

*Flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle  
fungering i barneskolen*



Stina Hervik Sjøen

Master i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Høst 2017



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  Master i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2017  Åpen
Forfatter: Stina Hervik Sjøen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Klara Øverland	
Tittel på masteroppgaven:  Flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i barneskolen  Engelsk tittel:  Refugee children's academic, social and emotional functioning in primary school	
Emneord:  Flyktningbarn Skole Faglig fungering Sosial og emosjonell fungering Tiltak Lærerens mestring Foreldresamarbeid	Antall ord: 34 850 + 4 vedlegg  Stavanger, 06/12/2017

## Forord

Det har vært en lang og til tider krevende prosess å skrive denne oppgaven. Når jeg nå står ved målstreken og tenker tilbake er det med takknemlighet. Takknemlighet overfor de som har hjulpet meg på veien. Det har vært utfordrende, men det har også vært utrolig lærerikt. Jeg har tilegnet meg mye kunnskap gjennom studiet som jeg nå tar med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene som åpenhertig delte sine erfaringer, tanker og refleksjoner med meg. Jeg ønsker også å takke veilederen min, Klara Øverland for god hjelp med oppgaven. Din faglige innsikt, råd og innspill i forhold til teksten har hjulpet meg langt på veien.

Takk til mine medstudenter for gode samtaler, oppmuntring og etterlengtede lunsjpauser. Jeg hadde ikke klart meg uten. Min samboer Kay, og sønnen vår Oliver fortjener også ros for å ha stått på hjemme, mens jeg har vært opptatt med oppgaveskriving. Jeg setter pris på tålmodigheten. Til slutt ønsker jeg å takke familie og venner som har stilt opp som barnevakt når Kay har vært bortreist på jobb. Dere har vært fantastisk gode å ha.

Stina H. Sjøen

Stavanger, desember 2017

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere i innføringsklasser har med flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i barneskolen, og hvorvidt det er behov for spesielle tiltak for flyktningbarn i skolen. Det har også vært et mål å undersøke hva som kjennetegner foreldresamarbeidet i denne konteksten og eventuelt hva som kan gjøres for å styrke dette samarbeidet.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode, og datamaterialet har blitt samlet inn gjennom intervjusamtaler med seks lærere fra fire innføringsklasser. Det teoretiske utgangspunktet for studien er ikke basert på en universell teori, men består av ulike teoretiske innfallsvinkler. Oppgaven er blant annet basert på teori om minoritetsspråklige elever i skolen, tilegnelse av et andrespråk og forskning om minoritetsspråklige elevers prestasjoner i skolen. Det tas også utgangspunkt i akkulturasjon, traume- og tilknytningsteori. Teori og forskning om foreldresamarbeid er også en del av det teoretiske grunnlaget.

Resultatet av studien er basert på en kvalitativ innholdsanalyse av transkriberte intervjusamtaler. Det er informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner som ligger til grunn for resultatene. Resultatet av studien viste at en del flyktningbarn har utfordringer i forhold til faglig, sosial og emosjonell fungering i skolen, og at det sannsynligvis er ulike og sammensatte årsaker som ligger til grunn for disse utfordringene. Undersøkelsen avdekket også at det er behov for spesielle tiltak knyttet til flyktningbarn i skolen, og at dette behovet trolig har oppstått som følge av utfordringer ved dagens system i forhold til oppfølging i skolen og samarbeid med andre hjelpeinstanser, samt mangel på lærere med faglig kompetanse om flyktningbarn. Resultatene viste i tillegg at skole-hjem samarbeidet med foreldre av flyktningbakgrunn preges av lite kontakt, og at utfordringer med det norske språket er en av faktorene som vanskeliggjør god kommunikasjon. Kort oppsummert viste studien at flere skoler sannsynligvis har en vei å gå når det gjelder å legge til rette for flyktningbarn sine behov i skolen. For å imøtekomme disse behovene vil det imidlertid være behov for endringer både på skolenivå og på statlig nivå.

## Innhold

Forord.....	i
Sammendrag .....	ii
Figurliste .....	vi
1 Innledning.....	1
1.1 Tema .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3 Studiens formål .....	2
1.4 Forskningsspørsmål .....	2
1.5 Tidligere forskning .....	2
1.6 Begrepsavklaring .....	3
2 Teori.....	4
2.1 Mangfold i skolen .....	4
2.2 Minoritetsspråkliges rettigheter i forhold til utdanning .....	5
2.3 Organisering av opplæringen .....	6
2.4 En systemteoretisk tilnærming .....	6
3 Flyktningbarns faglige fungering i skolen .....	9
3.1 En heterogen gruppe.....	9
3.2 Utvikling av et andrespråk.....	9
3.3 Hvor lang tid tar det å lære et andrespråk? .....	10
3.4 Morsmål eller norsk?.....	12
3.5 Prestasjoner og læringsutbytte i skolen.....	13
3.6 Betydningen av et godt ordforråd.....	14
3.7 Ressurser i hjemmet.....	14
3.8 Tilgang til nok norsk.....	15
3.9 Tilbudet i dagens skole .....	15
3.10 Lærerutdanning.....	16
3.11 Hvordan lykkes med andrespråksopplæring? .....	16
4 Flyktningbarns sosiale og emosjonelle fungering i skolen .....	17
4.1 Akkulturasjon.....	18
4.2 Psykologisk og sosiokulturell tilpasning .....	19
4.3 Traumer .....	21
4.4 Traumer og PTSD .....	22
4.5 Nevrobiologi .....	23
4.6 Resiliens.....	23
4.7 Traumers innvirkning på læring.....	24

4.8	Traumebevisst omsorg .....	25
4.9	Tilknytningsteori .....	27
4.10	«Myke metoder» .....	30
4.11	Lærerens stressmestring .....	31
5	Samarbeid med foreldre .....	32
6	Metode .....	34
6.1	Valg av metode .....	35
6.2	Fenomenologi og hermeneutikk .....	36
6.3	Utvalg .....	37
6.4	Det kvalitative forskningsintervju .....	38
6.5	Gjennomføring av intervju .....	40
6.6	Transkribering .....	41
6.7	Analyseprosessen .....	43
6.8	Forskningsetiske betraktninger .....	46
6.8.1	Informert samtykke .....	47
6.8.2	Konfidensialitet .....	48
6.8.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter .....	48
6.9	Validitet og reliabilitet .....	49
6.10	Metodiske styrker og svakheter .....	50
7	Resultater .....	51
7.1	Flyktningbarn i skolen .....	53
7.1.1	Positive/ negative erfaringer .....	53
7.1.2	Tilpasning .....	53
7.1.3	Klassemiljø .....	54
7.1.4	Resiliens .....	54
7.2	Emosjonell fungering i skolen .....	55
7.2.1	Emosjonelle reaksjoner .....	55
7.2.2	Arbeidsmetoder emosjonelle reaksjoner .....	55
7.2.3	Kunnskap om traumer .....	56
7.2.4	Mobbing .....	56
7.3	Faglig fungering i skolen .....	57
7.3.1	Vansker med læringssituasjoner .....	57
7.3.2	Norsk kunnskaper .....	57
7.3.3	Ressursorientert .....	58
7.3.4	Tilpasset undervisning .....	58
7.3.5	Skolefungering .....	59

7.3.6	Lekser.....	59
7.3.7	Kartlegging.....	60
7.3.8	Særskilt språkopplæring.....	60
7.3.9	Lærerkompetanse – utvikling av andrespråket.....	61
7.4	Sosial fungering/ arbeidsmetoder sosial kompetanse.....	61
7.4.1	Tilrettelegging relasjonsarbeid.....	61
7.4.2	Relasjonsbygging medelever.....	62
7.4.3	Relasjonsbygging lærer.....	62
7.4.4	Arbeid med klasseledelse.....	63
7.4.5	Betydningen av klasseledelse.....	63
7.5	Behov for tiltak.....	64
7.5.1	Retningslinjer arbeid med flyktningbarn.....	64
7.5.2	Samarbeid med andre hjelpeinstanser.....	64
7.5.3	Behov for økt kompetanse.....	65
7.5.4	Opplevelse av arbeidet.....	65
7.5.5	Behov for støtte.....	66
7.5.6	Inntrykk på læreren.....	67
7.5.7	Faglig samarbeid i skolen.....	67
7.5.8	Utfordringer i arbeidet.....	67
7.5.9	Hvordan lykkes?.....	68
7.6	Samarbeid med foreldre.....	69
7.6.1	Opplevd samarbeid.....	69
7.6.2	Etablering av samarbeid.....	69
7.6.3	Tolk.....	70
7.6.4	Åpen dialog.....	70
7.6.5	Foreldresyn.....	71
7.6.6	Bakgrunnsinformasjon.....	71
8	Diskusjon.....	72
8.1	Forskningsspørsmål 1: hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?.....	72
8.1.1	Faglig fungering i skolen.....	72
8.1.2	Emosjonell fungering i skolen.....	77
8.1.3	Sosial fungering i skolen.....	79
8.1.4	Oppsummering.....	81
8.2	Forskningsspørsmål 2: er det behov for tiltak i skolen?.....	82
8.2.1	Oppsummering.....	87

8.3	Forskningsspørsmål 3: hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet? .....	88
8.3.1	Oppsummering.....	91
9	Avslutning.....	91
	Litteraturliste.....	93
	Vedlegg.....	99
	Vedlegg 1.....	99
	Vedlegg 2.....	102
	Vedlegg 3.....	105
	Vedlegg 4.....	111

## Figurliste

Figur 1: Økologisk utviklingsmodell.....	8
Figur 2: Isfjellmetaforen .....	11
Figur 3: Toleransevinduet.....	26



# 1 Innledning

## 1.1 Tema

Flyktningbarn som begynner i norsk skole kan ha ulike erfaringer med seg i bagasjen. En migrasjonsprosess i seg selv kan for mange barn oppleves som overveldende. Språk, atferd, religion og verdier i den nye kulturen er ofte annerledes enn det man er vant til. Barn som har vært på flukt fra krig kan i tillegg ha erfart skremmende opplevelser gjentatte ganger, både før og under flukten. Det kan være vanskelig å sette seg inn i omfanget, dybden og alvoret i de påkjenningene barn som har opplevd krig utsettes for. Selv om mange flyktningbarn ikke utvikler noen form for vansker, er det god grunn til å tro at de ulike påkjenningene samt utfordringen med å lære et nytt språk kan virke negativt inn på barnets faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen.

Skolens samarbeid med flyktningbarnas foreldre er en viktig del av denne oppgaven. Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil som regel alltid ha en positiv effekt på den enkelte elev. Kanskje særlig i tilfeller hvor en har med flyktningbarn å gjøre. Det kan imidlertid være utfordrende å få til et godt samarbeid når man ikke snakker samme språk. I tillegg kan det være vanskelig å finne et felles grunnlag dersom læreren og foreldrene har veldig ulike kulturelle eller religiøse overbevisninger.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema henger sammen med at det i løpet av 2015 ble rettet stor oppmerksomhet mot den opptrappede flyktningkrisen i Europa. Uroligheter i Midtøsten og Afrika har drevet tusenvis av mennesker på flukt over Middelhavet og gjennom Europa. Ved utgangen av oktober 2015 hadde det kommet over 700 000 flyktninger til Europa (Missing Migrants Project, 2016, 10.11). Som følge av det har Norge, i likhet med andre europeiske land hatt en stor økning i antall innvandrere. I 2015 innvandret over ni tusen mennesker til Norge, som følge av krig og uroligheter i andre deler av verden. Et tall som trolig har økt i etterkant, da det ikke inkluderer asylsøkere som venter på oppholdstillatelse (Statistisk Sentralbyrå, 2016, 10.11). Blant flyktningene som nå bosettes i de lokale kommunene, finnes

det mange barn og unge som skal begynne i norsk skole. I den norske skolen skal disse barna få muligheten til å lære, trives og få en normalisert hverdag i sitt nye lokalmiljø. Lærere og pedagoger vil dermed stå overfor svært viktige og ansvarsfulle oppgaver, og de vil komme til å spille en avgjørende rolle i flyktingenes videre liv (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 1).

### 1.3 Studiens formål

Formålet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere i innføringsklasser har med flyktingbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i barneskolen, og hvorvidt det er behov for tiltak. Det er også et mål å undersøke hva som kjennetegner foreldresamarbeidet i denne konteksten og eventuelt hva som kan gjøres for å styrke dette samarbeidet. Dette undersøkes ved å intervju lærere som arbeider med flyktingbarn i barneskolen.

Informantenes beskrivelser, erfaringer, refleksjoner og synspunkter vil i lys av ulike teoretiske perspektiver danne grunnlaget for en drøfting omkring dette. Ønsket er at studien skal bidra til å øke bevisstheten omkring flyktingbarns utfordringer og behov i skolen, for å forstå hvordan hverdagen best kan legges til rette, slik at disse elevene opplever skolen som et trygt og motiverende sted for læring (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 4).

### 1.4 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det som nevnes over, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål knyttet til flyktingbarn i skolen:

1. Hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?
2. Er det behov for spesielle tiltak for flyktingbarn i skolen?
3. Hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?

### 1.5 Tidligere forskning

Det finnes flere studier både i Norge og i andre land som har forsket på flyktingbarn og minoritetsspråklige. Felles for mye av denne forskningen er at barn og unge som har opplevd traumatiske hendelser som følge av krig, ofte viser tegn til psykisk stress. Blant denne gruppen er det symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSD), angst og depresjon som er

mest utbredt (Ellis mfl. 2008; Hadi mfl. 2006; Vojvoda mfl. 2008). I følge Vojvoda mfl. (2008, s. 421) har flyktninger ti ganger større sannsynlighet for å utvikle PTSD, sammenlignet med resten av befolkningen. Symptomene som viste seg å være mest fremtredende for flyktningene med posttraumatisk stress var at de prøvde å unngå tanker om krigen, at de hadde ubehagelige og påtrengende minner, samt at de ble opprørte hver gang noe minnet dem om det traumatiske de hadde opplevd.

Det vises også til at vedvarende traumatisering kan påvirke hjernens utvikling, struktur og biologi, noe som igjen kan medføre forsinkelser i motorisk, språklig, sosial, og kognitiv utvikling. Dette er noe som kan komme til uttrykk gjennom at barna har vansker med å danne relasjoner til andre, problemer med adekvat emosjonsregulering, og problemer med skolearbeidet (Cosmovici Idsøe & Idsøe, 2012, s. 17; Cole et. al. 2005, s. 6; Perry, 2001, s. 5).

Det finnes også forskning som peker på at stress, som følge av det å leve i eksil og reetablere seg i et nytt land, kan ha stor innvirkning på flyktningers livskvalitet, samt hvordan de tilpasser seg i sin nye tilværelse. I en norsk studie som undersøker sosiale og emosjonelle utfordringer som følge av migrasjon, viser resultatene at innvandrerungdom har mer depressive symptomer enn norske ungdommer. Her fant en også at innvandregutter er overrepresentert når det gjelder å være mobbere. Innvandreguttene motiv for å mobbe viste seg å ha sterk sammenheng med følelsen av å oppnå tilhørighet. Det kan også ha vært en strategi for å redusere noe av det stresset som det å leve i eksil har ført med seg (Fandrem, 2011(a), s. 85-88).

Når det kommer til flyktningbarns faglige fungering, har ulike studier funnet at det i norsk skole er påfallende store forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skolefaglige resultater (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42-43; Hvistendahl, 2009(b), s. 77). Undersøkelsene avdekket også at det er store variasjoner i hvilke opplæringsstilbud minoritetsspråklige elever får i forhold til særskilt språkopplæring, samt at det medfører økt risiko for problemer med lesing og skriving i skolen dersom språkopplæringen skjer på et språk som barnet ikke mestrer godt nok (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42, 83).

## 1.6 Begrepsavklaring

I oppgaven veksler jeg mellom bruken av to sentrale begreper; flyktninger og minoritetsspråklige. Ettersom disse begrepene kan forstås på ulike måter, ønsker jeg å gjøre

rede for min forståelse av begrepene i tilknytning til oppgaven. Begrepet *flyktning* eller *flyktningbarn* blir i denne sammenheng brukt om personer som har vært tvunget til å forlate hjemlandet sitt på grunn av krig og vold, eller fordi de har blitt forfulgt på grunn av rase, religion, nasjonalitet eller politisk oppfatning (FN-sambandet, 2016).

Begrepet *minoritetsspråklig* omfatter personer som har foreldre med et annet morsmål enn norsk (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 35). Normalt inkluderer dette begrepet flere grupperinger; personer som er født i Norge av foreldre med innvandrerbakgrunn og som har et minoritetsspråk som morsmål, flyktninger og arbeidsinnvandrere. Selv om fokuset i denne oppgaven er rettet mot flyktningbarn, finnes det lite forskning som kun fokuserer på flyktninger og faglig fungering i skolen. Tilgjengelig forskning tar for seg de minoritetsspråklige som gruppe. Ettersom litteraturen anvender begrepet minoritetsspråklig, blir det naturlig at jeg også gjør det i forbindelse med kapittelet om faglig fungering i skolen.

## 2 Teori

Det finnes ikke en universell teori som tar utgangspunkt i det temaet oppgaven ønsker å belyse. Nemlig flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i barneskolen, samt skolens samarbeid med foreldre som har flyktningbakgrunn. Det teoretiske grunnlaget vil derfor omfavne ulike perspektiver som er nært knyttet opp mot, og som kan ses i sammenheng med det valgte temaet. De ulike teoretiske perspektivene bidrar til at det oppnås en helhetlig forståelse av hvordan det å være på flukt og leve i eksil som minoritetsspråklig kan påvirke et barns psykiske helse og evne til å lære, og hvordan det i tillegg kan prege samarbeidet mellom skole og hjem.

### 2.1 Mangfold i skolen

I 2016 utgjorde de minoritetsspråklige omtrent 9.5 % av elevmassen i grunnskolen, noe som omfatter i underkant av 60.000 elever (SSB, 2017). Skolene har ansvar for å ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet, samt sørge for at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring (Selj, 2008, s. 14). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) skriver blant annet i strategiplanen «likeverdig opplæring i praksis!» at en flerkulturell skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs (NAFO, 2009, s. 6). For

at elever fra språklige minoriteter skal lykkes i den norske skolen er det blant annet viktig med lærere som har kunnskaper om hvordan elever lærer et andrespråk, og om hvilke vansker som kan være forbundet med å tilegne seg fagkunnskaper på et språk som en ikke behersker fullt ut (Selj & Ryen, 2008, s. 5). Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til spesialpedagogiske behov ved at det i lengden utvikles problematferd, språkvansker eller lese- og skrivevansker (Hauge, 2007, s. 14).

## 2.2 Minoritetsspråkliges rettigheter i forhold til utdanning

Barn og unge i Norge har både rett på og plikt til en offentlig grunnskoleopplæring. I opplæringsloven § 2-1 står det at retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder. Plikten til grunnskoleopplæring starter når oppholdet har vart i tre måneder (Opplæringsloven, 2017). Det er en hovedregel som sier at det er kommunen der barnet eller den unge er bosatt, som har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring, jf. Opplæringsloven § 13-1. Nyankomne elever har ellers de samme rettighetene som andre elever i grunnskolen, som blant annet inkluderer gratis opplæring, tilpasset opplæring, spesialundervisning og rett til å gå på nærskolen (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 15-16).

For minoritetsspråklige elever er det kun språket som løftes fram og gis særskilte rettigheter i opplæringsloven (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 16). Tilbudet som er gjeldende i dag tar utgangspunkt i opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Her står det blant annet at:

*«Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk [...] har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar»*

(Opplæringsloven, 2017).

Som en ser, avgrenses målgruppen til å gjelde de som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Elever som har tilstrekkelig med kunnskaper i norsk til å følge ordinær undervisning fratras denne retten. En kan dermed si at det eksisterer en individuell og behovsbasert rett til særskilt språkopplæring, som igjen betyr at særskilt opplæring i norsk og på morsmål kun gis i en overgangsperiode (Hvistendahl, 2009(a), s. 21). Omfanget og organiseringen av morsmålsopplæring og tospråklig

fagundervisning for barn i skolepliktig alder varierer fra kommune til kommune, avhengig av språkgruppens størrelse, tilgang på morsmålslærere og tospråklige lærere, samt kommunens prioriteringer (Sand, 2012, s. 21).

Det foreligger tre ulike læreplaner som kan danne et mulig utgangspunkt for tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever. Det er læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, læreplan i norsk og læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Det er den enkelte kommune og skole som bestemmer hvilke elementer det skal legges vekt på i den særskilte språkopplæringen. Stor lokal handlefrihet innebærer derfor at tilbudet til elevene vil variere fra skole til skole (Hauge, 2008, s. 275-276).

### 2.3 Organisering av opplæringen

Grunnskoleopplæring for nylig ankomne barn mellom 6 og 16 år organiseres på ulike måter. Sett bort i fra at organiseringen skal kunne begrunnes pedagogisk og ikke økonomisk, gir ikke myndighetene noen føringer for hvordan dette skal gjøres i hver enkelt kommune. Det vanligste er å organisere elevene enten i ordinære klasser, kombinerte klasser, velkomstklasser eller i egen innføringsskole. Elever som organiseres i ordinære klasser, går sammen med andre norske elever ved nærskolen, enten fra dag en, eller etter å ha gått i innføringsklasse eller innføringsskole. Elever som går i ordinære klasser følger vanlig undervisning (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 18). Velkomstklasser organiseres enten ved nærskolen eller ved en utvalgt skole i kommunen, og har undervisning som er spesielt tilrettelagt for nyankomne minoritetsspråklige elever, med vekt på norskopplæring. Etter hvert som elevene behersker norsk skriftlig og muntlig overføres de til ordinære klasser. De elevene som plasseres i kombinerte klasser inkluderes i vanlige skoleklasser, samtidig som de deltar parallelt i et innføringstilbud med særskilt språkopplæring. Innføringsskoler gir tilpasset opplæringstilbud for nyankomne elever. Opplæringstilbudet er ikke nødvendigvis på nærskolen, men elevene kan overføres til vanlige klasser ved nærskolen etter hvert (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 18).

