser symptomer på krigstraume? Er du med på disse møtene?</p> <p>c) Hvordan synes du det fungerte? d) Blir arbeidet med disse elevene lettere for deg når en får snakket sammen på disse møtene?</p>
<p>Fase F Lærerens mestring</p>	<p>1.0 Hvilke tiltak har fungert best synes du både for deg selv og din elev?</p> <p>2.0 Hva er det mest utfordrende for deg i møte med elever med denne problematikken?</p> <p>3.0 Har du følt noen gang at du står alene i arbeidet med disse elevene?</p> <p>4.0 Hvis ja, hvordan ble det fulgt opp i personalgruppen?</p> <p>5.0 Synes du selv at du har nok kompetanse på elever som viser symptomer på krigstraume? Hva ønsker du mer hjelp til? Hva? (kurs)? Hvordan? (mer personal).</p> <p>6.0 Ønsker du mer veiledning gjennom BUPA eller andre instanser?</p> <p>7.0 Hvordan ønsker du at kurs eller veiledning legges opp i praksis?</p> <p>13.0 Samarbeid med hjemmet</p> <p>1.0 Hvordan er samarbeidet med foresatte/foreldre til elever som viser symptomer på krigstraume?</p>

<p>Fase G Foreldresamarbeid</p>	<p>a) Utfordrende? b) Vanskelig? c) Krevende? d) Varierende? e) Andre?</p> <p>2.0 Legger du noen spesielle føringer/hensyn i tilnærmingen til foresatte/foreldre til elever som viser symptomer på krigstraume?</p> <p>a)Hvordan? b)Hva?</p> <p>3.0 Er det noen utfordringer/spesielle erfaringer med foresatte/foreldre som du ønsker å dele i intervjuet?</p>
<p>Avslutningsvis</p>	<p>Oppsummere funn</p> <p>Har jeg forstått deg riktig?</p> <p>Har du noe du ønsker å tilføre?</p>