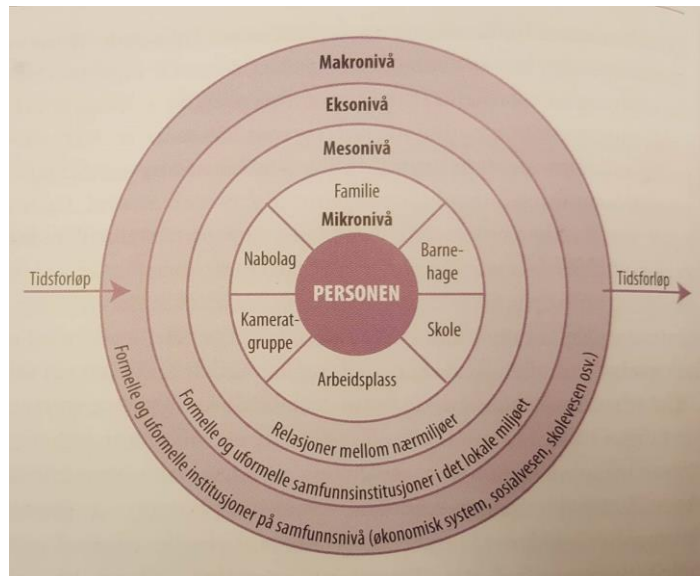
### 2.4 En systemteoretisk tilnærming

Flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen kan ikke forklares ut fra ett enkelt perspektiv. For å forstå et barns utvikling må en også ta hensyn til miljøet og det sosiale samspillet som barnet deltar i. Barnets utvikling må ses i sammenheng med både

biologiske forutsetninger, psykologiske prosesser og atferdsmessige aktiviteter. Sammen danner disse et komplisert nettverk, hvor alt henger sammen med alt. Den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner har utviklet en teori basert på dette, som går under navnet *bioøkologisk* teori (Bronfenbrenner, 1979, s. 3 & 16-26). Teorien består av fire deler; først av alt *personen*, med sin individuelle sammensetning av biologiske, kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige egenskaper. Den andre delen er *prosessene*, som er knyttet opp mot de nære relasjonene som barnet deltar i gjennom oppveksten. Relasjoner som vil endres med alderen, og bli mer og mer komplekse etter hvert som flere relasjoner etableres. Den tredje delen er alle *kontekstene*, som kan systematiseres i ulike nivåer som står i forbindelse med hverandre, og som barnet er i samspill med. Den fjerde delen er *tid*. For å ha betydning i utviklingen, bør interaksjonen foregå regelmessig over en viss tid (Imsen, 2014, s. 399-401).

Barn kan høre til i mange ulike miljøer: hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, vennene utenom skolen, fritidsaktivitetene, naboene, eller foreldrenes venner. Videre hører barnet til i en bydel og et boligområde som igjen er deler av større helheter. Barnet pendler daglig mellom de ulike miljøene, og har tilhørighet til flere steder samtidig. Barnet bærer også med seg impulser på tvers av miljøene, forholder seg til dem og påvirker dem.

Bronfenbrenner hevder det er viktig å ikke bare studere barnet i forhold til de ulike miljøene, men også å studere miljøene i forhold til hverandre, de bør ses på som et sammenhengende system (Imsen, 2014, s. 401; Bronfenbrenner, 1979, s. 209-258). Han har utviklet en modell som illustrerer det hele:



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. (Bronfenbrenner, 1979, ref. i Imsen, 2014, s. 402).

*Mikronivået* består av de miljøene som personen er direkte involvert i, som for eksempel familie, skole, nabolag og jevnaldrende venner. De ulike personene i nærmiljøet og de rollene de spiller, utgjør et nettverk av relasjoner som barnet er en del av. Det neste nivået kalles *mesonivået*. Hensikten her vil være å studere hvordan det som hender i en situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon, og hvordan endringer i ett miljø også fører til endringer i et annet miljø. Det handler om å studere flere nærmiljøer samtidig for å få frem samspillet mellom dem. *Eksosystemet* omfatter formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner som kan virke inn på barnet, men som det kanskje ikke er i direkte kontakt med. *Makrosystemet* består av institusjoner på samfunnsnivå, slik som det økonomiske systemet, sosial- og helsevesen, utdanningssystem, rettsvesen og politisk system. Ordninger og bestemmelser som fattes på makronivå berører hvert eneste barn på mikronivå og det samspillet som skjer der (Imsen, 2014, s. 402-403).

Bronfenbrenners modell kan være et nyttig verktøy når en skal prøve å forstå barn og unges atferd og utvikling, i dette tilfellet flyktningbarn. Modellen bidrar til å skape et bilde av det komplekse samspillet i oppvekstmiljøet, og minner oss dermed på at man ikke kan ty til forenklete forklaringer om en elevs situasjon på bakgrunn av enkeltstående opplysninger. For å trekke en slutning er vi blant annet nødt til å vite noe om både eleven som person og om familieforhold, nærmiljø, fritidskultur og om samspillet mellom dem (Imsen, 2014, s. 405).



### 3 Flyktningbarns faglige fungering i skolen

Dagens norske grunnskole preges av et kulturelt, språklig og religiøst mangfold (Selj & Ryen, 2008, s. 5). Et slikt mangfold kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og det kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter (Hauge, 2007, s. 14). Samtidig kan det også skape utfordringer. Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere enn sine medelever, til tross for at de bruker mer tid på lesing og lekser, og i tillegg er mer motiverte i forhold til utdanning. Dette tyder på at minoritetsspråklige elever som gruppe møter store utfordringer i skolen, selv om de anstrenger seg for å lære. Det kan være flere årsaker som ligger bak, men mye skyldes trolig de språklige utfordringene mange av elevene møter i forbindelse med at undervisningen i norsk skole er sterkt tekstbasert og i hovedsak foregår på norsk (Hvistendahl, 2009(a), s. 21). I denne delen av oppgaven, som omhandler flyktningbarns faglige fungering, fokuseres det en del på språk. Det henger sammen med at det språklige kan ha stor betydning for de faglige utfordringene disse barna møter i skolen.

#### 3.1 En heterogen gruppe

De minoritetsspråklige utgjør en heterogen gruppe i skolen. Deres språklige og kulturelle bakgrunn vil være forskjellig, det samme gjelder deres alder, samt barnehage- og skolebakgrunn. Tidligere livserfaringer vil også variere fra person til person. Noen har gjerne kommet hit gjennom normale og fredelige migrasjonsprosesser, mens andre er her som et resultat av krig, flukt og overgrep. Dette gir ulike forutsetninger for å lære norsk. Tidligere erfaringer og verdier danner nemlig utgangspunkt for ny læring. I tillegg til individuelle trekk som personlighet, læringsstil og «språkjøre», vil tilgang til norskspråklige miljøer, og ønske om å bli integrert også være faktorer som har innflytelse på språklæringsprosessen (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 116).

#### 3.2 Utvikling av et andrespråk

Åke Viberg har utviklet en modell som kan brukes for å forstå hvordan minoritetsspråklige elever utvikler et andrespråk. Begrepene base og utbygging er sentrale i denne teoretiske fremstillingen. De delene av språkbeherskelsen som et barn mestrer innen det begynner på skolen, utgjør ifølge Viberg den språklige *basen*, mens de ferdighetene som tilegnes i skolesammenheng, kalles *utbygging*. Basen omfatter mestring av uttale, lytteferdigheter, det

grammatiske systemet, og det sentrale ordforrådet hjemme og sammen med venner. En regner med at barnet allerede i seksårsalderen har utviklet basen i språket. I skolen utvikler barnet ferdigheter i mer spesialisert språkbruk, dermed skjer det en utbygging av systemet. I den sammenheng lærer barnet spesialord knyttet til ulike fag, forhold mellom skrift og tale, tekstproduksjon, tilpasning av språket til gitte situasjoner og kunnskap om ulike sjangere. Det er basen i språket som ligger til grunn for utbygging både i morsmålet og i norsk som andrespråk. Utbygging av språket i skolesammenheng handler stort sett om lesing, skriving og innlæring av spesialordforråd. I skolen vil barnet også møte på større kognitive utfordringer ettersom språket brukes i mer abstrakte sammenhenger (Viberg, 1993; Selj, 2008, s. 19-20; Kibsgaard & Husby, 2002, s. 36-37).

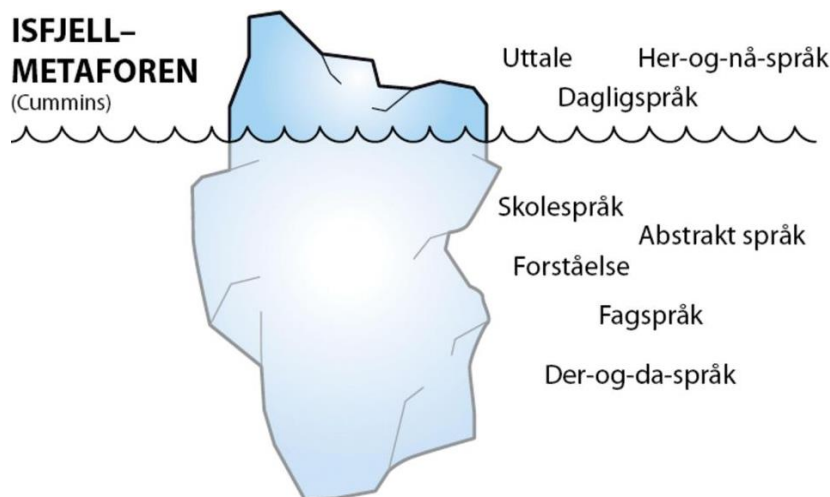
Barn som starter sin andrespråksinnlæring etter at de har begynt på skolen, må arbeide parallelt med utvikling av andrespråkets base og utbygging. Elever som har kommet hit i skolealder har på generelt grunnlag en velutviklet base i førstespråket sitt. En sterk førstespråksbase har vist seg å være en ressurs ved andrespråklæring. Dersom elevene har gått noen år på skole i fødelandet vil de også kunne dra nytte av sine utbygde kunnskaper i førstespråket, som i ganske stor utstrekning er overførbare til det nye språket. Utfordringen med å lære et andrespråk vil være av varierende vanskelighetsgrad. Det vil være enklere å lære seg et ord som uttrykker noe som allerede er kjent. Vanskeligere vil det være å utvikle ferdigheter som er nødvendig for å delta i mer komplekse aktiviteter, som rollelek. Barn som lærer norsk som andrespråk, vil i likhet med andre bygge språkutviklingen etter skolestart på sine baseferdigheter. Det vil imidlertid finnes store «hull» i deres norske «base», avhengig av oppholdstid i Norge og kontakt med norskspråklige. Undervisningen bør derfor legges opp slik at basen utvikles og forsterkes. Mange minoritetsspråklige kan skjule en dårlig utviklet base bak en velutviklet uttale og nokså gode pragmatiske ferdigheter (Selj, 2008, s. 21; Kibsgaard & Husby, 2002, s. 37).

### 3.3 Hvor lang tid tar det å lære et andrespråk?

Vi hører ofte at barn «plukker opp språk på en, to, tre» (Wagner & Walgermo, 2014, s. 102). Flere studier har blitt gjennomført for å forsøke å klarlegge hvor lang tid et barn trenger for å lære et andrespråk, etter at førstespråket er tilegnet. Noen forskere har fastslått at barn allerede etter ett år vil kunne mestre andrespråket i samme grad som barn som har det aktuelle språket som morsmål, med forbehold om at de har blitt gitt optimale læringsvilkår. Andre derimot mener at andrespråklæringen tar atskillig lengre tid. Noe av uenigheten omkring dette kan

skyldes at det er ulike kriterier som legges til grunn for vurderingen (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 117-118).

Den amerikanske forskeren Jim Cummins skiller mellom språklige ferdigheter knyttet til «hverdagsspråket» og «skolespråket». Han sammenligner menneskets språkkompetanse med et isfjell. Det vi «ser» av et barns språkkompetanse er kun det som befinner seg på overflaten, nemlig uttale og hverdagsspråk. De ferdighetene som går inn under betegnelsen «skolespråket» omfatter blant annet et situasjonsuavhengig og mer abstrakt språk. Dette er ferdigheter som ligger «under overflaten», og som de voksne i skolen vil ha vansker med å «se», med mindre de går spesielt inn for det. Det er den delen som befinner seg under overflaten som utgjør den desidert største og viktigste av menneskets språkkompetanse (Wagner & Walgermo, 2014, s. 102-103).



Figur 10: Isfjellmetaforen som illustrerer forholdet mellom «hverdagsspråket» og «skolespråket». Hentet fra Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 61.

Elever som har gode ferdigheter i hverdagsspråket vil kunne «knekke lesekoden» uten store problemer, og de vil ofte lese med god flyt. Den store overraskelsen kommer som regel senere i skolen, når det forventes at elevene skal kunne bruke sine ferdigheter i hverdagsspråket til å tilegne seg kunnskap, skumlese tekst, produsere skriftlige tekster, følge med i klasseromssamtaler om faglige emner, forstå fag uttrykk og lese med et kritisk blikk. Det er som regel rundt dette tidspunktet at mange minoritetsspråklige elevene faller av lasset, ofte uten av de voksne helt forstår hvorfor. En studie gjennomført av Cummins selv, tyder på at

det tar mellom fem og syv år å tilegne seg andrespråksferdigheter på et nivå som gjør at en kan fungere optimalt i læringssituasjoner, og mestre det språket han omtaler som skolespråket. Til sammenligning tar det i gjennomsnitt mellom ett og to år å tilegne seg dagligspråklige ferdigheter (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 60).

Det er mange som påstår at barn lærer språk fort. Når man skal bedømme språklige ferdigheter er det imidlertid nødvendig å spesifisere hvilke kriterier en bedømmer ut fra. Dersom man bedømmer et barns totale språkferdigheter kun ut fra hverdagsspråket, står man i fare for å trekke slutninger på galt grunnlag. Selv om uttalen er god, betyr det ikke at alt annet er av samme gode kvalitet (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 118).

### 3.4 Morsmål eller norsk?

Mange mener at flerspråklige elever så fort som mulig må lære seg norsk, og at det gjøres best ved undervisning i og på norsk. Det kan virke logisk at en vil oppnå bedre resultater i norsk, dersom man gjør nettopp det, men det viser seg å ikke være fullt så enkelt. Forskning har nemlig avdekket at flerspråklige elever oppnår best resultater når det forekommer en parallell satsing i både morsmålet og andrespråket. Forklaringen på det er både enkel og kompleks. Først og fremst dreier det seg om at vi lærer best på et språk som vi forstår. Dersom de minoritetsspråklige elevene ikke forstår undervisningsspråket, vil de ha dårligere forutsetninger for å få utbytte av opplæringen. Et godt utviklet morsmål er viktig ettersom det finnes overføringsverdier mellom språk. Desto bedre vi kan ett språk, desto flere «språknagger» har vi å henge neste språk på. Elever som får morsmålsopplæring i tillegg til norskopplæringen vil dermed ha bedre forutsetninger for å lære. Dersom undervisningen ikke tilrettelegges etter elevenes behov, er det fare for at de kan bli hengende etter i sin kunnskapsutvikling (Selj, 2008, s. 14-15; Wagner, Strømquist & Uppstad, s. 58). Dette kan knyttes til teorien om base og utbygging. Dersom elevene ikke får hjelp til å etablere en «base» i det norske språket, vil de få vansker med utbyggingen som forventes i skolesammenheng. Morsmålet er også av betydning i forhold til at det er vårt følelses- og kulturspråk, og at det spiller en viktig rolle for samhandling med familiemedlemmer hjemme og i opprinnelseslandet. Det har også en viktig funksjon i forhold til elevens identitetsutvikling. Språk og identitet henger nøye sammen. Dersom skolen signaliserer at minoritets elevenes språk og kultur ikke blir verdsatt, kan det få konsekvenser for elevenes selvbilde og identitetsutvikling (Wagner & Walgermo, 2014, s. 104; Hauge, 2007, s. 65; Selj, 2008, s. 15).

### 3.5 Prestasjoner og læringsutbytte i skolen

Som nevnt innledningsvis bruker elever fra språklige minoriteter i gjennomsnitt mer tid på lesing og lekser enn andre elever, i tillegg er de også mer motiverte i forhold til skole og utdanning. På tross av det viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn sine medelever, blant annet i lesing, matematikk og naturfag. De samme undersøkelsene viste også at Norge av 35 land, var det landet med størst resultatforskjell mellom minoritets elever og majoritets elever. Disse opplysningene kan virke motstridende, ettersom en skulle tro at det å bruke mye tid på lekser ville gi gode resultater. Samtidig kan det bety at minoritetsspråklige elever i større grad må anstrenge seg for å få utbytte av skolearbeidet (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42-43; Hvistendahl, 2009(b), s. 77).

Kunnskapsformidlingen i Norge baserer seg i stor grad på tekst. Lesing er derfor nødvendig for å kunne tilegne seg kunnskap i alle fag (Hvistendahl, 2009(b), s. 77). Det er bekymringsverdig at minoritetsspråklige som gruppe leser mye dårligere enn majoritetsspråklige elever. I en skole med svært stor vekt på norsk betyr det at disse elevene kan ende opp med å henge etter i skolefagene (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42-43). For å tilegne seg kunnskap på høyere trinn i skolen trenger nemlig elever fra språklige minoriteter høy lesehastighet, stor lesekapasitet og god forståelse for det de leser. Paradoksalt er andrespråkslesing kjennetegnet av nettopp langsommere lesetempo og lavere grad av forståelse enn lesing på førstespråket (Hvistendahl, 2009(b), s. 77).

Det er trolig mange og sammensatte årsaker som er bakgrunnen for at minoritetsspråklige elever strever mer med skolearbeidet. Majoriteten av elevene i norsk skole får opplæring på det språket de har vokst opp med, nemlig norsk, og får videreutviklet dette språket i skolen allerede fra første klasse. Det er hovedsakelig på skolen at elever fra språklige minoriteter lærer norsk. Mange lærer også norsk over få år, ettersom de begynner i norsk skole på høyere klassetrinn. Det er forventet at disse elevene over nokså kort tid, skal lære seg grunnleggende norsk, samt videreutvikle språket slik at de kan lære seg de andre fagene på norsk. Mens de minoritetsspråklige utvikler sin norskkompetanse, videreutvikler også elever med norsk som førstespråk sin kompetanse. De minoritetsspråklige arbeider dermed mot bevegelige mål, hvor de andre elevene ofte har et stort forsprang (Hvistendahl, 2009(b), s. 78).

### 3.6 Betydningen av et godt ordforråd

Barn som tilegner seg norsk som andrespråk, vil ofte ha ekstra utfordringer med ordforrådet. De kan gjerne ha mange ord i vokabularet sitt, men forståelsen av ordene kan være liten. Disse barna vil som regel trenge mange førstehåndserfaringer for å utvikle gode og dype begreper. Ordet «påske» vil for eksempel av en ordbok bli definert på en måte som er nokså generell og felles for mange språkkulturer. Samtidig vil det ikke være tilstrekkelig for å beskrive en tradisjonell norsk påske, med skiturer, kvikk lunsj og appelsiner. En minoritetsspråklig skoleelev uten erfaring med norsk påske, vil derfor kunne få problemer med å forstå teksten i samfunnsfagboka om tradisjonell norsk påske, selv om eleven har ordet påske i sitt ordforråd. Et ords konnotasjoner og følelsesmessige reaksjoner er det viktigste for god begrepsdybde. Det er ikke noe som står i ordboka, men noe en tilegner seg etter lang «fartstid» i kulturen, gjennom førstehåndsopplevelser, utstrakt lesing og mediebruk. Det er viktig at minoritetsspråklige elever utvikler et godt ordforråd, ettersom det er den enkeltfaktoren som i høyest grad korrelerer med senere leseforståelse (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 65-66). I utgangspunktet har minoritetsspråklige barn ofte et mindre utviklet vokabular på andrespråket. Et magert ordforråd vil begrense disse barnas leseforståelse. Det finnes forskning som peker på at minoritetsspråklige dermed gjør det svakere i skolen når det gjelder leseforståelse. Forskning viser for eksempel at barn som har et lite ordforråd i fire-fem årsalderen, ofte forblir svake lesere gjennom hele skolegangen, mens de som på samme alder har et godt ordforråd, forblir sterke lesere gjennom hele skolegangen (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100-101).

### 3.7 Ressurser i hjemmet

Det finnes en klar sammenheng mellom elevers resultater i skolen og ressurser i hjemmet. Med ressurser menes blant annet foreldrenes utdanning, lesing av bøker i hjemmet, tilgang til internett, og samtaler mellom foreldre og barn. Elever som kommer fra hjem som skårer høyt på enkelte av disse ressursene, har et lesegjennomsnitt som ligger langt over elever som kommer fra hjem som skårer lavt på de samme ressursene. Det at dette utgjør en såpass stor forskjell, understreker det faktum at hjemmet og den rammen hjemmet gir barna er av stor betydning. Den samme undersøkelsen viser også at minoritetsspråklige hjem jevnt over har lavere inntekt enn majoritetsspråklige hjem og foreldrene har lavere utdanning. De har også færre bøker, og elevene har mindre tilgang til egen datamaskin, egne bøker og aviser, sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s.

80). Elever fra språklige minoriteter har også bedre norskferdigheter enn sine foreldre, noe som kan begrense deres muligheter for hjelp og støtte i forhold til skolearbeidet. Selv om undersøkelser viser at foreldre fra den tredje verden sjeldnere går på foreldremøter og sjeldnere hjelper barna sine med skolearbeidet, bruker de imidlertid tid på å snakke med dem om det. Det kan dermed virke som om foreldrene er opptatt av barnas skolegang, men opplever at de ofte ikke kan hjelpe dem (Hvistendahl, 2009(b), s. 79).

### 3.8 Tilgang til nok norsk

Ulike undersøkelser har avdekket at minoritetsspråklige elevers bruk av norsk utenfor skolen korrelerer høyt med deres leseferdigheter. Det å høre, lese og bruke nok norsk vil dermed være svært viktig for deres resultater i norsk skole. Elever som bare av og til, eller nesten aldri bruker norsk hjemme, får ikke tilgang til nok norsk. Et grunnleggende prinsipp når man lærer et språk, er nemlig at man må ha massiv input av nettopp dette språket. Selv om minoritetsspråklige foreldre bør bruke det språket som de behersker best i kontakten med barna sine, er det viktig at de er klar over at barna deres må få nok tilgang til norsk utenfor hjemmet, gjerne gjennom fritidsaktiviteter. Disse barna kan for eksempel dra stor nytte av det å synge i kor, spille fotball, gå på barneteater, lekeplassen eller biblioteket. I tilfeller hvor barna bruker minoritetsspråket hjemme blir skolens systematiske språkstimulering svært viktig (Wagner & Walgermo, 2014, s. 104; Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 52-53).

### 3.9 Tilbudet i dagens skole

Selv om mange minoritetsspråklige elever gjerne har krav på, og ikke minst behov for tospråklig fagopplæring, morsmålsundervisning eller norsk som andrespråk er det ikke alltid det blir tilbudt. Det kan få store konsekvenser for disse elevenes språklige, kognitive og sosiale utvikling. Opplæringstilbudet spiller nemlig en avgjørende rolle for barnets tospråklige utvikling og tilegnelse av andrespråket (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42, 83). Som nevnt innledningsvis er tilbudet i dagens skole regulert av opplæringslovens § 2-8 hvor det står at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig med ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Dersom det er nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven, 2017). Denne loven kan være vanskelig å tolke ettersom den fremstår som uklar i forhold til hvilket tilbud minoritetsspråklige bør få, og



hvilke rettigheter de har. Elevene har rett til særskilt norskopplæring, men bare til de har tilstrekkelig med ferdigheter til å følge vanlig norskopplæring. Det går ikke frem av opplæringsloven, hva som regnes å være *tilstrekkelig*. Problemet med denne situasjonen er at den skaper ulike rettigheter for tospråklige barn, spesielt med tanke på at man ikke vet hva som ligger i begrepet tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Som vi har sett så er det stor forskjell mellom hverdagspråk og skolespråk, og det er lett å la seg lure av «språkfasaden». Det er også viktig å huske på at selv om mange elever får morsmålsopplæring, så skjer all annen opplæring på norsk. Faget norsk som andrespråk har i tillegg fagplaner som legger opp til en langsommere progresjon enn morsmålsplanene. Andrespråkelever har dermed ingen reell mulighet til å ta igjen det språklige spranget til majoritets elevene. Dette språklige gapet vil igjen kunne føre til et gap i både leseferdigheter og andre faglige ferdigheter, og det kan være vanskelig å ta igjen når det først har oppstått (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 89-90).

### 3.10 Lærerutdanning

Det er mange lærere som etterlyser ytterligere faglig kvalifisering for arbeid i en flerkulturell skole. Dette er en utfordring ettersom faget norsk som andrespråk har en begrenset plass innenfor utdanningstilbudet for lærere. I dagens skole er det gjennomsnittlig to minoritetsspråklige elever i hver klasse. Dermed er det å forvente at de fleste lærere før eller siden vil komme i kontakt med denne gruppen elever (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 112). I tillegg til at norske lærere gjennom utdanningen erverver seg minimalt med kunnskap om tospråklighetsproblematikken, erverves det heller ingen formell kunnskap på dette feltet i etterkant. I en kartleggingsundersøkelse av tospråklige elever (TEIK) var det svært få av lærerne som hadde videreutdanning i norsk som andrespråk, kun 2 % av klasselærerne og 9 % av andrespråklærerne (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 78). Mangel på kunnskap om hva minoritetsspråklige elever trenger for å utvikle andrespråket kan bidra til at de mislykkes i skolen (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 48-50).

### 3.11 Hvordan lykkes med andrespråkopplæring?

Selv om den norske opplæringsmodellen ikke baseres på tospråklig opplæring, betyr det ikke at alt håp er ute. Språk er noe vi utvikler gjennom hele livet, både morsmål og andrespråk. Det går veldig godt an å oppnå gode resultater i den norske skolen, selv om fokuset ligger på andrespråket. Forutsetningen er at skolen bevisst satser på systematisk språkstimulering



gjennom hele skoleløpet (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 92). Intervensjonsstudier gjennomført i både Canada og Sverige viser i tillegg at minoritetsspråklige barn er en gruppe hvor systematisk språkarbeid gir relativt raskt positive resultater, noe som kan være nyttig informasjon for lærere i skolen, da det viser at forbedringspotensialet er stort dersom man setter inn de riktige tiltakene (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 36).

Det fremgår av teorien i dette kapittelet at flyktningbarns faglige fungering kan ha sammenheng med flere enkeltstående faktorer, blant annet ressurser i hjemmet, lærerens utdanning og tilbudet i dagens skole. Allikevel kan det se ut som det er den språklige faktoren som har størst påvirkning. Med utgangspunkt i det vi vet om minoritetsspråklige elevers språkutvikling, sett i sammenheng med en skole som er sterkt tekstbasert er det kanskje ikke så rart?

#### 4 Flyktningbarns sosiale og emosjonelle fungering i skolen

Det er mange følelsesmessige og sosiale utfordringer knyttet til migrasjon, både hos individet som flytter og for majoritetssamfunnet som tar imot. Å bosette seg på et nytt sted fører ofte med seg mye usikkerhet, og det er mange forhold som er avgjørende for hvor vanskelig en migrasjonsprosess oppleves. Det kan for noen virke fremmedgjørende at språk, atferd, religion og verdier i den nye kulturen er annerledes enn det man er vant til. Å flytte på grunn av krig kan føre til større tilpasningsproblemer (Fandrem, 2011, s. 49, 56). Det henger ofte sammen med at mennesker som har opplevd krig på nært hold kan ha erfart skremmende opplevelser gjentatte ganger, både før og under flukten. De flyktningbarna som lærere møter i skolen kan ha ulike opplevelser med seg i bagasjen. De kan ha vært tilstede under bombeangrep, vært vitne til at nære omsorgspersoner har blitt drept, eller sett at andre har opplevd vold (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 1-2).

Det betyr at lærere i skolen kan møte barn som har opplevd svært vanskelige livshendelser. Noen av disse barna kan være traumatiserte på bakgrunn av det de har opplevd, selv om erfaringer og opplevelser kan virke ulikt inn på ulike barn. Det som virker skremmende og traumatisk for et barn, kan hos et annet barn ha blitt lagret som et vanlig minne. Et barn kan dermed ha færre traumesymptomer enn andre. Barn og sivile blir stadig oftere brukt som mål for moderne krigføring, det er derfor grunn til å tro at flere og flere flyktningbarn har opplevd det som kan defineres som traumatiske hendelser som følge av krig. Derfor er det viktig at skolen er forberedt på at de utfordringene som mange flyktningbarn kommer med, er

krevende. Lærerens kunnskap på området vil være avgjørende for å forstå hvordan en best kan tilrettelegge skolehverdagen for elever med flyktningbakgrunn (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 1-2).

#### 4.1 Akkulturasjon

Møte med en ny kultur kan for mange flyktninger oppleves som en stor psykologisk påkjenning. Begrepet akkulturasjon handler om akkurat dette, og brukes for å beskrive de endringene en innvandrers må gjennom når han eller hun flytter fra et samfunn og en kultur til et annet samfunn/ en annen kultur. Akkulturasjon omfavner både *enkulturasjon* og *resosialisering*. Enkulturasjon betegner det å bli formet av, eller svøpt i en kultur. Det er snakk om at en tilegner seg en atferd som er hensiktsmessig i den aktuelle kulturen, gjennom at man lever i, eller omgis av kulturen. Sosialisering handler om at man lærer hvordan ting gjøres og sies, en prosess som ofte finner sted i de første leveårene. *Resosialisering* derimot er når vi lærer at noe kan gjøres eller sies på en annen måte. Denne prosessen oppstår som regel senere i livet, og kan oppstå som følge av møte med andre kulturer. Begrepet akkulturasjon brukes altså når vi har enkulturasjon og resosialisering som følge av bosetting innenfor en ny etnisk kultur. Samlet sett så kan en si at akkulturasjon handler om å bli konfrontert med sin egen identitet; hvem man er og hva man representerer. Akkulturasjon er som regel en dynamisk prosess, hvor resultatet av prosessen handler om hvor vellykket tilpasningen til de endrede forholdene er. Et slikt resultat blir regnet som mer eller mindre stabilt, men påvirkning fra ulike faktorer kan imidlertid føre til at resultatet endres over tid (Fandrem, 2011(b), s. 49-51).

Å utvandre fra et samfunn og en kultur til et annet, hevdes å være en viktig kilde til stress. En kaller det gjerne for akkulturativt stress, når livsopplevelsene i møte med den nye kulturen overstiger individets evne til å håndtere dem. Akkulturativt stress kan blant annet føre til depresjon og angst. I noen tilfeller kan det også føre til mobilisering, f. eks ved at en lærer seg språket i den nye kulturen fordi man ser nødvendigheten av det (Fandrem, 2011(b), s. 52).

Fandrem (2011(b), s. 69-72) beskriver ulike måter en innvandrers kan håndtere akkulturasjonsprosessen på. Hun skiller mellom fire ulike strategier:

- 1) **Integrering** – opprinnelig kultur blir sett på som viktig å ivareta, samtidig som en søker samvær med mennesker fra den nye kulturen.

- 2) **Assimilering** – innebærer en slags fornorsking hvor kun den nye kulturen blir sett på som viktig.
- 3) **Separering** – bare den opprinnelige kulturen som blir ansett som viktig.
- 4) **Marginalisering** – ikke fokus på verken opprinnelig kultur eller ny kultur.

Hvilken av akkulturasjonsstrategiene som gjør seg gjeldende, avhenger blant annet av hva skolen velger å legge vekt på i opplæringen av barn med flyktningbakgrunn. Dersom skolen klarer å tilrettelegge ved å fokusere både på opprinnelig kultur og ny kultur, vil dette kunne styrke integreringen. Integrasjon som strategi har vist seg å gi det beste utfallet med tanke på positiv tilpasning. Dette er som regel også målet til norske skoler, selv om det ikke alltid blir gjennomført i praksis (Fandrem, 2011, s. 70).

## 4.2 Psykologisk og sosiokulturell tilpasning

Resultatet av akkulturasjonsprosessen ender som regel opp med positiv eller negativ psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Fandrem, 2011, s. 59). Psykologisk tilpasning handler om individets tilfredshet og følelsesmessige velvære. Depresjon og angst kan være et eksempel på en negativ psykologisk tilpasning som følge av migrasjon. Flyktningbarn som har vært utsatt for en eller flere negative livshendelser, kan stå i fare for å utvikle omfattende angstproblematikk. De flyktningbarna som ofte er triste og lei er i risikozonen for å utvikle angst, og kan ha en tendens til å isolere seg. Tidlige symptomer på angst manifesterer seg ofte som kroppslig ubehag, som for eksempel hodepine eller magesmerter. Barn med angstsymptomer vil som regel forsøke å unngå situasjoner hvor de føler angsten tar overhånd. Det kan være i situasjoner hvor de føler seg presset, eller hvor de mister kontroll. Noen kan også vise mer ekstreme reaksjoner, for eksempel ved at de blir sinte og slår. Selv om den typen atferd minner mer om disiplinproblemer, kan det altså skyldes angst. Tanker som leder til angst kan ofte være irrasjonelle og føre til atferdsendringer som kan gi svikt i fungering. Barn som opplever angst vil være preget av bekymringstanker som det er vanskelig å komme ut av på egenhånd. Det er derfor viktig at lærere som arbeider direkte med barn i skolen, har kunnskap om angstlidelser, og kan fange opp vanskene før de interferer med barnets normalutvikling (Øverland & Bru, 2016, s. 46-47).

Det finnes fire ulike symptomer som kan identifiseres ved depresjon: emosjonelle, kognitive, motivasjonelle og somatiske symptomer (Fandrem, 2011(b), s. 79-80). Alle disse symptomene kan en fra tid til annen kjenne igjen hos barn og unge. Det viktigste for å identifisere om et barn kan være disponert for depresjon, er å være bevisst på de ulike

symptomene, samt hvordan de manifesterer seg i atferd. Forskning har også funnet at det er noen symptomer som er mer fremtredende hos barn og ungdom med innvandrerbakgrunn, og at depresjon kan uttrykkes forskjellig i ulike kulturer (Fandrem, 2011(b), s. 79-80).

De emosjonelle symptomene er ofte knyttet til følelsesuttrykk, som glede eller sorg. Elever som ofte er triste vil derfor gjenspeile de emosjonelle symptomene knyttet til depresjon. For elever med flyktningbakgrunn kan det handle om at de savner det de har reist ifra. De kognitive symptomene har å gjøre med tankeprosesser, for eksempel at man ofte føler skyld. Noe som vanligvis er mer fremtredende i ikke-vestlige enn i vestlige kulturer. Samtidig kan det også handle om at man føler håpløshet med tanke på fremtiden, og hva den vil bringe. De elevene som ofte uttrykker at alt er et slit, kan knyttes til den motivasjonelle siden ved depresjon. For elever med flyktningbakgrunn kan for eksempel problemer med språket påvirke deres motivasjon i skolesammenheng. De somatiske symptomene refererer til kroppslige lidelser, som for eksempel hodeverk, magevondt eller søvnproblemer. En studie fra 2002 har funnet at personer fra ikke-vestlige kulturer ofte er mer villige til å oppgi somatiske fremfor følelsesmessige symptomer for depresjon, noe som kan ha en sammenheng med at det oppfattes som en mer akseptert måte å uttrykke problemer på. Dette tilsier at en gjerne bør være mer observant i forhold til somatiske symptomer hos barn og unge fra ikke-vestlige kulturer (Fandrem, 2011(b), s. 79-80).

Sosiokulturell tilpasning omhandler relasjoner til andre. Denne typen tilpasning måles gjerne gjennom grad av sosial kompetanse eller nivå av atferdsproblemer. Mobbing kan være et eksempel på et atferdsproblem som har utgangspunkt i en negativ sosiokulturell tilpasning. De to tilpasningsformene kan ha forskjellig utvikling over tid. Den sosiokulturelle tilpasningen følger som regel en lineær utvikling, mens den psykologiske utviklingen gjerne følger en såkalt U-kurve. U-kurven består av fem faser, A, B, C, D og E. A og E representerer begge ytterpunkter på U-kurven. Den første fasen (A) omtales som *honeymoon* eller hvetebrød fasen. Den starter når man kommer til et nytt sted, er ivrig etter å utforske og er fascinert av alt det nye og synes det er fantastisk. Fase (B) *disillusionment* oppstår når en oppdager forskjeller mellom hjemland og nytt land. I denne fasen er det vanlig at en savner det kjente og kjære, noen kan også bli kritiske til den nye kulturen. Fase (C) *rock bottom* viser til når en har nådd bunnen. Det kan variere fra person til person hvor alvorlig fase C er. I verste fall kan det føre til marginalisering eller kriminelle handlinger. Etter hvert som en begynner å «klatre opp» igjen på U-kurven, kommer man til fase (D) *humour phase*. Her ser en gjerne mer realistisk på tilværelsen, og en ser gjerne humor og muligheter i forskjellene, fremfor å

kritisere dem. I den siste fasen (E) *home phase*, vil stressnivået være redusert og en vil være mer tilfreds med egen situasjon (Fandrem, 2011(b), s. 75-76).

### 4.3 Traumer

Barn som kommer til Norge som krigsflyktninger kan ha opplevd traumatiske hendelser over lengre tid. Det kan blant annet ha forstyrret deres evne til å lære, og deres evne til å regulere følelser. Traumatiske opplevelser kan føre til at barn får vansker med å oppnå tillit til andre, noe som igjen kan føre til usikkerhet i forbindelse med tilknytning til andre mennesker. For barn og unge som har opplevd traumer kan det derfor være vanskelig å etablere trygge og gode relasjoner til lærere i skolen. Samtidig kan de også ha vansker med å knytte seg til jevnaldrende (Fandrem, 2016, s. 5).

Raundalen og Schultz (2006) definerer begrepet traume som:

*«... overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart» (s. 15).*

Tradisjonelt skilles det mellom to typer traumesituasjoner. Type 1 traume omfatter enkelthendelser som f.eks. trafikkulykke, naturkatastrofe, plutselig dødsfall, eller seksuelt overgrep. Type 2 traume omfatter situasjoner som strekker seg over en lengre periode, altså ting som gjentar seg. Det kan f.eks. være mishandling, gjentatte seksuelle overgrep, krig, forfølgelse og flukt (Dyregrov, 2000, s. 12).

Det er flere forhold som kan bidra til at et barn opplever en hendelse som traumatisk. Den sammenheng eller kontekst hvor hendelsen oppstår tillegges ofte stor betydning. En bombeeksplosjon kan for eksempel oppleves annerledes i Oslo enn i Aleppo. Det kan også være avgjørende om barna opplever den truende hendelsen sammen med foreldre som forholder seg rolige. Dersom det er tilfellet kan barna oppleve hendelsen som stressfylt der og da, men fortsatt lagre den som et vanlig minne. Barn som opplever truende hendelser uten at foreldrene er tilstede, eller sammen med foreldre som er svært urolige kan derimot oppleve situasjonen som ganske traumatisk. Hvilken meningen barnet tillegger hendelsen, barnets utviklingsnivå, temperament, og tidligere utviklingshistorie er også forhold som er med på å

avgjøre hvorvidt barnet opplever situasjonen som traumatisk. Dermed er det ikke situasjonen i seg selv, men barnets fortolkning av situasjonen og andre forhold ved situasjonen som er med å avgjøre hvor traumatiserende den er (Dyregrov, 2000, s. 12).

#### 4.4 Traumer og PTSD

Det blir regnet som unormalt dersom reaksjoner som følge av traumatiske opplevelser vedvarer i intensitet over tid. En kan da stå i fare for å utvikle det som kalles posttraumatisk stresslidelse, ofte forkortet til PTSD. For å få en slik diagnose, må man over en periode på minimum fire uker finne følgende tre hovedgrupper av reaksjoner:

- Gjenopplevelse av hendelsen
- Unngåelsesatferd
- Generell økt aktivering

(Raundalen & Schultz, 2006, s. 18)

Dersom problemer av dette omfanget strekker seg over lengre tid, vil det være nødvendig med et behandlingstilbud som går ut over det skolen har ressurser og kompetanse til å håndtere. Derfor er det viktig at lærere i skolen kjenner til reaksjoner og symptomer på PTSD, slik at de kan henvise videre. Man bør imidlertid være oppmerksom på at yngre barn sjelden møter de formelle kriteriene til PTSD. Påtrengende symptomer hos barn forblir ofte skjult, og gjenkjennes først og fremst i barnets atferd. For barn i skolealder bør lærere være spesielt oppmerksom på konsentrasjonsproblemer, unngåelse og redsel. Konsentrasjonsproblemer kan henge sammen med at barnet bruker mye energi på å prøve å fjerne de vonde opplevelsene fra minnet, noe som kan føre til problemer med oppmerksomhetskapasiteten. Økt aktivering kan manifestere seg i uroanfall eller økt utagerende atferd, noen kan også ty til selvskading og rus for å mestre ulike situasjoner, samt holde vonde følelser og tanker unna. Unngåelse og redsel er nært knyttet sammen. Barn vil ofte prøve å unngå situasjoner som minner om det vonde de har opplevd, ofte forsøker de også å unngå å tenke på og snakke om det som har skjedd. Det å være redd dreier seg ofte om redsel for å være alene eller frykt for personer som minner om noen som har påført dem traumer. Barnas redsel kan også være knyttet til sensitivitet for høye

lyder, eller at en blir uvel av lukter som minner om den traumatiske hendelsen (Fandrem, 2016, s. 3-4).

#### 4.5 Neurobiologi

For å forstå barns reaksjoner på traumatiske hendelser, samt hvordan opplevelsene kan fortsette å påvirke barnet i etterkant, er det nødvendig å vite noe om hvordan hjernen til barn reagerer på det å bli utsatt for traumer. Raundalen og Schultz (2006, s. 16-17) beskriver barnet som et *åpent system*, og begrunner det med at selv om mye av barnets hjernestruktur er ferdiglaget av genene, er mye av den videre utviklingen overlatt til erfaringene. Dette er strukturer som er under vekst og utvikling gjennom hele barnealderen. Stimulering, aktivisering og ulike påkjenninger kan dermed bidra til at det lages nye, eller det kan forsterke allerede medfødte tilkoblinger i hjernen. Deler av barnets hjerne er bruksavhengig. Det betyr at koblinger mellom ulike nevroner i hjernen blir sterkere etter hvert som de blir stimulert. I motsatt tilfelle vil koblingene forbli svake dersom de blir understimulert. Hjernen tilpasser seg nemlig til den typen stimuli og erfaringer som inngår i barnets verden. I tilfeller hvor barn blir utsatt for ekstreme påkjenninger og livstruende hendelser vil hjernen automatisk utløse en slags forsvarsmekanisme i form av hyperaktivering eller dissosiasjon. Hyperaktivering kan gjenkjennes ved at barnet blir låst i en slags «fight or flight» tilstand. Disse barna kan oppfattes som motvillige eller til og med aggressive. De er ofte ansente og hele tiden på vakt for potensielle trusler. Det er også vanlig at de plages av angst, panikk og økt hjerterytme. Dissosiasjon involverer unngåelse eller psykologisk flukt. Et dissosiativt barn trekker seg gjerne tilbake og blir mer likegyldig og numment. Barnet kan virke veldig medgjørlig, og nesten litt robotaktig i væremåten. Det er også vanlig at de bruker ulike kroppslige rytmer for å berolige seg selv, som for eksempel å vugge frem og tilbake. Hjernens reaksjon på traumer er det som hjelper barnet til å håndtere og overleve i truende og uforutsigbare miljøer (Perry, 2004, s. 1-2).

#### 4.6 Resiliens

Selv om mange barn utvikler psykiske vansker som følge av ytre påkjenninger, vil mer enn halvparten av alle barn som eksponeres for risiko og stress ikke utvikle alvorlige psykiske lidelser. Det henger sammen med at alle barn reagerer ulikt på det å bli utsatt for ekstreme ytre påkjenninger. Forklaringen bak dette ligger i begrepet resiliens, som dreier seg om et

barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Her snakker en gjerne om barn som har vært utsatt for harde belastninger i livet, men som allikevel har klart å komme seg tilbake til utgangspunktet uten å vise tegn til varige psykiske forstyrrelser. Å komme seg tilbake til utgangspunktet handler om å finne tilbake til sin vante atferd etter å ha opplevd en alvorlig risikosituasjon (Borge, 2003, s. 13-15). Begrepet motstandsdyktig brukes også for å forklare det å være resilient, men det er ikke fullstendig dekkende. Å være resilient handler nemlig ikke bare om en persons indre personlighetsfaktorer. Det inkluderer også forhold som ligger utenfor individet selv. Støtte fra familie og venner kan for eksempel være avgjørende for hvor godt enkelte personer klarer seg. Et barn som har opplevd flukt fra sitt hjemland kan komme ut av denne påkjenningen som «resilient». Det samme barnet kan imidlertid utvikle vansker som følge av en annen type belastning, for eksempel ved at en blir vitne til rasisme, ekskludering og stigmatisering i eksillandet (Larsen & Øzerk, 2001, s. 14).

#### 4.7 Traumers innvirkning på læring

I arbeid med kriserammede barn er det først og fremst viktig at de har voksne rundt seg som er omsorgsfulle, støttende og trygghetsskapende. De voksne har også en viktig oppgave i forhold til å hjelpe barnet videre, og utfordre til selvstendighet og mestring. Kriser har en tendens til å påvirke barns forutsetninger for å lære, men ved riktig tilpasning kan læring også ha en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2012, s. 34). Vi vet at kriser og traumer kan påvirke skoleprestasjoner negativt. Når det gjelder barn som har opplevd krig kan det i tillegg være andre faktorer som påvirker skoler resultatene, for eksempel det å håndtere livet på skolen med et nytt språk (Raundalen & Schultz, 2012, s. 52).

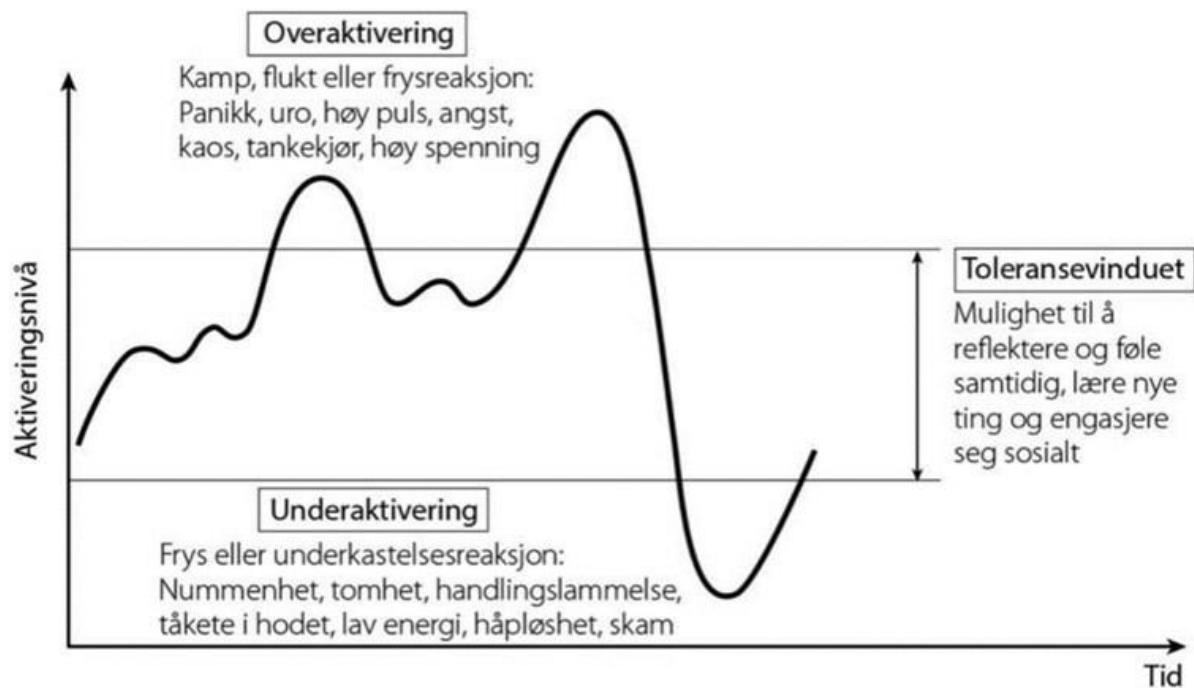
Selv om ubearbeidede traumer helt klart vil ha en negativ effekt på eleven, både i skolesammenheng og ellers i livet, hevder Raundalen og Shultz at vellykket behandling av traumer henger sammen med forbedrede skoleprestasjoner. Grunnlaget for denne påstanden handler om at elevenes konsentrasjonsevne forbedres i takt med virksom behandling. Dette henger i stor grad sammen med at mange barn har en åpenbar reduksjon av vonde drømmer og mareritt etter kort tids traumbearbeiding. Det gjør at de sover bedre og kommer opplagte til skolen. Redusert konsentrasjonsevne kan bidra til svikt i hukommelsen, en funksjon som er avgjørende for læring. Et overarbeidet indre vil generere lite energi til å konsentrere seg om skolens oppgaver og krav. Dersom eleven sliter med søvnløse netter vil det virke negativt inn på både hukommelse, konsentrasjon og kapasitet (Raundalen & Schultz, 2012, s. 52-53).



Motivasjon er viktig for god læring. Når motivasjonen svekkes, svekkes også læringen. Barn med traumer sliter ofte med redusert motivasjon. Når livet oppleves som meningsløst, vil som regel ikke prosentregning og engelske gloser være av stor interesse. Dette er noe lærerne bør akseptere i starten, samtidig som en også har mål om å gjøre denne fasen kortvarig. En viktig faktor for å fremme disse elevenes motivasjon, er gjennom troen på egne krefter. Troen på at de greier å få til de oppgavene som ligger foran dem. Nedsatt tro på fremtiden er en hyppig observert reaksjon etter alvorlige kriser og traumer. Manglende tro på fremtiden bidrar til å redusere elevenes mobilisering av energi, som de trenger for å satse på og sette seg langsiktige mål, noe som er avgjørende dersom de skal lykkes i skolesammenheng. I tillegg er det også godt rapportert at flyktningbarn misliker prøver, særlig de som er av lengre varighet. Årsaken til det er at roen og stillheten, ofte gjør at tanker om det triste og traumatiske slår inn. Dette er også noe som kan bidra til å skape et dårlig faglig utgangspunkt for traumatiserte elever (Raundalen & Shultz, 2006, s. 53-55).

#### 4.8 Traumebevisst omsorg

Toleransevinduet og den tredelte hjernen er begreper som ofte kommer til nytte i arbeidet med traumatiserte barn. Den menneskelige hjernen er organisert i ulike nivåer. Grunnleggende funksjoner knyttet til regulering av aktivering er lokalisert i øvre del av hjernestammen, mens mer utviklede funksjoner som emosjoner, tilknytningssystem og hukommelse er lokalisert i midten av hjernen. De regulerende, reflekterende og «fornuftige» funksjonene hører hjemme i den øverste og fremste delen av hjernen. Et barn som er i kontakt med funksjonene i øvre del av hjernen vil opptre fornuftig, reflekterende og kan tenke konsekvenser. Disse funksjonene er imidlertid fraværende i de andre delene av hjernen. Når trykket i den nederste delen av hjernen blir for høyt, er det vanskelig å oppnå kontakt med de funksjonene som er knyttet til fornuft og konsekvenser. Dette fører til at den nederste delen av hjernen produserer energi i form av stresshormoner. Energien formidles så videre gjennom følelser og tilknytningmønstre i den midterste delen av hjernen. Når den øverste delen av hjernen er koblet på befinner barnet seg i toleransevinduet. Dersom barnet ikke er i kontakt med denne delen av hjernen befinner det seg utenfor toleransevinduet. Da vil barnet ikke være mottakelig for fornuft, og vil i stedet styres av de vonde erfaringene som ligger lagret i den midterste delen av hjernen. Det er når barnet befinner seg i toleransevinduet at læring og utvikling kan finne sted (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 6-7).



Figur 11: Modellen av toleransevinduet er i utgangspunktet utviklet av Daniel Siegel. Illustrasjonen som brukes her er en forenkling hentet fra psykolog Helen Solås sin blogg.

Traumebevisst omsorg er en forståelsesramme som bygger på disse begrepene og tar utgangspunkt i hvordan traumer kan påvirke barns utvikling og fungering. Det er en forståelsesramme som gir mulighet for mer utviklende måter å møte barn og unge i krise på. Tilnærmingen kan hjelpe lærere og andre voksne som står overfor barn og ungdom med svært krevende og utfordrende atferd, til å møte dem med anerkjennelse og respekt, og med forståelse for hva atferden deres betyr. Tidlig og vedvarende traumebelastning kan som nevnt påvirke og føre til endringer på sentrale områder i barnets hjerne. Det er særlig tilknytningssystemet, emosjonssystemet, systemet for krisehåndtering, hukommelsen og evnen til refleksjon og selvforståelse som påvirkes hos kriserammede barn. Problemer i disse områdene henger sammen med generelle reguleringsproblemer. Det betyr at barna kan få vansker med å regulere og styre egne følelser, vansker med å forholde seg til andre mennesker, vansker med å styre aktivering og vansker med å forstå seg selv og sine egne reaksjoner. Helt konkret vil symptomene på generelle reguleringsproblemer kunne manifestere seg som atferdsvansker, vansker med impuls kontroll, vansker i nære relasjoner, avhengighet, uro og engstelse, somatiske plager, eller ekstrem tilbaketrekning (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 1-2).

Traumebevisst omsorg er preget av tre hovedprinsipper; trygghet, relasjon og følelsesregulering. Traumatiserte barn trenger å oppleve trygghet. De har et hypersensitivt

nervesystem, hvor «alarmen» går konstant. Når alarmen går, tar stresshormonene over, og barnet mister kontakt med den delen av hjernen som er fornuftig og reflekterende. Når barnet befinner seg i denne tilstanden er det lite mulighet for utvikling og læring av nye atferdsmønstre. For utenforstående kan barnets atferd oppfattes som uforståelig eller urimelig, noe som kan vekke kontrollerende og straffende reaksjoner hos de voksne. Det i seg selv vil sannsynligvis bidra til å skape et utrygt miljø for de traumatiserte barna. Utfordringen til de voksne blir dermed å møte smerten som ligger under atferden, uten å skape ny smerte ved straffende og kontrollerende reaksjoner (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 3-4).

Trygghet henger nøye sammen med relasjon, et av de andre hovedprinsippene. Barn som har vært utsatt for traumer vil ofte forbinde voksne med vonde følelser. Dette kan være en utfordring da de ofte vil møte voksne med mistenksomhet, unnvikelse eller uvennlighet. Når man blir møtt med sinne, er det en naturlig refleksreaksjon å bli sint tilbake. Det er imidlertid lite hensiktsmessig å reagere med sinne ovenfor barn med traumer. Barn i denne situasjonen bør i stedet møtes med respekt, anerkjennelse og sensitivitet. De voksne bør i tillegg være oppmerksomme på og reflekterende omkring sine egne reaksjoner (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 4).

Regulering av følelser er ikke en medfødt evne, det er noe som må læres. Barn lærer som regel dette gjennom nære omsorgspersoner og deres bruk av stemmeleie, kroppsholdning og berøring, samt deres trøstende og beroligende atferd overfor dem. De voksne kan også hjelpe barna til å regulere emosjonene sine på egenhånd, ved å sette ord på det som skjer, samt vise forståelse og bekreftelse i forhold til ulike reaksjoner. Traumebevisst omsorg har lite fokus på spesifikke metoder. Det handler mer om å utvikle god forståelse og gode holdninger i arbeid med barn som er preget av kriser (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 4-5). Et eksempel på det kan være flyktningbarn med symptomer på PTSD. De får ofte problemer med ulike sanseintrykk som minner dem om traumene. Noe som gjør at de i perioder kan bli veldig urolige. Når slike perioder oppstår vil flyktningbarna ha behov for å være omringet av forståelsesfulle voksne.

#### 4.9 Tilknytningsteori

Tilknytning handler om utvikling av sterke emosjonelle bånd til andre mennesker. Alle mennesker har et grunnleggende behov for å inngå i nære relasjoner med andre. For barn og unge er det viktig at dette behovet møtes både i hjemmet og på skolen. Studier har vist at sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse, og kan blant annet påvirke

emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering. Ainsworth og Bowlby har utviklet en teori, hvor de deler kvaliteten på tilknytning mellom foreldre og barn inn i fire ulike mønstre. Kjennskap til de ulike tilknytningsmønstrene kan gjøre læreren bedre rustet til å forstå barn som strever med sine relasjoner til andre (Drugli, 2012, s. 21-23).

**Trygg tilknytning** – sensitiv omsorg over tid er det som stort sett fremmer trygg tilknytning. For små barn kan det for eksempel handle om å reagere raskt og på riktig måte overfor barnet når det gråter. For eldre barn kan sensitivitet for eksempel uttrykkes gjennom støtte, instruksjon og hjelp til å roe seg ned. Det kan også handle om å vise interesse for hva barnet holder på med, samt at de voksne er tilgjengelige, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterende overfor barnet (Drugli, 2012, s. 23).

**Utrygg, unnvikende tilknytning** – barn som har en unnvikende tilknytning ønsker som regel å unngå både fysisk og emosjonell nærhet. Barnet vil ikke foretrekke denne personen fremfor andre voksne, og vil heller ikke henvende seg til omsorgspersonen når det har behov for støtte. Denne typen tilknytning oppstår ofte når de voksne ikke viser sensitivitet overfor barnet og dets behov, for eksempel ved å være påtrengende, sinte eller avvisende overfor barnet og dets kontaktforsøk (Drugli, 2012, s. 24).

**Utrygg, ambivalent tilknytning** – denne tilknytningsformen utvikles i tilfeller hvor de voksne er svært uforutsigbare overfor barnet. Dermed vil det være vanskelig for barnet å vite hva det kan forvente til enhver tid, noe som kan bidra til at barnet blir svært klengete overfor den voksne. Barn med en usikker ambivalent tilknytning vil som regel ha vansker med separasjoner, og man opplever gjerne at de oppfører seg sutrete, passiv, hjelpeløs, masete, urolig, sint, eller irritabel overfor tilknytningspersonen (Drugli, 2012, s. 24).

**Desorganisert tilknytning** – samspillet mellom barn og omsorgsperson vil være preget av frykt fra barnets side. Det kan være vanlig i tilfeller hvor grov omsorgssvikt som følge av alvorlige rusproblemer eller psykiske problemer hos omsorgspersonen gjør seg gjeldende. Studier viser at barn med desorganisert tilknytning har større sannsynlighet enn andre barn for å utvikle depresjon og sosiale problemer. Til tross for at et barn har utviklet desorganisert tilknytning til sine foreldre, er det fortsatt mulig å utvikle trygge tilknytninger til andre voksne, for eksempel en lærer. Dette vil kunne beskytte mot en problemutvikling (Drugli, 2012, s. 25).

Tilknytningsteori er gjerne noe som forbindes med små barn, men teorien kan også tilby et perspektiv som bidrar til økt forståelse for de relasjonene flyktningbarn senere utvikler til

lærere og medelever i skolen. Dersom relasjonen mellom lærer og elev er vanskelig, kan innsikt i de ulike tilknytningsprosessene bidra til å forklare hvorfor vanskene har oppstått. Tilknytningsproblemer som starter tidlig i et barns liv, kan nemlig føre til at de senere får vansker med relasjoner til andre. Å vite hvordan man kan forstå og forholde seg til denne problematikken gjør det lettere for læreren å møte eleven på en hensiktsmessig måte. Elever som har en god tilknytning til sin lærer vil føle seg trygge, det vil frigjøre energi til læring og utforskning, noe som er viktig i forhold til elevens sosiale og kognitive utvikling. (Drugli, 2012, s. 20-23). Lærere i skolen kan møte flyktningbarn som sliter med tilknytningsvansker. Vanskene kan for eksempel ha oppstått dersom barna har mistet, eller vært separert fra foreldre og andre viktige omsorgspersoner. Det kan også være et resultat av vanskelige forhold i hjemmet. Mange flyktningbarn lever trolig med foreldre som også er traumatiserte, noe som i stor grad kan påvirke kvaliteten på tilknytningen mellom foreldre og barn.

#### 4.10 Brudd i tilknytning

Å bli løsrevet fra primære omsorgspersoner er sannsynligvis en av de verste påkjenninger et barn kan bli utsatt for. Mange flyktningbarn har gjerne opplevd et eller flere brudd i nære tilknytninger. For eksempel at foreldre eller andre viktige omsorgspersoner har forsvunnet eller er døde. Tap eller separasjon fra foreldre kan føre til forskjellige reaksjoner på ulike alderstrinn. Tidlige separasjoner vil kunne prege barnets kognitive fungering. Yngre barn som mister den fysiske og psykiske nærheten, omsorgen og kontinuiteten, kan også miste noen av forutsetningene for å utvikle en positiv selvoppfatning. Tidspunktet for når bruddet skjer i barnets utviklingsprosess vil også kunne påvirke mulighetene for å takle neste brudd (Neumayer & Borchgrevink, 2006, s. 18-19). Det hevdes at barn ofte vil bli fylt med angst ved opplevelse av tilknytningsbrudd, men at de likevel rett etter tapet vil kunne virke medgjørlig og resignert. Etersom tiden går og tapet blir virkelig, vil barnet ofte bli overveldet av angst og forvirring. Da er det vanlig at de reagerer med sinne og desperasjon. Det kan være vanskelig for voksne rundt å forstå at barnets sinne, apati eller destruktive handlinger henger sammen med tapet av foreldrene. Barn som har opplevd flere brudd i relasjoner, og som får lite støtte, forståelse eller forklaring på hva som foregår er en utsatt gruppe når det gjelder tilknytningsvansker. Barn som opplever å bli utsatt for ulike typer overgrep, og som samtidig er atskilt fra nære og beskyttende omsorgspersoner, vil være enda mer utsatt. En vedvarende relasjon til nære omsorgspersoner er en av forutsetningene for at et barn skal føle seg trygt, beskyttet, elsket og verdifullt (Neumayer & Borchgrevink, 2006, s. 18-19).

Mange flyktningforeldre er både utslitte og utbrente etter perioder med langvarige påkjenninger. Etter ankomsten til Norge er det vanlig at de kan oppleve avmakt og samtidig bli mindre i stand til å takle utfordringer. Vanligvis klarer foreldrene å ivareta sin omsorgsfunksjon, men barn kan også bli maktesløse vitner til foreldrenes fortvilelse. Traumatiserte foreldre kan bli overveldet med depressive eller paranoide tilstander, og de kan være utagerende. I noen tilfeller kan de også bli ekstra engstelige og overbeskyttende, noe som kan føre til at barna påtar seg en omsorgsfunksjon overfor foreldrene (Selle, Neumayer & Mathiesen, 2006, s. 24). Foreldre som sliter med posttraumatisk stress kan være overfølsomme for nye utfordringer og slite med lav stresstoleranse. De kan også ha vansker med å tåle krav og støy, og kan lett reagere negativt på barnas lek og høye lyder, eller på situasjoner hvor deres foreldremyndighet og kontroll blir utfordret. En del foreldre kan også ha redusert evne til omsorg og empati som følge av sine opplevelser. Dersom foreldrene fungerer dårlig i familiesammenheng vil dette kunne påvirke barnets livskvalitet. Barn tar ofte hensyn til sine foreldre, dersom de sliter. Da vil de gjerne unngå å belaste dem med egne bekymringer, noe som kan være en stor påkjenning for et barn. Flyktningbarn mangler ofte et nettverk som kan tre inn i slike krisesituasjoner (Selle, Neumayer & Mathiesen, 2006, s. 24).

#### 4.11 «Myke metoder»

Myke metoder er spenningsreducerende tiltak som grenser opp til terapi. Metodene tar utgangspunkt i traumeteorier, og har til felles at de anerkjenner betydningen av å gjennomleve ved å få satt ord på, og dermed få bearbeidet de traumatiske minnene. Den grunnleggende forståelsen går ut på at det må skje en slags restrukturering av minnene. De vonde minnene må integreres i elevens livshistorie, og ta over plassen til de opprinnelige smertefulle minnene. De vonde hendelsene skal ikke bli glemt, men de skal ikke lenger være ukontrollerte og angstskapende påkjenninger. De myke metodene skal i stedet hjelpe med å få et grep på angst, redsel og frykt, slik at en kan mestre ulike situasjoner og fungere normalt i skolehverdagen, uten at små hendelser skal utløse angst- og traumereaksjoner (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 54).

Kroppsliggjøring av følelser gjennom bevegelse kan bidra til å skape trygghet for disse elevene. Mange av flyktningbarna kommer gjerne fra kulturer hvor det å være i bevegelse med sang og dans brukes mer enn samtaler om problemer med folk de ikke kjenner. Tegning, skriving og rollespill kan brukes for å aktivere den vonde hendelsen i hukommelsen, som en beskrivbar hendelse som hører fortiden til. Denne typen metoder kan også gjøre det lettere å

uttrykke seg, spesielt når det norske språket ennå ikke er på plass hos elevene. Aktivitetene er ment å kunne bidra til å redusere unngåelse av situasjoner, mennesker eller steder for å beskytte seg mot angsten, og at det samtidig vil øke livskvaliteten til eleven (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 54-55).

Selv om det finnes mange ulike metoder en kan bruke, har jeg kun valgt å vise til et eksempel. «*Hvor i kroppen?*» - er en «myk» metode som kan brukes i skolen. Her brukes fargeblyanter og en tegning av et menneske som utgangspunkt. Deretter skal det tegnes inn på mennesket hvor følelsen av sinne (rødt), tristhet (blått), og redsel (svart) befinner seg. Metoden brukes ofte som et utgangspunkt for å samtale med elevene om hvordan vonde følelser setter seg i kroppen. For å skape et nyansert bilde bør også positive følelser inkluderes i figuren (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 56).

Det som kjennetegner mange av de «myke» metodene er defokusert kommunikasjon. Denne tilnærmingen bidrar nemlig slik at elevene kan konkretisere hvordan de har det, fremfor å fortelle det detaljert med ord. Det er ikke nødvendig at eleven har et stort ordforråd, hverken på morsmål eller norsk, for å delta i denne typen kommunikasjon. Den defokuserte samtaleformen har som mål å redusere ubehaget og angsten eleven kan oppleve i sosiale situasjoner. Den skal også unngå at eleven kommer for mye i fokus (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 56).

#### 4.12 Lærereens stressmestring

Arbeid med flyktningbarn i skolen kan bringe med seg utfordringer som er vanskelig å mestre. Krevende arbeidsoppgaver i forbindelse med denne elevgruppen, kan føre til at lærerne føler seg stresset. Selv om ordet stress ofte brukes på ulike måter i ulike sammenhenger, sikter det vanligvis til det å oppleve en påkjenning. Stress defineres av fagfolk som en psykologisk og fysiologisk reaksjon som finner sted i kroppen når en person registrerer at det er en ubalanse mellom krav som stilles til dem, og deres kapasitet til å møte disse kravene. Stress innebærer altså en samhandling mellom individet og miljøet (Lazarus & Folkman, 1984, s. 21; Manger & Wormnes, 2015, s. 204, 205 & 217). De miljøfaktorene som påvirker individet kalles for stressorer. Et individs møte med ulike stressorer vil ofte fremprovosere ulike stressreaksjoner. Stressreaksjonene kan resultere i et mønster av fysiske, psykiske og atferdsmessige responser, for eksempel ansenthet, irritabilitet, hissighet og engstelse. Denne typen stressreaksjoner kan oppstå når stressorene opprettholdes over tid, og likevektstilstanden ikke blir gjenopprettet (Manger & Wormnes, 2015, s. 204, 205 & 217).

Dersom læreren preges av mye stress kan det være vanskelig å møte flyktningeleven på en hensiktsmessig måte. For å hindre at det eventuelt virker negativt inn på eleven, er det viktig at læreren jobber med seg selv for å prøve å redusere noe av stresset. Samtaler med andre kan ofte være den beste måten å redusere stress på. I skolesammenheng kan dette innebære å støtte seg til gode kollegaer. Trygge samtaler kan bidra til en indre ro, og en føler seg ofte mindre alene dersom en blir forstått. Det å ha noen i ryggen gir styrke. Utenforstående har også lettere for å se positive elementer i en situasjon hvor personen selv bare finner begrensninger og håpløshet (Manger & Wormnes, 2015, s. 224).

## 5 Samarbeid med foreldre

Målet for samarbeidet mellom skole og hjem dreier seg primært om barns læring og utvikling. Samarbeidet er ment å være en felles oppgave som gjelder både i forhold til den skolefaglige læringen, og den personlige og sosiale utviklingen (Nordahl, 2007, s. 26-27). I

Kunnskapsløftet kommer dette tydelig til uttrykk:

*«Foreldre og foresatte har hovedansvaret for egne barn, og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen (...).*

*Samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet»*

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 5-6).

Selv om det er skolen som er pliktig til å drive frem et aktivt samarbeid, tildeles også foreldrene en sterk rolle i det norske skoleverket. For at samarbeidet mellom de to arenaene skal være fruktbart bør det baseres på likeverd og gjensidighet. Det bør ikke styres ut fra skolens premisser alene, men heller ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon, og deres ulike behov (Nordahl, 2007, s. 27).

Samarbeidet mellom skole og hjem i forhold til minoritetsspråklige foreldre tar utgangspunkt i de samme grunnleggende prinsippene som gjelder for samarbeid med majoritetsspråklige foreldre. Samtidig er det viktig å huske på at foreldre fra språklige minoriteter representerer noe annet enn norske foreldre, noe skolen og lærerne bør ta hensyn til. Dette er en



foreldregruppe som ofte har dårligere muligheter for å bli hørt, derfor er det viktig å bidra til at disse også får sin stemme hørt (Nordahl, 2007, s. 162).

For lærere som skal samarbeide med et mangfold av foreldre, kan det være viktig å huske på at det finnes mange måter å være foreldre på, og at det finnes flere veier til et godt resultat. Det kan være store forskjeller i oppdragelsesformer innen enkelte land eller kulturer, slik er det i Norge også. Men man kan også se en del fellestrekk. I Norge er det for eksempel ganske utbredt at en vektlegger det å utvikle selvstendige og åpne barn, noe som kanskje står i motsetning til andre land og kulturer som i større grad vektlegger lydighet og hjelpsomhet. Det kan være greit for lærere å være oppmerksom på dette, da mål og verdier som vektlegges i oppdragelsen, sannsynlig vil gjenspeile hvilke forventninger minoritetsspråklige foreldre har til skolen (Nordahl, 2007, s. 162-163).

Foreldremøter i regi av skolen er ikke vanlig i alle land, i mange land forventes det heller ikke at foreldrene skal involvere seg i skolen. Foreldrene betrakter ofte skolen som en autoritet, og har tillit til at læreren vet hva som er best for deres barn. Språkbarrieren kan være en av årsakene til at mange minoritetsspråklige foreldre ikke deltar på foreldremøter eller konferansetimer (Nordahl, 2007, s. 163-164). Dette bekreftes blant annet i en kartleggingsundersøkelse av foreldreutvalget i grunnskolen, hvor 22 % av de minoritetsspråklige foreldrene svarte at svake norskkunnskaper var årsaken til at de ofte ikke møtte opp på skolens møter (Foreldreutvalget for grunnskolen, 2005, s. 21). Det er nok vanskelig å være deltaker på et foreldremøte og samtidig oppleve at en forstår lite av det som foregår der. Usikkerhet omkring egne norskkunnskaper kan også føre til at de ikke tør å ta ordet, eventuelt stille spørsmål dersom de lurer på noe. I slike sammenhenger bør læreren fokusere på å formidle budskapet tydelig, og velge begreper som ikke er så vanskelige å forstå. Dersom språkbarrieren blir for stor, og det ikke er mulig å føre en meningsfull dialog, bør læreren anskaffe en tolk (Nordahl, 2007, s. 164).

Det rapporteres om at flere skoler har god erfaring med å arrangere egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre. Da blir det ofte lagt vekt på å bli kjent med hverandre, og drøfte forskjeller mellom skolesystemet i Norge sammenlignet med andre land. Hjemmebesøk kan også være en hensiktsmessig måte å opprettholde kontakten med minoritetsspråklige foreldre. Det har blitt gjort med stort hell i andre land, og erfaringene tilsier at det bidrar til å etablere et tillitsforhold mellom lærer og foreldre. Først og fremst blir de bedre kjent, og læreren får også oppleve foreldrene og barna i deres daglige miljø. Dette kan også bidra til at terskelen for å komme på konferansetimer, foreldremøter og andre tilstelninger i regi av skolen blir lavere

(Nordahl, 2007, s. 164). En del foreldre vet ikke hvorfor de bør delta på foreldremøter. Skolen og lærerne kan gjerne tolke de minoritetsspråklige foreldrenes fravær som et tegn på at de ikke ønsker noe samarbeid med skolen. Samtidig viser kartlegginger utført av foreldreutvalget i grunnskolen at hele 71 % ønsker et tettere samarbeid med den norske skolen (Foreldreutvalget i grunnskolen, 2005, s. 21).

I den samme kartleggingen oppga 51 % av de minoritetsspråklige foreldrene at de avsto fra skolens møter, fordi de ikke hadde tid. Det er altså en stor andel minoritetsspråklige foreldre som velger å prioritere andre ting, fremfor skolen. Dersom dette er en gjennomgående årsak, bør det jobbes mer med å skape forståelse for hvorfor det er viktig å prioritere foreldremøter og andre møter på skolen. Foreldre med flyktningbakgrunn har ofte bekymringer for familie og slektninger i hjemlandet, noen har også psykiske problemer. Skolen bør derfor sørge for å ha kompetente morsmåslærere tilstede, som kan møte foreldrene der de er, og kommunisere med dem på deres eget språk. Morsmåslærere er ekstremt nyttige, men de brukes gjerne ikke som den ressursen de kan være i forhold til kulturforståelse, oppklaring av misforståelser, legge til rette for dialog og gi foreldrene opplevelsen av å bli lyttet til (Foreldreutvalget i grunnskolen, 2005, s. 21).

Det er viktig at minoritetsspråklige foreldre blir sett på som en ressurs, både som foreldre og i forhold til ulike aktiviteter i skolehverdagen. Alle foreldre har kompetanse og livserfaringer som skolen kan dra nytte av. Å vise interesse for foreldrenes erfaringer, vil bidra til en myndiggjøring av foreldrene. Det kan for eksempel dreie seg om å etablere møteplasser for minoritetsspråklige foreldre, lage mat, presentere egen hjemland eller liknende (Nordahl, 2007, s. 164).

I denne delen av oppgaven har jeg ved hjelp av teori forsøkt å redegjøre for faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer knyttet til flyktningbarns møte med norsk skole og samfunn, samt utfordringer i forhold til skolens samarbeid med flyktningbarns foreldre.

## 6 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan studien er organisert og hvilke metodiske tilnærmelser som har blitt brukt for å undersøke erfaringer ansatte i skolen har med flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering og om det er behov for tiltak. Samt hva som kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva man kan gjøre for å styrke dette samarbeidet.

## 6.1 Valg av metode

Forskning handler om å oppnå en forståelse av ulike fenomener, og kan bidra til at det utvikles generell kunnskap om det fenomenet som undersøkes. Det som kjennetegner forskning er systematisk innsamling av data, og forskere som er åpne og kritiske overfor det som forskes på. En kan skille mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning. Denne masteroppgaven går inn under kategorien samfunnsvitenskapelig forskning, som har til hensikt å studere sosiale fenomener, som for eksempel menneskelig handling (Johannessen, Tufte & Veiden, 2006, s. 14, 25 & 36).

Metode handler om hvilke teknikker som tas i bruk for å samle inn, bearbeide, analysere og tolke data på en systematisk måte. I forskningsprosjekter er det vanlig med en metodisk gjennomgang av ulike beslutninger som har blitt gjort i løpet av forskningsprosessen, for å synliggjøre hvilke forutsetninger som ligger til grunn for de synspunktene som fremmes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 5). Kunnskap om metode blir dermed et viktig hjelpemiddel når man som forsker skal reflektere kritisk over egne funn (Jacobsen, 2010, s. 20).

Tradisjonelt skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Dette er to tilnæringer som innebærer vesentlige ulikheter i forhold til hvordan forskningen legges opp, og hvilke data undersøkelsene fører til. Innenfor kvantitativ metode arbeider forskeren primært med talldata, mens den kvalitative forskeren hovedsakelig arbeider med tekster og visuelle data (Thagaard, 2013, s. 17-18). Kvalitativ metode er godt egnet når man ønsker å eksplorere mer ukjente problemstillinger og temaer som det er lite forskning på fra før. Den kvalitative tilnærmingen får nemlig frem nyanserte data, går i dybden og er følsom for at uventede forhold kan dukke opp. Denne tilnærmingen krever ofte konsentrasjon om få enheter, noe som kan bidra til at det oppstår nær kontakt mellom forsker og deltakere i felten. Den nære kontakten oppstår som regel i forbindelse med intervju eller observasjon. Til sammenligning er kvantitative undersøkelsesopplegg vanligvis preget av sterk struktur, og de baserer seg ofte på metoder som innebærer større avstand mellom forsker og deltaker, og det brukes ofte spørreskjema. Årsaken til det ligger nok i at kvantitative metoder er mer vanlig å bruke for å teste rekkevidden, hyppigheten eller omfanget av et fenomen. Det kan se ut som om kvantitative forskere er mer opptatt av å gå i bredden, noe som kan bidra til å forklare hvorfor denne metoden vanligvis omfatter store utvalg (Jacobsen, 2015, s. 64; Thagaard, 2013, s. 17-18).

I denne undersøkelsen er det informantenes personlige erfaringer, beskrivelser og refleksjoner omkring flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen, samt hva som kjennetegner skole-hjem samarbeidet i denne konteksten som står sentralt. Ettersom valg av metode henger sammen med studiens formål og problemstilling, vil det i dette tilfellet være naturlig å gå for en kvalitativ tilnærming med intervju som utgangspunkt for innsamling av data. Intervjusamtaler er godt egnet dersom en ønsker å få innsikt i hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer rundt ulike situasjoner. Hensikten er at informasjonen som kommer frem i intervjuene skal kunne knyttes opp mot, og forstås i lys av de teoretiske perspektivene som studien er basert på. En kvalitativ tilnærming er også aktuell med tanke på at det finnes lite forskning på feltet om flyktningbarns skolefungering og foreldresamarbeidet i denne konteksten. Den kvalitative tilnærmingen kan dermed bidra til at det oppnås en dypere forståelse av fenomenet som er sentralt for forskningen (Thagaard, 2013, s. 11-12).

## 6.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I arbeidet med å oppnå forståelse for de fenomener som studeres, står fortolkning sentralt innenfor kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 14). Forståelsen vi utvikler gjennom forskningsprosessen må imidlertid ses i sammenheng med den forforståelsen forskeren bringer med seg inn i prosjektet. I mitt tilfelle baserer forforståelsen seg på at flyktningbarn generelt strever mer enn andre på skolen, både faglig, sosialt og emosjonelt. Min måte å forstå det på henger sammen med at disse barna, i tillegg til å ha opplevd krig og flukt, er nødt til å lære seg et nytt språk og tilpasse seg en ny kultur. Samtidig forventes det at de skal følge med i undervisningen og utvikle faglig kunnskap, få seg venner og danne sosiale nettverk. I tillegg er jeg født og oppvokst i Norge, av norske foreldre. Det kan bidra til at jeg ukritisk tolker ting gjennom mitt eget kulturperspektiv, preget av det språket og de verdiene jeg selv verdsetter. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring vil ha stor betydning for hva det søkes informasjon om, noe som kan bidra til å danne et utgangspunkt for hvilken forståelse forskeren utvikler. Man kan si at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet. Fortolkende teoretiske retninger representerer derfor et viktig grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 37).

I forlengelsen av det, vil jeg påstå at dette både er en fenomenologisk og hermeneutisk orientert studie. Fenomenologi som fortolkende teoretisk retning, tar nemlig utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i

enkeltpersoners erfaringer. I en fenomenologisk orientert studie er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personer som studeres. Årsaken til det er at man innenfor denne retningen forstår fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og man beskriver omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på antakelsen om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Fenomenologisk orienterte forskere vil derfor beskrive trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i en undersøkelse gir uttrykk for. De erfaringene deltakerne har til felles, gjør det mulig å utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2013, s. 40).

Hermeneutikken er også en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass. Denne retningen fremhever betydningen av å fortolke andre menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den konteksten det vi studerer er en del av. Hermeneutikken legger dermed vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at forskjellige fenomener kan tolkes på flere nivåer. I denne studien er det tolkningen av intervjuetekster som vil være det empiriske grunnlaget. Tolkning av tekst med et hermeneutisk perspektiv handler om å studere hvilken mening teksten formidler. En kan se på det som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren gjennom teksten tolker andre personers handlinger og tillegger deres handlinger en spesiell mening. Den mening som handlingene tillegges kan bidra til å gi kunnskap om underliggende strukturer (Thagaard, 2013, s. 41).

### 6.3 Utvalg

Arbeid med kvalitative data kan være tidkrevende, særlig i tilfeller hvor man utfører intervju. Med tanke på tidsrammen for dette mastergradsprosjektet, var det derfor ønskelig å ha rundt fire til seks informanter. Utvalget i studien endte opp med å bestå av seks lærere; fem kvinner og en mann. Alle informantene er kontaktlærere i mottaksklasser på barnetrinnet, og har erfaring med flyktningbarn i skolen. I utgangspunktet hadde jeg håpet at det også ville være mulig å intervjuer en rådgiver og kanskje en helsesøster for å få belyst problematikken fra ulike faglige ståsteder, men det viste seg å være vanskelig å få til.

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg. Det betyr at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet. Det er også slik deltakerne i denne studien har blitt valgt ut. I tillegg er undersøkelsen basert

på et såkalt tilgjengelighetsutvalg. Det handler om at en blir nødt til å ta i bruk strategier som sikrer et utvalg av personer som er villige til å delta i undersøkelsen. Kvalitativ forskning studerer ofte personlige og nærgående temaer, noe som kan gjøre det vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter (Thagaard, 2013, s. 60-61).

Det som kan være ulempen med å basere utvalget på deltakere som er tilgjengelige for forskeren, er at slike utvalg ofte representerer personer som er fortrolige med forskning. De som er villige til å delta i undersøkelser er ofte de som føler at de mestrer sin livssituasjon, og som av den grunn ikke har noe imot innsyn fra forskeren. På den andre siden er det ofte de personene som ikke er villige til å delta som representerer de mest problematiske sidene ved fenomenet som studeres. Dersom utvalget preges av denne typen skjevheter, er det viktig at slutningene som trekkes i løpet av undersøkelsen diskuteres i relasjon til utvalgets sammensetning (Thagaard, 2013, s. 63).

For å komme i kontakt med potensielle informanter sendte jeg i første omgang en e-post til fem rektorer tilknyttet barneskoler med innføringsklasser. E-posten var en forespørsel om deltakelse, og inneholdt informasjon om studiens bakgrunn og formål, hva deltakelse i studien ville innebære og hva som kom til å skje med informasjonen knyttet til eventuelle deltakere. Dersom rektorene fant prosjektet interessant var mitt ønske at de kunne ta seg tid til å videreformidle dette til de som jobbet med innføringsklassene, og rapportere tilbake til meg om noen kunne tenke seg å delta. Hensikten med å rekruttere informanter på denne måten handlet om at ingen skulle føle seg presset til å delta i undersøkelsen. Ettersom kontakten gikk gjennom rektor, ble aktuelle deltakere kontaktet først etter at de hadde gitt sitt samtykke til rektor.

#### 6.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden gjennom intervjupersonene. Deres erfaringer og opplevelser av verden kan nemlig bidra til å skape mening og forståelse om ulike fenomener. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med struktur og som har mål om å frembringe kunnskap. Kunnskapen som frembringes konstrueres i samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. Den profesjonelle samtalen bærer preg av å ha en spørre-og-lytte-orientert tilnærming, men det er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22).

Det kan virke lett å intervju, men det er vanskelig å gjøre det skikkelig. Intervju er den metoden som er mest dominerende innenfor kvalitativ forskning, noe som gjerne henger sammen med at forskningsintervjuet virker som en tilsynelatende enkel og ukomplisert oppgave å gjennomføre. Forskningsintervjuet krever imidlertid mer eksplisitt kompetanse, samt grundige forberedelser. Det må blant annet trenes på å stille gode spørsmål, avgjøre hvilke prinsipper man skal basere seg på i oppbyggingen av intervjuet, tenke over hvordan man kan skape gode relasjoner til dem man skal intervju og hvordan lytte oppmerksomt til det intervjupersonen forteller. Reflekterte valg vil bidra til å gjøre forskeren mer bevisst på hva slags kunnskap som utvikles gjennom forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann s. 20 & 34; Thagaard, 2013, s. 97).

Forskningsintervjuet kan utformes på flere ulike måter. Den ene ytterligheten kan bære preg av å være nokså uformell og lite strukturert, mens den andre ytterligheten har et relativt strukturert opplegg og fremstår som formell. Den fremgangsmåten som er mest brukt i kvalitative intervjuer befinner seg et sted mellom disse to ytterpunktene og karakteriseres som en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 97-98). Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet *semistrukturert* for å beskrive denne tilnærmingen. Semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet utføres ved hjelp av en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og som inneholder forslag til spørsmål (s. 46). På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at temaene som er viktige i forhold til problemstillingen blir belyst. Samtidig er det også viktig med fleksibilitet, for eksempel ved at det stilles oppfølgingsspørsmål og at forskeren er åpen for at intervjupersonen kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2013, s. 98).

I forkant av intervjuet bør forskeren sette seg godt inn i intervjupersonens situasjon. Forskerens kunnskap om konteksten er nødvendig med tanke på å stille de riktige spørsmålene. Det er også viktig at forskeren stiller spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og samtidig oppmuntrer dem til å gi fylldige kommentarer. Dette er noe man også bør ha i tankene under utforming av intervjuguide. Intervjuer inneholder som regel både hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene er ofte grunnlaget i en intervjuguide, og sørger for å introdusere de temaene som er sentrale for prosjektet. Utgangspunktet for hovedspørsmålene er problemstillingen. Intervjuguiden kan også inneholde forslag til oppfølgingsspørsmål, noe som kan bidra til mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaene,

opplevelsene og reaksjonene som intervjupersonene beskriver. Prober er også noe som blir hyppig brukt i intervjusituasjoner. Prober kommer ofte i form av spørsmål eller korte responser som «ja ...», «hm ...» eller gjennom bekræftende nikk fra intervjueren. Bruk av prober signaliserer interesse for det som blir sagt og at forskeren ønsker mer informasjon. Det bidrar også til å skape flyt i samtalen (Thagaard, 2013, s. 100-102).

Et overordnet mål for intervjusituasjonen bør være å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, slik at den som intervjues føler seg trygg nok til å dele sine erfaringer og synspunkter med forskeren. Særlig gjelder dette når spørsmålene handler om temaer som kan være problematiske for den som intervjues. Intervjueren bør også være åpen og komme med utdypende kommentarer til det intervjupersonen sier. Positive reaksjoner fra intervjueren kan være avgjørende for å få til en dialog. Forskeren bør unngå å være kritisk til det som blir sagt. Det kan være krenkende for den som blir intervjuet, og kan føre til at tilliten brytes. Intervjueren bør finne en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte, samt gi tilbakemeldinger som bidrar til å utvikle intervjuet videre (Thagaard, 2013, s. 109-110).

## 6.5 Gjennomføring av intervju

Det metodiske grunnlaget for dette prosjektet har vært det semistrukturerte forskningsintervjuet. Underveis i prosessen har jeg erfart at intervjuundersøkelser kan være veldig krevende. I utgangspunktet var jeg nok en av dem som tenkte at det å gjennomføre et intervju kom til å bli en nokså enkel oppgave. Etter hvert som jeg har fått mer kunnskap og erfaring om intervjuundersøkelser er det ingen tvil om at jeg må støtte meg til det Kvale og Brinkmann (2015) påstår, nemlig at «(...) selv om det ser lett ut å intervju, er det vanskelig å gjøre det skikkelig» (s. 20). I sammenheng med intervjuundersøkelsen var det helt klart utforming av intervjuguide og rekruttering av informanter som tok opp mest tid. I forhold til intervjuguiden måtte jeg gjennom flere runder med redigering. I første omgang var det fokus på å åpne spørsmålene enda mer, ettersom de fremstod som noe lukket. Noen av spørsmålene måtte også endres på fordi de var formulert på en ledende og subjektive måte. Etter kommentarer fra NSD var det også flere av spørsmålene som måtte gjøres mer generelle, for å hindre at intervjupersonene skulle stå i fare for å bryte taushetsplikten sin.

Etter at NSD hadde godkjent prosjektet startet jeg prosessen med å komme i kontakt med mulige informanter. Dette arbeidet tok mye lenger tid enn forventet, og etter en måneds tid hadde jeg fortsatt ikke greid å få tak i halvparten av det antallet informanter som var ønskelig for oppgaven. Ved utgangen av mars, etter nesten to måneder hadde jeg endelig greid å få på



plass alle informantene. Det resulterte i seks informanter fordelt på fire intervju. Tre av intervjuene var med enkeltpersoner, mens det fjerde var et gruppeintervju. Dette var noe informantene organiserte selv og som jeg var uvitende om før jeg møtte opp til selve avtalen. De begrunnet dette valget med at de arbeidet såpass tett sammen og at hver enkelt av dem følte at de ikke hadde enerett til å uttale seg i forbindelse med det aktuelle temaet.

Et fokusgruppeintervju kan være nyttig i forhold til at diskusjonen i gruppen bidrar til å synliggjøre intervjupersonenes holdninger og synspunkter omkring de temaene som er relevante for prosjektet. Det som imidlertid kan være negativt i slike situasjoner er at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, noe som kan gjøre at personer med avvikende synspunkter vegrer seg for å presentere dem i gruppen. Intervjueren bør derfor prøve å styre diskusjonen så mye som mulig og oppmuntre alle til å delta (Thagaard, 2013, s. 99). I det gruppeintervjuet jeg hadde, var det en av deltakerne som stod for mye av snakkingen. Jeg opplevde at det var litt vanskelig å dra de to andre deltakerne med. De nikket ofte bekræftede og kom med kommentarer til det som ble sagt, men dersom spørsmålet ikke var direkte rettet mot dem var de ikke førstemann til å ta ordet. Til tross for det satt jeg ikke igjen med inntrykk av at de var tilbakeholdne fordi de ikke ønsket å uttale seg. Jeg tror imidlertid at det kan ha vært en kombinasjon av personlighet og gruppesammensetning, samt min erfaring som intervjuer. Jeg opplevde det nemlig som utfordrende å prøve å balansere diskusjonen i gruppen slik at alle fikk sagt like mye.

Selv om det er vanskelig å vurdere informantenes tillit til meg som forsker, opplevde jeg at alle informantene virket trygge og komfortable i intervjusituasjonen. Jeg følte at de var åpne om sine erfaringer og tanker omkring flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen, samt hva som kjennetegner foreldresamarbeidet i den konteksten. Alle informantene syntes å være enige og at det var et viktig tema som de ønsket å belyse.

## 6.6 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I dette tilfellet innebærer det å gjøre den muntlige intervjusamtalen om til en skriftlig tekst. Å transformere noe fra talespråk til skriftspråk krever en rekke vurderinger og beslutninger, men det er en prosedyre som er nødvendig for å gjøre intervjusamtalen bedre egnet for analyse. Det er nemlig de ferdige intervjutranskripsjonene som utgjør det grunnleggende empiriske datasettet i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Intervjuene i denne studien har blitt transkribert ved hjelp av Nvivo, et elektronisk analyseverktøy som brukes til å organisere kvalitative data. Jeg ønsket å bruke dette programmet for å gjøre arbeidet mer effektivt og for å spare tid. Programmet gjør det også enklere å hente data frem igjen, samt oppdage sammenhenger i datamaterialet, noe som er mer krevende dersom man arbeider i et vanlig skriveprogram. Lydfilene som ble importert til Nvivo inneholdt ikke navn som kunne knyttes til deltakerne i prosjektet, og etter prosjektets slutt vil all data bli slettet fra programmet.

Det ble brukt båndopptaker i alle, bortsett fra et intervju. Mesteparten av informantene hadde ikke noe imot at intervjuet ble tatt opp på bånd, men i forkant av det ene intervjuet var det noen som ønsket å reservere seg mot å bli tatt opp på bånd. Det ble begrunnet med at de ønsket anonymitet. I tillegg hadde de tidligere sagt nei til andre studenter som også ønsket å bruke båndopptaker i forbindelse med intervju. Intervjupersonene står fritt til å ta denne avgjørelsen og det er noe jeg som intervjuer er nødt til å respektere. Jeg tilpasset meg situasjonen så godt som jeg kunne, noe som da resulterte i et intervju med kun skriftlige notater.

I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at alle fire intervjuene skulle bli tatt opp på bånd. Først og fremst med tanke på å forenkle etterarbeidet, men også for å unngå at informasjon skulle gå tapt underveis i intervjuet ved at noe ikke ble fanget opp og dermed ikke notert ned. Fordelen ved bruk av opptak er jo at alt som sies blir bevart, og forskeren derfor kan konsentrere seg om intervjupersonene og deres reaksjoner. Ofte er det aktuelt å bruke sitater i presentasjonen av resultatene, da ville det selvfølgelig ha vært en fordel å ha disse utsagnene liggende ordrett på lydfilen. Når intervjueren noterer underveis vil også mengden av data reduseres fordi det ikke er mulig å skrive ned alt. Notatskriving innebærer analyse ettersom man sorterer informasjon samtidig som man skriver. Til tross for det vil skriftlige notater gi mindre fyldige data. Det som også kan være problematisk i forbindelse med å notere underveis i intervjusituasjonen, er å håndtere utfordringen med å skrive ned det viktigste av det intervjupersonen sier, samtidig som en skal stille relevante spørsmål og gi personen nok oppmerksomhet til at intervjuet får en god flyt. Notater underveis kan også bidra til å redusere den personlige kontakten som vanligvis oppstår i en intervjusituasjon (Thagaard, 2013, s. 112). Etter å ha renskrevet notatene til det skriftlige intervjuet endte det med totalt ni maskinskrevne sider, i motsetning til de transkriberte intervjuene som endte på rundt 22 sider.

## 6.7 Analyseprosessen

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer, med hensikt om å finne ut hva de ulike elementene kan fortelle forskeren om et spesifikt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219; Thagaard, 2013, s. 217).

En analyse deles vanligvis inn i to ulike faser; en deskriptiv og en tolkende. Den deskriptive fasen forekommer ofte på et tidlig tidspunkt, og sørger for at man får oversikt over sentrale temaer i materialet. De begrepene som benyttes i denne fasen betegnes som erfaringsnære, ettersom de er knyttet til deltakernes beskrivelser og bidrar til å fremheve det meningsinnholdet som vi mener deltakerne gir uttrykk for. De begrepene som gjenspeiler forskerens refleksjoner over hvordan mønstre i materialet kan tolkes, betegnes som erfaringsfjerne. En analyse innebærer altså både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når en knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter. Et godt utgangspunkt er å starte analysen av de temaene som er definert i problemstillingen og deretter utvikle kategorier som viser seg å være relevante i løpet av analysen (Thagaard, 2013, s. 161).

I forbindelse med at dette er en fenomenologisk og hermeneutisk orientert studie, har jeg tatt utgangspunkt i en analyse som legger vekt på meningsinnholdet i tekster fra det innsamlede datamaterialet. Forskere som er opptatt av innholdet i datamaterialet vil som regel lese det på en fortolkende måte, med ønske om å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 173). Når oppmerksomheten rettes mot innholdet omtales det gjerne som en temasentrert tilnærming. Et hovedpoeng med temasentrerte tilnærminger er å gå i dybden på hvert av de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle deltakerne kan dermed bidra til at forskeren utvikler en dyptgående forståelse av de ulike temaene. Dersom man også analyserer sammenhenger som finnes mellom de ulike temaene kan det gi grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet. Det som er viktig i forhold til den temasentrerte tilnærmingen er at man da har informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet. Kategoriene som skal analyseres bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181-182).

Analysen av intervjuetekstene er basert på fire hovedsteg som Kirsti Malterud (2011, s. 100-109) påstår er sentrale for analyser med fokus på meningsinnhold:

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

Å følge de fire stegene handler om å sikre systematikk i analysearbeidet og samtidig gjøre det lettere å dokumentere hvordan man har kommet fram til fortolkningen av datamaterialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 177).

Første trinn i analysen innebærer å bli kjent med datamaterialet, ved å lese grundig gjennom de transkriberte intervjuene. På denne måten kan forskeren få et helhetlig inntrykk av innholdet i datamaterialet, som kan bidra til at forskeren på et tidlig tidspunkt utvikler forståelse av sammenhenger mellom ulike mønstre (Thagaard, 2013, s. 158). I denne fasen bør forskeren fjerne mest mulig irrelevant informasjon, for eksempel ved å forkorte informantens uttalelser og komprimere lange setninger til kortere setninger. Dette kalles for meningsfortetting, og handler om at man kun fokuserer på den informasjonen som er sentral (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 174).

Etter at intervjuene var ferdig transkribert, leste jeg gjennom dem alle sammen for å prøve å danne meg et helhetlig bilde av datamaterialet. Allerede i denne fasen begynte jeg å notere ting i margin, som kunne komme til nytte senere i analysen. Jeg la blant annet merke til mange gode og informative sitater, som senere kunne vært nyttige i forhold til å underbygge argumenter i diskusjonsdelen. Jeg oppdaget også at noen temaer dukket opp flere steder i intervjueteksten, noe som kunne tyde på at flere av kategoriene var tett knyttet sammen. Når denne fasen nærmet seg slutten, hadde jeg begynt å lage meg en oversikt over hvilke kategorier og koder som kunne brukes videre i analysen.

Andre trinn i analysen gikk ut på å finne meningsbærende elementer i materialet, for å kunne skille ut det som er relevant for problemstillingen. Ved å foreta en systematisk gjennomgang av materialet kan man identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om studiens hovedtemaer. De tekstelementene som er aktuelle vil bli markert i margin med ett eller flere kodeord som angir hvilken informasjon tekstelementet kan knyttes til. Denne prosessen kalles for koding, og er et verktøy som brukes for å avdekke og organisere

meningsfulle utsnitt i teksten og som bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 174).

Data som har blitt kodet blir plassert i ulike kategorier. De kodene som handler om det samme temaet blir da plassert i samme kategori. Det kan omfatte både temaer som har direkte referanse til problemstillingen, eller temaer som har blitt utviklet i løpet av analysen. Når intervjuetekstene deles inn i kategorier kan det bidra til å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, noe som også gjør at forskeren lettere kan identifisere sentrale temaer og mønstre.

Kategorisering av data representerer en kombinasjon av forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet. Det er derfor viktig å ha en fleksibel holdning til analysen, slik at endringer kan foretas underveis i prosessen (Thagaard, 2013, s. 159-160). Selv om ren koding kun innebærer en kategorisering av det som står i en tekst, er det samtidig et ledd i fortolkningsprosessen. Koding kan selvsagt ikke erstatte fortolkningsarbeidet, men det er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet og tolke det. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 175).

Nvivo ble brukt til å kode det første intervjuet. Tekst av ulik lengde ble markert og puttet inn i ulike kategorier og koder som ble til etter hvert som jeg jobbet meg gjennom intervjueteksten. Sortering av kodet tekst er en av fordelene ved å bruke dette programmet (Thagaard, 2013, s. 189). Det gjorde at jeg fikk en grei oversikt over hvilke hovedkategorier og underkategorier datamaterialet hadde fanget opp informasjon om. Selv om det var en nyttig måte å gjøre det på, opplevde jeg det som veldig tidkrevende. Etter å ha kodet det første intervjuet i Nvivo, bestemte jeg meg derfor for å lage en skjematisk fremstilling av alle kategoriene i et Word dokument. Den skjematisk fremstillingen ble brukt videre, som et utgangspunkt for å organisere informasjonen fra de resterende intervjuene inn i tilhørende kategorier. Det ble laget ett skjema for hvert av de fire intervjuene, og det var kun den teksten som representerte hovedessensen i datamaterialet som fikk plass i skjemaet. Dermed kan en også si at dette var første steg i arbeidet med å kondensere datamaterialet.

I analysens tredje fase var målet å trekke ut de tekstelementene som var kodet og identifisert som meningsbærende. Denne delen av analysen kalles for kondensering, ettersom det innebærer at man sitter igjen med et redusert materiale. I denne fasen ser man blant annet på om kodeord kan slås sammen eller ordnes inn under hverandre, noe som igjen danner utgangspunkt for en mer fortettet tekst. Det jobbes også med å utvikle kategorier som er mer overordnet og abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 176). I denne fasen kan det også være viktig å merke seg sitater og beskrivelser som

en synes fremhever gode poenger, og som senere kan brukes når en skal presentere resultatene (Thagaard, 2013, s. 159).

Informasjonen fra alle de fire intervjuene ble i denne fasen sammenfattet i ett og samme skjema. Med utgangspunkt i det første skjemaet, ble det laget et nytt. Det nye skjemaet rommet utsagn fra alle intervjuene, om de aktuelle kategoriene. I overgangen til det nyeste skjemaet ble datamaterialet kondensert nok en gang. Hovedessensen forble den samme, selv om mengden med tekst ble redusert. Det nye skjemaet bidro til at det ble enklere å se sammenhengene i datamaterialet, ettersom utsagnene nå var plassert side om side, samt at datamaterialet var blitt betydelig redusert.

Den siste fasen handlet om å sammenfatte materialet og legge til rette for utforming av nye begreper og beskrivelser. Samtidig måtte det vurderes om inntrykket de sammenfattende beskrivelsene gav, var i tråd med det inntrykket som kom til syne i det opprinnelige materialet. Dersom det ikke er samsvar må man som regel gå tilbake i prosessen og identifisere hvor feilen har oppstått. Det kan for eksempel være at man har benyttet gale kodeord, eller at noe har gått galt i kondenseringen av materialet. Ny kunnskap kan ha dukket opp i løpet av analyseprosessen, som kan bidra til at koder og kategorier må endres på. Målet med det siste trinnet i analysen vil være å identifisere mønstre og sammenhenger i datamaterialet som ikke umiddelbart er synlige (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 176-177).

Den siste fasen i arbeidet med å sortere, kode og analysere datamaterialet førte med seg enda et nytt skjema. Basert på de to forrige, ble det laget et siste skjema, hvor alle utsagnene som hører til hver enkelt kategori eller kode ble oppsummert med korte tekster. De korte tekstene har senere blitt brukt som utgangspunkt for presentasjon av resultater i denne studien.

## 6.8 Forskningsetiske betraktninger

Begrepet *forskningsetikk* er sentralt innen kvalitativ forskning, og viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å organisere og kontrollere vitenskapelig virksomhet. Dette mangfoldet danner utgangspunktet for en rekke forskningsetiske retningslinjer som angir hva forskeren bør ta i betraktning, samt gjøre for at forskningen skal være god og ansvarlig. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og er

først og fremst ment som et hjelpemiddel til forskeren og forskersamfunnet. Hensikten er at de skal virke rådgivende, veiledende og forebyggende og samtidig bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH 2016, s. 4-7).

I forskning som innebærer bruk av kvalitative metoder må man ofte ta stilling til ulike etiske dilemmaer. Særlig i tilfeller hvor det er direkte kontakt mellom forsker og de personene forskeren studerer. Den nære kontakten som oppstår stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar. NESH opererer med særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. Disse er rettet mot studier hvor forskeren får data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet, noe som er tilfellet i denne undersøkelsen hvor deltakerne blir intervjuet (Thagaard, 2013, s. 23-26). Personopplysninger er informasjon som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Det kan for eksempel være navn, e-postadresse, eller andre bakgrunnsopplysninger. Elektronisk behandling av denne typen opplysninger er meldepliktig (NESH, 2016, s. 8). Denne undersøkelsen er derfor meldt opp til og vurdert av personvernombudet for forskning tilknyttet NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste).

### 6.8.1 Informert samtykke

Deltakernes informerte samtykke skal bidra til å sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse. Fritt informert samtykke betyr at det har blitt avgitt uten noen form for ytre press, og at deltakerne har fått tilstrekkelig med informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Vanligvis bør det foreligge en signert samtykkeerklæring, både for å tydeliggjøre forskerens ansvar og for å sikre forskningsdeltakernes rettigheter (Thagaard, 2013, s. 26-27; NESH, 2016, s. 14-15).

I denne studien ble det opprettet kontakt med informantene først etter at de hadde samtykket til at studiens kontaktperson i felten kunne videreformidle deres navn og e-postadresse. I de fleste tilfeller var det rektor som fungerte som kontaktperson i felten. Da kontakt var blitt opprettet, fikk deltakerne tilsendt informasjon om studien via e-post. E-posten inneholdt informasjon om studiens bakgrunn og formål, hva deltakelse i studien ville innebære og hva som skjer med informasjonen om deltakerne. Alle informantene signerte samtykkeerklæringen før vi gikk i gang med intervjuene.

## 6.8.2 Konfidensialitet

Begrepet konfidensialitet henger sammen med både forskerens troverdighet og deltakernes tillit til forskningen. Prinsippet innebærer at de som blir forsket på, har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Dette løftet innebærer at forskningsmaterialet skal formidles på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere informanten (Thagaard, 2013, s. 28; NESH, 2016, s. 16 & 18).

Personopplysninger som har inngått som en del av datamaterialet i denne studien har blitt anonymisert, og deltakernes navn har blitt byttet ut med tallkoder. Det skal ikke være mulig å identifisere informanter ut i fra beskrivelser som inngår i masteroppgaven. Kombinasjonen navn-kode har blitt oppbevart i papirformat på et annet sted enn det elektroniske datamaterialet, utilgjengelig for uvedkomne. All data som kan knyttes til deltakerne vil bli tilintetgjort ved prosjektets slutt.

## 6.8.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Ved forskning som inkluderer mennesker er det derfor viktig at det etiske ansvaret overfor deltakerne opprettholdes. Det innebærer blant annet å respektere deres integritet, frihet og medbestemmelse. For å kunne ivareta disse verdiene bør forskeren tenke gjennom hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne, samt hvordan de kan beskyttes mot uheldige virkinger som følge av deltakelse i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013, s. 30). En av de avveiningene som ofte må tas i forkant av intervjuet er hvor personlige og nærgående spørsmål forskeren kan stille. En god kontakt med intervjuer kan forlede intervjupersonene til å være mer åpne enn de ellers ville vært, og de kan ende opp med å gi fra seg informasjon som de kan komme til å angre på, eller få problemer for i etterkant. Forskeren må derfor vise respekt for intervjupersonens grenser og samtidig tenke over hvordan en på best mulig måte kan ivareta intervjupersonens autonomi (Thagaard, 2013, s. 119).

Målet var at intervjusituasjonen skulle bli en positiv og trygg opplevelse for alle informantene, på den måten at de følte de hadde noe viktig å bidra med, samtidig som de fikk muligheten til å reflektere over temaer som var viktige for dem, og i tillegg øke innsikten over egen arbeidssituasjon.



## 6.9 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan kritiske vurderinger av et forskningsprosjekt kan gi inntrykk av at forskningen har blitt gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 229). Denne argumentasjonen skal så overbevise den kritiske leseren om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene (Thagaard, 2013, s. 202).

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten til de tolkningene forskeren kommer frem til. Validiteten kan vurderes ut ifra spørsmål om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Kvalitativ forskning blir ofte vurdert i forhold til dens troverdighet. Reliabilitet og validitet er derfor sentrale begreper i forbindelse med forskningens troverdighet (Thagaard, 2013, s. 201 & 204-206).

Reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». Noe som innebærer at man gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen vurderes trinn for trinn. Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakere i prosjektet kan influere den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013, s. 201-203). Det kan for eksempel være i sammenheng med ledende spørsmål som kan påvirke informantenes svar, eller i forhold til kategorisering av informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Validiteten kan også styrkes ved å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». I den forbindelse er det viktig at forskeren går kritisk gjennom analyseprosessen og beskriver hva som ligger til grunn for de tolkningene han eller hun kommer frem til. Validitetens styrke vil nemlig være avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene sine (Thagaard, 2013, s. 204-206).

Validitet i kvalitative studier kan dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 230). Samtidig handler det ikke bare om metodene som blir brukt, det kan også handle om hvordan forskeren fremstår som person. Validitet er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og tilhører ikke en bestemt undersøkelsesfase. Validiteten kan også styrkes om forskeren er åpen om hva som

blir gjort for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-279).

Spørsmålet om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener, er også aktuelt i forhold til å vurdere forskningens validitet. Ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, som er mer brukt i kvantitativ forskning og ved bruk av statistisk måling. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt en lykkes med å etablere begreper og forklaringer som kan være nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 230).

## 6.10 Metodiske styrker og svakheter

Studiens fremgangsmåte i forhold til innsamling og bearbeiding av data, blir beskrevet grundig i metodekapittelet. Her påpekes det blant annet at forskeren har vært nøye, og i tillegg har brukt mye tid på bearbeiding av datamaterialet. Materialet er basert på intervjupersonenes utsagn, og deler av det innsamlede materialet er også tatt opp på bånd. Dette er forhold som kan bidra til å styrke studiens reliabilitet. På den andre siden bør det nevnes at studiens datamateriale kun har blitt bearbeidet av en person, og at ett av fire intervjuer ikke har blitt tatt opp på bånd. En del informasjon har sannsynligvis gått tapt på grunn av at intervjuet ikke ble tatt opp på bånd. Det er vanskelig å vite om datamaterialet kunne vært tolket annerledes dersom flere forskere hadde deltatt i analysearbeidet, men det viser til svakheter ved studiens reliabilitet.

I forhold til styrker ved studiens validitet kan det være greit å påpeke at resultatene presenteres på en ryddig og oversiktlig måte. Selv om forståelsen er basert på direkte sitater, har forsker vært påpasselig med å ikke endre på noe av meningsinnholdet under kondenseringen av sitatene. Det stilles også mange åpne spørsmål, hvor intervjupersonene har stått fritt til å styre retningen. Oppfølgingsspørsmål har også vært en viktig del av intervjuet, og har sannsynligvis bidratt til å oppklare misforståelser omkring meningen med det som har blitt sagt. Det som kan være en svakhet ved studien er at resultatene ikke kan generaliseres. Utvalget er selektert ut fra hvem som ønsket å delta i studien, og resultatene vil dermed bare være gjeldende for dette utvalget. Men, resultatene kan fremdeles være nyttige i liknende sammenhenger ettersom de bidrar til å synliggjøre ulike tendenser blant flyktningbarns språklige, faglig, sosiale, og emosjonelle fungering i skolen.

## 7 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem resultatene fra analysen. Resultatene er basert på erfaringen og opplevelsene til seks lærere, og presenteres innenfor rammen av studiens tema, flyktningbarn i skolen, samt tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?*
- 2) *Er det behov for tiltak i skolen?*
- 3) *Hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?*

Alle informantene jobber som kontaktlærere i innføringsklasser, og har ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn. To av lærerne har utdannet seg på mastergradsnivå, og har studert faget norsk som andrespråk. En av lærerne er utdannet førskolelærer med PAPS, mens de tre resterende har lærerutdanning. Det er kun to av lærerne som har formell kompetanse rettet mot arbeid med flyktningbarn. Kunnskapen til de andre lærerne baseres derfor stort sett på deres erfaringer med flyktningbarn i praksis.

To av lærerne har jobbet med flyktningbarn i over 10 år, og har lang erfaring. De resterende lærerne har mindre enn fem års erfaring med flyktningbarn spesielt, selv om tre av dem har jobbet med barn av arbeidsinnvandrere over lengre tid. Lærerne har arbeidet med alt fra syv til femten flyktningbarn det siste året.

Underveis i analysen, i forbindelse med koding og sortering av empiri oppstod det flere underkategorier med tilknytning til hovedkategoriene fra intervjuguiden. Jeg har valgt å lage en skjematisk oversikt over hvilke kategorier som hører sammen med hverandre, samt hvilket forskningsspørsmål de kan knyttes opp mot. Med hensikt om at resultatene skal presenteres på en ryddig og oversiktlig måte, blir de presentert i tråd med den skjematiske oversikten.

Resultatene fra hver underkategori presenteres i form av en kortfattet oppsummering, basert på utsagn fra intervjuene. For at utsagnene ikke skal ta opp for mye plass i selve oppgaven, har jeg valgt å bruke et sitat fra hver kategori som et illustrasjonseksempel. Sitatet jeg har valgt ut fra hver enkelt kategori er det som best representerer lærernes svar. Resten av utsagnene er samlet i et eget skjema og legges med som vedlegg i slutten teksten. Av hensyn til anonymitet har lærernes utdanning og erfaringsbakgrunn blitt sensurert i dette skjemaet.

<p><i>Flyktningbarn i skolen</i></p> <p><i>Hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?</i></p>	
<p>Flyktningbarn i skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive/ negative erfaringer</li> <li>• Tilpasning</li> <li>• Klassemiljø</li> <li>• Resiliens</li> </ul>
<p>Emosjonell fungering i skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emosjonelle reaksjoner</li> <li>• Arbeidsmetoder emosjonelle reaksjoner</li> <li>• Kunnskap om traumer</li> <li>• Mobbing</li> </ul>
<p>Faglig fungering i skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolefungering</li> <li>• Vansker med læringssituasjoner</li> <li>• Norsk kunnskaper</li> <li>• Ressursorientert</li> <li>• Tilpasset undervisning</li> <li>• Lekser</li> <li>• Kartlegging</li> <li>• Særskilt språkopplæring</li> <li>• Lærerkompetanse – utvikling av andrespråket</li> </ul>
<p>Sosial fungering/ arbeidsmetoder sosial kompetanse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilrettelegging relasjonsarbeid</li> <li>• Relasjonsbygging</li> <li>• Arbeid med klasseledelse</li> <li>• Betydningen av klasseledelse</li> </ul>
<p><i>Flyktningbarn i skolen</i></p> <p><i>Er det behov for tiltak?</i></p>	
<p>Behov for tiltak</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retningslinjer arbeid med flyktningbarn</li> <li>• Samarbeid med andre institusjoner</li> <li>• Behov for økt kompetanse</li> <li>• Opplevelse av arbeidet</li> <li>• Behov for støtte</li> <li>• Inntrykk på læreren</li> <li>• Faglig samarbeid i skolen</li> <li>• utfordringer i arbeidet</li> <li>• Hvordan lykkes?</li> </ul>

<p><i>Flyktningbarn i skolen</i></p> <p><i>Hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?</i></p>	
<p>Samarbeid med foreldre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplevd samarbeid</li> <li>• Etablering av samarbeid</li> <li>• Tolk</li> <li>• Åpen dialog</li> <li>• Foreldresyn</li> <li>• Bakgrunnsinformasjon</li> </ul>

## 7.1 Flyktningbarn i skolen

### 7.1.1 Positive/ negative erfaringer

***På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne har med flyktningbarn i skolen, blir følgende erfaringer oppgitt:***

Over halvparten av lærerne opplever at det er stor variasjon mellom elevene. Noen klarer seg veldig godt, er tilpasningsdyktige og viser stor glede av å komme til skolen, mens andre får store problemer. Det er ofte de elevene som har lite skolebakgrunn og vanskelige ting med seg i bagasjen som sliter. Fire lærere erfarer at elevene viser en form for utagerende atferd, det nevnes for eksempel at de har vansker med å følge regler, at de har lite disiplin, og i tillegg ofte har vansker med dårlig konsentrasjon.

Utdrag fra intervju:

***«Det er ofte bagasjen de har med seg som avgjør om det blir vanskelig eller ikke»***

### 7.1.2 Tilpasning

***På spørsmål om elever med flyktningbakgrunn har vansker med å tilpasse seg i den norske skolen, blir følgende svar oppgitt:***

Alle lærerne er enige i at flyktningelever generelt har vansker med å tilpasse seg norsk kultur og norsk skole. Disse barna kommer fra kulturer som har andre skikker og verdier enn det vi har i Norge. Dermed er det mye nytt som skal læres på en gang. Felles for alle lærerne i forhold til tilpasning er for eksempel at de bruker mye tid på å lære elevene hvordan de skal samhandle med andre, og hvordan de kan unngå konflikter.

Utdrag fra intervju:

**«De kommer gjerne fra flyktningleirer hvor det er en helt annen kultur for hvordan man skal være og hvordan barn leker sammen»**

### 7.1.3 Klassemiljø

***På spørsmål om hvordan miljøet er i en klasse med mange flyktningelever, blir følgende svar oppgitt:***

Alle lærerne opplyser at miljøet pleier å være greit, men at det til tider kan det være ganske urolig og krevende i klasserommet. Det er en blanding av ulike språk og personligheter, noe det lett kan oppstå konflikter av. Over halvparten forteller også at det blir brukt en del spill for at elevene skal bli bedre kjent med hverandre og ha det gøy sammen. Det jobbes også en del med vennskap.

Utdrag fra intervju:

**«Vi bruker mye spill for at de skal bli bedre kjent med hverandre og ha det kjekt sammen»**

### 7.1.4 Resiliens

***På spørsmål om lærerne har erfart flyktningelever som klarer seg fint til tross for at de tidligere har opplevd ekstreme hendelser og hva de tenkte kunne være årsaken til det, ble det svart følgende:***

Fire av lærerne tror at foreldrene er viktige støttespillere, og at de har mye å si for om barna klarer seg godt. Dersom de har fått støtte og hjelp hjemme, og foreldrene i tillegg har ambisjoner for barna sine og synes skole er viktig, kan det ha mye å si for om de lykkes eller ei. En av lærerne tror også det handler om at noen er mer akademisk anlagt enn andre.

Utdrag fra intervju:

**«Vi tror grunnen til at noen klarer seg bra og andre ikke, handler mye om foreldrenes holdninger til skolen»**

## 7.2 Emosjonell fungering i skolen

### 7.2.1 Emosjonelle reaksjoner

***På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne har med flyktningelever som viser emosjonelle reaksjoner, ble følgende svar registrert:***

Alle lærerne uttaler at de ser mye emosjonelle reaksjoner. En del av flyktningelevene kommer fra land som er i krig, noe som kan ha gjort sterkt inntrykk på dem. Reaksjonene kan også være forbundet med sorg eller savn i forbindelse med det å flytte fra familie og venner, og hele tiden lure på hvordan det går med dem. Lærerne opplyser at elevene reagerer på ulike måter, men det er noen reaksjoner som går igjen. Dette er reaksjoner som handler om at elevene fort bli sinte og aggressive, de skal ofte hevde seg og være tøffe, og det går igjen at de har vansker med å gi slipp på disse reaksjonsmønstrene. To av lærerne forteller at de lett kommer i konflikt med andre barn, har humørsvingninger og kan trigges av enkelte lyder.

Utdrag fra intervju:

**«Noen tar lett til tårene og andre blir sinte og aggressive»**

### 7.2.2 Arbeidsmetoder emosjonelle reaksjoner

***På spørsmål vedrørende hvordan lærerne arbeider med flyktninger som viser emosjonelle reaksjoner blir følgende svar oppgitt:***

En av lærerne påpeker at det er viktig å møte elevene der de er, og en annen mener det er viktig å være tilstede i situasjoner hvor det ofte oppstår konflikter. Fire av lærerne bruker drama og praktisk estetiske fag i arbeidet med elever som sliter emosjonelt. Ellers trekker alle frem at det er viktig med trygge rammer, omsorg og støtte, klare regler, samt vise interesse og se eleven.

Utdrag fra intervju:

**«Du må møte de der de er. For de som kryper under pulten så er det ikke om å gjøre å få de opp fra den pulten»**

### 7.2.3 Kunnskap om traumer

***På spørsmål angående lærernes kunnskap om traumer, blir følgende svar oppgitt:***

En av lærerne har litt kunnskap om traumer fra studiene, ellers går det på erfaring fra praksis. Tre av lærerne forteller om kurs og veiledning i regi av skolen og deres samarbeidspartnere. Fire av informantene forteller at de har lest seg opp på temaet selv, enten via bøker eller internett.

Utdrag fra intervju:

**«Vi vet svært lite om traumer. Det lite vi vet har vi søkt oss opp til via internett»**

### 7.2.4 Mobbing

***På spørsmål om mobbing er noe som også forekommer blant flyktningelevene, blir følgende svar oppgitt:***

Alle lærerne opplever at det forekommer litt mobbing eller erting, men veldig lite rettet mot en person over lengre tid. Tre av lærerne opplever i tillegg at de ofte krangler og sier stygge ord til hverandre. Det er en utfordring i forhold til at lærerne ikke forstår alle ordene, og ikke alltid får med seg alvoret i det de sier. En av lærerne opplever at elevene har en slags intern rangeringsordning hvor de som er lysest i huden er på topp, og de mørke er på bunn. To av lærerne sier at de ofte må jobbe med å få elevene til å respektere sine medelever og mangfoldet i klassen.

Utdrag fra intervju:

**«Det er veldig mye hendelser, og vi kan se at noen elever får høre mye stygge ord»**



## 7.3 Faglig fungering i skolen

### 7.3.1 Vansker med læringssituasjoner

***På spørsmål om lærerne opplever at flyktningelevene har vansker med læringssituasjoner i skolen, blir følgende svar registrert:***

Fire av lærerne forteller om variasjon mellom elevene. To lærer opplyser også om at elever med en traume bak seg, har store vansker med å være i organisert undervisning. Det de ser er ofte vansker med konsentrasjonen, og at elevene som et resultat fort faller av lasset dersom undervisningen ikke brytes opp i mindre økter. En lærer mener at elevene kanskje ikke helt forstår hva som skal foregå i skolen, eller hva læring er. De må ofte lære ting som å være i klasserommet, sitte på stolen, og rekke opp hånden. Alle seks sier de tror det er en kombinasjon av språket og «bagasjen» de har med seg som gjør at det blir vanskelig å fokusere på læring.

Utdrag fra intervju:

***«Det varierer veldig. Noen har lite skolebakgrunn, og må rett og slett lære seg ting som å være i klasserommet, sitte på stolen og rekke opp hånden»***

### 7.3.2 Norskunnskaper

***På spørsmål om hvordan lærerne vil beskrive elevenes norskunnskaper, blir følgende beskrivelser oppgitt:***

Alle seks opplyser at elevene knapt kan et ord norsk når de starter, men at de i løpet av et halvt års tid har de lært seg et hverdagsspråk som fungerer greit. Ingen av lærerne har særlig fokus på faglige begreper, så språket blir ikke så veldig avansert. Alle jobber temabasert og øver på enkle ord og begreper knyttet til ulike temaer. Noen av de eldre elevene trener gjerne litt mer på grammatikk. En av lærerne mener elevene har et minimalt ordforråd i forhold til sin alder. To av lærerne opplever at de som begynner på aktiviteter eller SFO utenom skolen lærer språket fortere. En av lærerne mener at flyktningelevene vil ha en lang vei å gå for å komme på nivå med de som er jevnaldrende. En annen lærer påpeker også at unger ikke er så flinke til å lære språk som mange skal ha det til.

Utdrag fra intervju:

**«De kan ingenting norsk når de kommer, men i løpet av noen måneder (...) får de et språk som fungerer litt»**

### 7.3.3 Ressursorientert

***På spørsmål om elevenes bakgrunn blir brukt som en ressurs i klassen, blir følgende svar registrert:***

Alle lærerne prøver å ha litt fokus på elevenes bakgrunn. To av lærerne kjører blant annet samme opplegg med at elevene får lage en liten bok som heter «landet mitt». To av lærerne bruker ofte eksempel fra elevenes morsmål når de driver med språkinnlæring, da kan de sammenligne og bruke begreper som eleven allerede har lært på morsmålet, til å lære de norske ordene for samme ting. En av lærerne lar alltid elevene tegne flagget sitt og henge det opp i klasserommet. Det dras også paralleller mellom de ulike landene og kulturene i forbindelse med høytider som 17. mai og julaften. Da snakker de gjerne om hvilke feiringer de har i de andre landene. Tre av lærerne mener dette arbeidet er viktig i forhold til elevenes identitetsutvikling. Samtidig synes to av lærerne at det kan være litt vanskelig å ha fokus på elevenes bakgrunn. De oppfatter at det kan være sårt for noen, og at noen ikke ønsker å snakke om det.

Utdrag fra intervju:

**«Når det kommer nye elever får de alltid tegne flagget sitt (...). Vi tenker det er viktig i forhold til elevenes identitetsutvikling»**

### 7.3.4 Tilpasset undervisning

***På spørsmål om hvordan skolen legger til rette undervisningen for barn med flyktningbakgrunn, blir følgende svar oppgitt:***

Alle skolene jobber temabasert etter læreplanen «norsk for språklige minoriteter». Da jobber de med enkle ord og begreper knyttet til de ulike temaene. I tillegg bruker alle lærerne bilder for å visualisere og tilpasse undervisningen. I enkelte fag blir elevene også delt inn etter faglig

nivå. To av lærerne sier at elevene ofte får jobbe i grupper med å lage plakater, eller spille spill hvor de skal knytte sammen bilder og ord. Da får de som regel et lite pust i bakken. Lærerne mener det kan bli lange dager for de når de ikke kan språket.

Utdrag fra intervju:

**«Vi bruker mye bilder og billedordbøker for å tilpasse undervisningen. Alt må egentlig være visuelt»**

### 7.3.5 Skolefungering

***På spørsmål vedrørende flyktingelevenes skolefungering blir følgende svar oppgitt:***

Fire av lærerne mener at flyktingelevene er motivert for å lære, men opplever at ting er vanskelig. Spesielt vanskelig er det for de elevene som har lite skolebakgrunn, er analfabeter og som kommer til Norge når de er litt eldre. Ting går fortere på de høyere trinnene, læreren har dårligere tid og man bruker gjerne språk til å forklare språk. En lærer mener at de som er akademisk anlagt som regel vil klare seg greit, mens de som flyter litt vil få utfordringer. Fire lærere sier at mesteparten av læringen foregår på et veldig enkelt nivå, og en av dem utdyper med at det viktigste er at elevene kan forstå, lytte og tale. Mot slutten av skoleåret er det gjerne noen elever som kan jobbe litt mer rettet mot konkrete fag.

Utdrag fra intervju:

**«Mange synes det er vanskelig, men jeg opplever også at mange er motiverte til å lære»**

### 7.3.6 Lekser

***På spørsmål angående hvor mye lekser lærerne gir flyktingelevene, blir følgende svar registrert:***

Fire lærere opplyse at elevene i utgangspunktet får lite lekser, men det varierer litt. Leksene er repetisjon av det de har jobbet med på skolen, og skal være såpass enkle at de klarer å gjøre de hjemme. Fire av lærerne sier også at de yngste elevene ofte ikke gjør leksene sine, noe som sannsynligvis handler om at de trenger hjelp. Det er ikke alle foreldrene som klarer å følge dette opp, de er gjerne analfabeter eller har ulike vansker selv. En av lærerne synes at leksene

bidrar til at elevene lærer hvordan skolehverdagen fungerer i en vanlig klasse, mens en annen lærer heller skulle ønske at elevene kunne holdt på med andre fritidsaktiviteter fremfor leksearbeid.

Utdrag fra intervju:

**«(...) det er ikke så mange som gjør leseleksene. Det går jo litt på foreldrene for de trenger jo hjelp til det»**

### 7.3.7 Kartlegging

***På spørsmål vedrørende hvilket verktøy læreren bruker for å vurdere flyktningelevenes faglige nivå ble følgende svar oppgitt:***

Alle skolene bruker kartleggingsverktøyet «språkkompetanse i grunnleggende norsk», og kartlegger flere ganger i løpet av et skoleår. Det vurderes hvilket nivå elevene er på med utgangspunkt i hvor mye støtte de trenger fra lærer. Kartleggingen er delt opp i tre ulike nivå. Hensikten med kartleggingen er å følge elevenes språkutvikling, og den overføres til elevens nærscole slik at hver skole kan vurdere hvor mye midler som skal knyttes opp mot hver enkelt elev. Det er som regel ingen som blir så flinke i løpet av det første året, at de havner på nivå tre.

Utdrag fra intervju:

**«(...) kartleggingen brukes videre til neste skoleår, når det skal vurderes hvor mye midler som skal knyttes opp mot den enkelte eleven»**

### 7.3.8 Særskilt språkopplæring

***På spørsmål angående styrket tilbud for flyktningbarn i skolen, ble det svart følgende:***

Alle innføringsklassene følger læreplan i «norsk for språklige minoriteter». Elevene har rett til å følge denne læreplanen til de er ferdig med nivå 3 i kartleggingsverktøyet, eller to år etter at de starter i ordinære klasser. Den ene læreren forteller at elevene deres som regel er på nivå 2 når de går over til vanlige klasser. Det betyr at de har sterke rettigheter til hjelp og støtte når de kommer ut. Viktigheten av de tospråklige lærerne blir påpekt, ikke bare i faglig sammenheng, men også emosjonelt. En av lærerne sier at det ikke er alle elever som får

tospråklig lærer, det hender at det ikke er noen tilgjengelige i enkelte språk. For de elevene som får, er det forskjellig fra skole til skole hvor mange timer hver elev får med tospråkliglærer/ morsmålslærer. Det varierer fra en time i uken, til fire timer i uken, noen som totalt sett utgjør en stor forskjell.

Utdrag fra intervju:

**«Det som er spesielt viktig er at de får tospråklig fagopplæring, støtte på et språk de kan»**

### 7.3.9 Lærerkompetanse – utvikling av andrespråket

**Læreren ble bedt om å vurdere sin egen kompetanse i forhold til arbeid med utvikling av et andrespråk. Følgende ble svart på dette spørsmålet:**

Alle lærerne føler at de gjennom erfaring har god nok kompetanse i forhold til elevenes utvikling av andrespråket. Samtidig uttaler tre av lærerne at man lærer hele tiden, og at de godt kunne tenke seg å lære enda mer om dette, siden det ofte dukker opp nye ting som kan være lurt å prøve ut.

Utdrag fra intervju:

**«Jeg kan jo alltid lære noe nytt, men i forhold til de erfaringene jeg har så føler jeg at jeg har nok kompetanse»**

## 7.4 Sosial fungering - arbeidsmetoder sosial kompetanse

### 7.4.1 Tilrettelegging relasjonsarbeid

**På spørsmål om hvordan læreren legger til rette for at elever med flyktningsbakgrunn skal få gode relasjoner til andre blir følgende svar oppgitt:**

To av lærerne bruker metoder som drama, lek og turer for at alle skal bli kjent og trygge på hverandre, og gjøre noe sosialt sammen. Gjennom disse aktivitetene får de øve seg på språket, turtaking, og det å ha respekt for hverandre. En av lærerne mener det er viktig å se elevene, være oppmerksom på deres sinnsstemning og eventuelt ikke overse det dersom de er triste, glade eller sinte, men være der for de.

Utdrag fra intervju:

**«Vi bruker litt drama og enkle leker for å bli kjent, og bli trygge på hverandre. Vi øver også på at man skal ha respekt for hverandre og at alle er forskjellige»**

#### 7.4.2 Relasjonsbygging medelever

***På spørsmål om hvordan læreren jobber for at elevene skal få gode relasjoner til hverandre, blir følgende svar registrert:***

Alle lærerne opplever at de må vise elevene hvordan de skal gå frem for å få venner. Alle jobber også en del med klasseregler, rutiner, det å stille fint på rekke, og hvordan snakke til hverandre. Tre av lærerne sier at elevene kan være veldig fysiske og gjøre «klovneaktige» ting for å få oppmerksomhet, noe som ofte kan bli misforstått av andre elever og sender ut feil signaler. En av lærerne opplever at de hele tiden må være til stede i friminuttet i tilfelle det oppstår konflikter, eller for å sette i gang lek. De elevene som sliter på grunn av traumer eller andre ting har ofte vansker med å knytte relasjoner, og har som regel problemer med å forstå lekekodene og de sosiale reglene. To av lærerne observerer også at elevene ofte trekker mot de som snakker samme språk i friminuttene.

Utdrag fra intervju:

**«Hvis de er traumatiserte eller har mye som tynger dem, så har de gjerne vansker med å utvikle relasjoner generelt. Kanskje spesielt i forhold til å forstå lekekodene og de sosiale reglene (...)»**

#### 7.4.3 Relasjonsbygging lærer

***På spørsmål om hvordan læreren bygger relasjoner til flyktningelevene, blir det svart følgende:***

I forhold til lærer-elev relasjonen uttaler fem lærere at det er viktig å se elevene, vise interesse, og ha omsorg for de. Det ser dermed ut til å være stor enighet omkring dette. En av lærerne liker også å lære seg noen ord på språket deres, og skryter gjerne litt ekstra dersom en elev kommer på skolen med ny jakke. Fire av lærerne synes det er viktig at elevene føler seg sett og at de blir tatt på alvor.

Utdrag fra intervju:

**«Jeg tenker det er viktig å bli kjent og vite litt hvem de er, vise interesse og bruke litt tid med de»**

#### 7.4.4 Arbeid med klasseledelse

***På spørsmål om hvordan læreren arbeider med klasseledelse når de har elever med flyktningbakgrunn i klassen blir følgende svar oppgitt:***

Alle lærerne mener det er viktig å være tydelig, strukturert og ha faste rutiner på ting. De mener det er viktig for at elevene skal føle seg trygge i klasserommet. Man må også ha felles regler for klassen som man følger opp. Tre av lærerne pleier å håndhilse på elevene i klassen hver morgen. En lærer uttaler at ikke alle elevene er vant med at en kan ordne opp i konflikter ved å snakke om de.

Utdrag fra intervju:

**«Jeg bruker ganske lang tid på å kjøre inn rutiner. Det er viktig for at de skal føle seg trygge»**

#### 7.4.5 Betydningen av klasseledelse

***På spørsmål om hvilken betydning læreren tror klasseledelse har på disse elevene blir følgende svar oppgitt:***

Alle lærerne er enige om at klasseledelse er av stor betydning for disse elevene. Den ene læreren mener at det er viktig med felles regler for å kunne fungere sammen, og at en har litt stramme rammer. Det skal ikke så mye til før ting flyter ut av kontroll, og da blir det ikke kjekt for noen. En av lærerne mener også at det går an å utøve klasseledelse ved hjelp av kroppslige uttrykk. At man da får en helt annen ro i klasserommet.

Utdrag fra intervju:

**«(...) lærere som utøver god klasseledelse har alt å si for disse elevene»**

## 7.5 Behov for tiltak

### 7.5.1 Retningslinjer arbeid med flyktningbarn

***På spørsmål om skolen har klare retningslinjer for hvordan arbeid med flyktningbarn skal gå for seg, svarer lærerne:***

Fem av lærerne opplever at arbeidet med flyktningbarn som er i vansker tar lang tid. I noen tilfeller preges det av en «vente og se» holdning. Men det henger i flere tilfeller sammen med at det er vanskelig å avgjøre om elevens vansker skyldes språkvansker knyttet til selve språkinnlæringen, eller om det er vansker knyttet til det emosjonelle. Det er ulike prosedyrer for hvordan arbeidet går for seg. To av skolene har egne team som er ansvarlige for oppmelding til for eksempel PPT. Da må det først meldes opp til de internt. En av skolene har ikke noe kontakt med PPT, fordi det er hjemmskolen som har det formelle oppmeldingsansvaret. Den siste skolen melder opp når de ser at eleven har problemer, da er det læreren selv som tar seg av det. Den ene læreren synes ikke systemet er bra nok, og at det går på treghet i alle ledd. Det er også en av årsakene til at tre av skolene melder elever opp til PPT, slik at det ikke skal gå så lang tid før de får hjelp når de kommer ut i vanlige klasser. To av skolene setter vanligvis i gang egne interne tiltak for elever som har vansker, og knytter ledige ressurser ved skolen opp mot disse elevene.

Utdrag fra intervju:

***«(...) når året er omme opplever vi ofte at eleven så vidt har blitt kartlagt. Systemet er ikke bra nok, og det går på treghet i alle ledd»***

### 7.5.2 Samarbeid med andre hjelpeinstanser

***På spørsmål om det er opparbeidet gode strukturer for samarbeid mellom ulike institusjoner rundt flyktningbarn, blir følgende svar oppgitt:***

To av skolene har faste møter med transkulturelt senter hver sjettede uke, den ene av disse har også fast møte med PPT hver sjettede uke. Den ene skolen har kontakt med PPT/ Transkulturelt Senter etter behov og for hvert enkelt tilfelle. Den siste skolen har ingen kontakt med andre institusjoner, selv om de påpeker at det er ønskelig med faste møter. Her er det store



variasjoner mellom de ulike skolene. Den ene læreren uttaler at det sannsynligvis er andre skoler i kommunen som har de samme utfordringene, men som ikke får støtte på grunn av mangel på ressurser ved transkulturelt senter. Den ene skolen hadde et godt samarbeid med transkulturelt senter før, men nå er det kun dersom det er elever med store vansker. De som har faste møter med disse institusjonene får en del råd, veiledning og nyttige tips, angående arbeidet med flyktningbarna.

Utdrag fra intervju:

***«Vi har begrenset kontakt med PPT og andre instanser. Det hadde vært ønskelig med noen faste møter (...).»***

### 7.5.3 Behov for økt kompetanse

***På spørsmål om lærerne føler behov for å øke sin faglige kompetanse omkring flyktningbarn i skolen, blir følgende svar registrert:***

Fire av lærerne uttrykker at de skulle ønske de hadde mer kunnskap om traumer blant flyktningbarn og at det kunne hjulpet i forhold til tilrettelegging av undervisningen. En annen lærer sier at man hele tiden vil ha mer kunnskap, men at en gjerne holder seg oppdatert ved hjelp av bøker, samtaler med kollegaer og ulike kurs i regi av skolen. Denne læreren føler at grunnlaget er godt. Det handler nemlig ikke bare om det faglige, det handler også om erfaring, hvem du er som menneske, og hvordan du møter andre.

Utdrag fra intervju:

***«Vi skulle ønske at vi hadde mer kunnskap om traumer blant flyktningbarn (...) det kunne hjulpet i forhold til tilrettelegging»***

### 7.5.4 Opplevelse av arbeidet

***På spørsmål om hvordan lærerne synes det er å arbeide med flyktningbarn, blir følgende svar oppgitt:***

Tre av lærerne mener at arbeid med flyktningbarn er veldig kjekt, givende, spennende og berikende, men til tider kan det være veldig slitsomt. Spesielt i forhold til de elevene som får

problemer. En uttaler at det til tider kan være en altoppslukende jobb, og en føler seg kanskje mer som en sosialarbeider enn lærer. En av lærerne mener at det er kjekt når elevene trives og har det bra, men at det er krevende å få inn nye elever hele tiden. Man må ha mye tålmodighet og en må være fleksibel. Den ene skolen synes at arbeidet er utfordrende og at det er mye oppdragelse involvert, noe som gjør at det er vanskelig å undervise og en kan fort føle at en ikke strekker til.

Utdrag fra intervju:

*«Når man er på 'hei, jeg heter' stadiet for åttende gang i løpet av et skoleår så kjenner en gjerne at det er ekstra tungt å ta på smilet og være engasjert»*

#### 7.5.5 Behov for støtte

***På spørsmål om lærerne føler de får nok støtte i arbeidet med flyktningelevene blir følgende svar oppgitt:***

To av skolene mener at de står litt alene om arbeidet med innføringsklassene, ettersom det kun er de på skolen som jobber med akkurat dette. Den ene skolen har dette året fått hjelp av en i ledelsen på skolen, til å håndtere de administrative oppgavene knyttet til elevene. Den andre skolen har fått på plass et samarbeid med Transkulturelt Senter, og sier at det var deilig å møte noen andre som forstod seg på denne tematikken. Tre lærere er enige i at det er godt å snakke om hendelser med kollegaene i innføringsklassene og at de bruker hverandre til å støtte seg på.

Utdrag fra intervju:

*«Vi jobber i team og har hverandre å støtte oss til, men ellers føler vi at vi står mye alene om det»*

#### 7.5.6 Inntrykk på læreren

***På spørsmål angående hvilke inntrykk arbeid med flyktningbarn har ført til hos læreren, blir følgende svar oppgitt:***

Tre av lærerne mener arbeidet preger dem på en slags måte. At man blir påvirket av hvordan elevene har det. Det kan gjøre sterkt inntrykk, og alle tre opplever at de ofte tar arbeidet med seg hjem. To av lærerne mener samtidig at en må ha et profesjonelt forhold til det, og at det er eleven som skal være i fokus. De samme lærerne mener at en må lære seg å koble fra når en ikke er på jobb, slik at det ikke går utover liv og helse.

Utdrag fra intervju:

***«Det er jo mennesker en treffer, så du blir påvirket. Du har de jo alltid med deg, men samtidig må du ha et profesjonelt forhold til det»***

#### 7.5.7 Faglig samarbeid i skolen

***På spørsmål vedrørende faglig samarbeid i skolen, har lærerne svart følgende:***

Tre av lærerne uttaler at det blir en del uformell kollegaveiledning, ettersom det er de som kan mest om dette. De andre på skolen følger andre læreplaner og har ulike fokus. En av lærerne forteller om godt samarbeid med de tospråklige lærerne i fellestiden. Da gir de ofte nyttige tips i forhold til typisk feil elevene gjør i forhold til de ulike språkene.

Utdrag fra intervju:

***«Dørene er åpne, så det er et greit samarbeid. Men det er nok vi lærerne som kan mest om dette nå etter hvert»***

#### 7.5.8 Utfordringer i arbeidet

***På spørsmål vedrørende hva læreren tenker er de største utfordringene for de som arbeider med flyktningbarn i skolen, blir følgende svar registrert:***

Det virker som hovedutfordringen til alle disse lærerne er behovet for mer tid og ressurser. En av lærerne mener også at det å tilpasse undervisningen til alle de ulike nivåene er krevende.

En annen mener kommunikasjonsvansker er et stort problem. To av lærerne er enige om at det kan være utfordrende og forholde seg til den bagasjen enkelte av elevene har med seg. En av dem mener at det også kan være litt utfordringer i forhold til om folk har kompetanse nok og kjennskap til tematikken.

Utdrag fra intervju:

***«De største utfordringene handler nok om kommunikasjonsvansker på grunn av språket og det at vi får lite ressurser til tospråklige lærere»***

#### 7.5.9 Hvordan lykkes?

***På spørsmål angående hva læreren tror må til for at skolen skal lykkes med dette arbeidet, blir følgende svar oppgitt:***

Her er det litt forskjellige meninger som til sammen utfyller hverandre nokså godt. En av lærerne mener det er viktig med kursing og kompetanse på området, også for lærere i vanlige klasser som «får» disse elevene etterpå. Tre lærere mener også at elevene trenger mer tid med tospråklig lærer. To av de andre lærerne nevner også at det er behov for økt bemanning, slik at undervisningen for eksempel kan deles inn i ulike nivåer, og at en får mer tid til å «se» elevene og gi de trygghet. En av lærerne sier også at en del elever prøver å skjule at de har store hull i kunnskapen sin, og at man som lærer ikke må la seg lure av det. En av lærerne sier også at man fint kunne ha byttet ut en del læremidler og bøker mot mer personell.

Utdrag fra intervju:

***«Min drømmesituasjon hadde nok vært å hatt nok bemanning»***

## 7.6 Samarbeid med foreldre

### 7.6.1 Opplevd samarbeid

***På spørsmål om hvordan læreren opplever samarbeidet til flyktningbarnas foreldre, oppgis det følgende svar:***

En av lærerne opplever at samarbeidet er bra, mens tre av lærerne opplever at det er lite samarbeid, og at det kan være vanskelig å kommunisere med foreldrene på grunn av språket. En av lærerne snakker om litt daglig kommunikasjon, for eksempel via SMS dersom elever blir syke, eller ved at en har tettere oppfølging av elever som sliter. Det er et enkelt samarbeid, bestående av korte beskjeder. En av lærerne kommenterer også at det er foreldre som frykter barnevernet og dermed ikke har ønsket å være så åpne i starten. En annen forteller om utfordringer med at foreldre ikke vil at skolen skal melde barna deres opp til PPT eller BUP og at konfliktnivået kan ende opp med å bli høyt i slike situasjoner. En av skolene opplever også at foreldrene ofte ikke tar telefonen når skolen ringer.

Utdrag fra intervju:

***«Samarbeidet er vanskeligere enn i vanlige klasser, fordi du kan ikke bare ta opp telefonen og ringe hjem»***

### 7.6.2 Etablering av samarbeid

***På spørsmål om hvordan lærerne legger til rette for etablering av samarbeid, blir følgende svar oppgitt:***

Tre av skolene har et møte før skolestart med den nye eleven, foreldrene, tolk og eventuelt andre personer fra skolen. På dette møtet får skolen en del informasjon om eleven, og foreldrene får en del informasjon om skolen. Utenom det møtet er det kun en av skolene som har felles foreldremøte. Alle skolene har ca. to utviklingssamtaler i året, ellers er det lite kontakt. Men de mesteparten av skolene sier de tar kontakt ved behov. På den ene skolen får foreldrene være med inn i klasserommet første skoledag, for å bli litt kjent og se hvordan ting fungerer.

Utdrag fra intervju:

**«Kontakt med foreldrene er ofte begrenset til utviklingssamtaler. (...) en på høsten og en på våren»**

### 7.6.3 Tolk

***På spørsmål om lærerne bruker tolk når de kommuniserer med foreldrene, blir følgende svar oppgitt:***

Alle skolene bruker tolk når de har møter med foreldrene. Tre av lærerne sier at de foretrekker å bruke de tospråklige lærerne som tolk dersom de er tilgjengelige. Dette på grunn av at de kjenner elevene og de fungerer jo også som lærere for barna deres. En av lærerne sier at det er viktig med tolk for å hindre at det oppstår misforståelser og at en er sikker på av foreldrene har forstått det læreren sier.

Utdrag fra intervju:

**«Vi bruker alltid tolk eller morsmåslærer dersom foreldrene ikke snakker engelsk»**

### 7.6.4 Åpen dialog

***På spørsmål om skolen har en åpen dialog med foreldrene, oppgis det følgende svar:***

To av lærerne er veldig åpne for dialog med foreldrene, for eksempel ved at man skriver telefonnummeret sitt på ukeplanen. Da er kontakten nokså preget av SMS beskjeder, men det er bedre enn ingenting. Den andre læreren ringer jevnlig til foreldrene dersom det er en elev som strever, men da trenger skolen hjelp av morsmåslærer. De to andre lærerne synes det er vanskelig å kommunisere på telefon, på grunn av språket, og det blir ikke gjort forsøk på å bestille tolk til så korte telefonsamtaler. Den ene av disse lærerne forsøker heller å jobbe med barna på skolen, og dersom en treffer foreldrene i gangen prøves det gjerne å forklare litt ved å bruke kroppsspråk, skrive eller tegne litt.

Utdrag fra intervju:

**«Vi ringer jevnlig hjem dersom det er elever som strever (...) som regel trenger vi da hjelp av morsmåslærer»**

#### 7.6.5 Foreldresyn

***På spørsmål om hvilket syn skolen har på flyktningbarnas foreldre, i forhold til hvordan de blir møtt og om de blir sett på som en ressurs for sine barn, blir følgende svart oppgitt:***

To av lærerne mener at det er viktig å ha et åpent sinn, være åpen for deres kultur, og vise respekt for hva de synes er viktig for sitt barn og respekt for at vi alle er forskjellige. Tre av lærerne sier også at foreldrene har et forhold til skole hvor de tenker at læreren er «mesteren». De har stor tillit til at læreren klarer å gjennomføre jobben sin, og de virker takknemlige. En lærer kommenterer til dette at det er viktig at foreldrene skjønner at læreren vil ha de med på banen, og at en kan jobbe for de sammen tingene når det gjelder en elev, både hjemme og på skolen.

Utdrag fra intervju:

**«Jeg tror samarbeidet blir best dersom vi viser respekt og ikke er bedrevitende. Vi må være åpne for hva de gjør og hva de synes er viktig for sitt barn (...)»**

#### 7.6.6 Bakgrunnsinformasjon

***På spørsmål om skolen sitter på informasjon om flyktningfamilienes historie eller bakgrunn, blir følgende svar oppgitt:***

Generelt sett så vet lærerne lite om bakgrunnen til elevene. Tre av skolene spør angående bakgrunnshistorien på det første ankomstmøtet, men de opplever at det ikke er alle som har så lyst til å snakke om det. De sier det er viktig å trø varsomt i forhold til det, og at eleven eller foreldrene kan fortelle det de har lyst til når de selv er klare for det. To av lærerne sier at det noen ganger kan være viktig for de å vite dersom det har skjedd spesielle ting i fortiden. Den ene av disse mener i tillegg at de ikke trenger å vite alt, og at det kan være godt for eleven å komme til skolen og få være seg selv. Den ene skolen vet veldig lite om elevenes bakgrunn, og opplever at det er hemmelighold rundt akkurat det der.

Utdrag fra intervju:

*«Generelt så får vi lite informasjon. Vi spør som regel på ankomstmøtet om det er spesielle ting i forhold til eleven som er viktig for oss å vite»*

## 8 Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt tre forskningsspørsmål knyttet til flyktningbarn i barneskolen:

1. Hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?
2. Er det behov for spesielle tiltak for flyktningbarn i skolen?
3. Hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?

I den avsluttende delen av oppgaven skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålene ved å drøfte studiens resultater i lys av relevant teori, tidligere forskning, samt egne refleksjoner. De tre forskningsspørsmålene vil bli drøftet hver for seg.

### 8.1 Forskningsspørsmål 1: hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?

#### 8.1.1 Faglig fungering i skolen

Motstridende resultater

Av intervjuundersøkelsene kommer det frem at det er stor variasjon mellom elevenes faglige fungering. Lærerne sier mange av elevene er motiverte til å lære, men opplever at det kan være vanskelig. Spesielt for de elevene som kommer til Norge når de er litt eldre, og som har lite eller ingen skolebakgrunn. I teorikapittelet vises det til undersøkelser som påpeker at minoritetsspråklige elever presterer dårligere faglig enn sine medelever, til tross for at de bruker mer tid på lekser og generelt sett er mer motiverte i forhold til skole og utdanning. Forskerne spekulerer i om disse motstridende resultatene kan skyldes det faktum at minoritetsspråklige elever i større grad må anstrenge seg for å få utbytte av skolearbeidet. At



det til tross for god innsats, er vanskeligere for denne gruppen elever å oppnå gode resultater i norsk skole (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2009, s. 42-43), noe som gjerne henger sammen med at undervisningen i norsk skole er sterkt tekstbasert og at den i hovedsak foregår på norsk (Hvistendahl, 2009(a), s. 21).

Det som i tillegg kan være avgjørende i forhold til flyktningbarn som kommer til Norge midt i skoleløpet, er ferdighetene som kreves for å tilegne seg kunnskap på høyere trinn i skolen, blant annet høy lesehastighet, stor lesekapasitet og god leseforståelse. Forskning viser at disse ferdighetene er motsatt av hva som ofte kjennetegner elever med norsk som andrespråk (Hvistendahl, 2009(b), s. 77). For barn som har opplevd krig trekkes det også frem at det å håndtere livet på skolen med et nytt språk kan være en faktor som påvirker skoleresultatene (Raundalen & Schultz, 2006, s. 52).

#### Konsentrasjonsvansker

Intervjuundersøkelsen avdekket også at elever med en traume bak seg, har store vansker med å være i organisert undervisning. Det opplyses blant annet om konsentrasjonsvansker og at elevene fort faller av lasset dersom undervisningen ikke brytes opp. Dette samsvarer med forskning som viser at lærere som arbeider med flyktningbarn bør være ekstra oppmerksomme på konsentrasjonsproblemer. Konsentrasjonsproblemer blant flyktningelever kan nemlig henge sammen med traumer og PTSD (Fandrem, 2016, s. 3-4; Raundalen & Schultz, 2012, s. 18-19). Dersom eleven bruker mye energi på å prøve å fjerne vonde opplevelser fra minnet, kan det føre til problemer med oppmerksomhetskapasiteten. Raundalen og Schultz (2006, s. 52-55) sier blant annet at et overarbeidet indre vil generere lite energi til å konsentrere seg om skolens oppgaver og krav. De påpeker også at barn med traumer ofte sliter med redusert motivasjon. Motivasjon er en viktig del av læringen, og når den svekkes, kan det føre til at læringen også svekkes (Raundalen & Schultz, 2006, s. 52-55).

#### Språkutviklingen

Det kommer frem av undersøkelsen at mange av elevene har vansker med å forstå hva læring og skole er til for, og at de bruker en del tid på å lære seg å være skoleelever. Når flyktningbarna starter i innføringsklassene er det få som kan snakke norsk, selv om noen gjerne har lært seg noen ord. I løpet av seks måneder mener lærerne at de fleste har utviklet et fungerende, men enkelt språk. Tidligere i oppgaven vises det til den amerikanske forskeren Jim Cummins, som har utviklet en modell hvor han sammenligner menneskets språkkompetanse med et isfjell. Det man «ser» av et barns språkkompetanse er kun det som

befinner seg på overflaten; uttale og hverdagspråk. De ferdighetene som ligger «under overflaten» går under betegnelsen «skolespråket», og omfatter blant annet et situasjonsuavhengig og mer abstrakt språk (Wagner & Walgermo, 2014, s. 102-103). Cummins konkluderer med at det vil ta mellom fem og syv år å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i det han omtaler som «skolespråket». Til sammenligning vil det ta mellom ett og to år å tilegne seg ferdigheter i «hverdagspråket» (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 60). Mange påstår at barn lærer språk fort, men selv om uttalen er god betyr det ikke at alt annet er av samme gode kvalitet (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 118). Elever med gode ferdigheter i hverdagspråket vil kunne knekke lesekode uten store problemer og lese med god flyt. Senere i skoleløpet når det er forventet at elevene skal bruke sine ferdigheter i hverdagspråket til å tilegne seg kunnskap kan det imidlertid oppstå problemer (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 60). Selv om flyktningelevene lærer seg det norske hverdagspråket nokså fort, er det altså mulig at de ikke kan språket godt nok til å fungere tilfredsstillende i ulike typer læringssituasjoner.

#### Ordforråd og tilgang til fritidsaktiviteter

Alle innføringsklassene i dette utvalget jobber temabasert, og har fokus på enkle ord og begreper i tråd med læreplanen for språklige minoriteter. Lærerne uttrykker også at mange av flyktningbarna har et ordforråd som er lavere enn forventet i forhold til deres alder, men at de som går på SFO eller andre fritidsordninger lærer språket mye fortere. Det er ikke ukjent at barn med norsk som andrespråk ofte har et mindre utviklet ordforråd. I noen tilfeller kan det virke som de har et godt ordforråd, men forståelsen av ordene kan være liten (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 65-66). Et magert ordforråd kan bidra til å begrense disse barnas leseforståelse. Forskning viser at barn med lavt ordforråd i fire-fem årsalderen, ofte forblir svake lesere gjennom hele skolegangen (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100-101). Dårlig ordforråd kan altså bidra til at flyktningelever gjør det dårligere enn majoritetselever i skolesammenheng. Forskning viser også at flyktningbarn som bare av og til, eller nesten aldri bruker norsk hjemme, ikke får tilgang til nok norsk. Disse barna kan dermed dra stor nytte av å delta i ulike fritidsaktiviteter (Wagner & Walgermo, 2014, s. 104).

#### Fokus på elevenes bakgrunn

Informantene bruker mye bilder i undervisningen og samtlige deler undervisningen inn i ulike nivå, etter hvor faglig sterke elevene er. For at skoledagen ikke skal bli så lang, blir det også tilrettelagt slik at elevene får en del praktisk arbeid. Lærerne mener at elevene gjennom

praktisk arbeid kan få et lite pust i bakken. De prøver å ha fokus på elevenes bakgrunn, der hvor det er naturlig. Eksempelvis bruker de morsmålet til å sammenligne ord, og det dras paralleller mellom de ulike kulturene i forbindelse med høytider. Noen av lærerne opplever at elevene ikke ønsker å snakke om landet sitt, at det for noen kan være et sårt tema. Lærerne påpeker at de synes det er viktig for elevenes identitetsutvikling. Forskning har avdekket at flerspråklige elever oppnår best resultater når det forekommer en parallell satsing i både morsmålet og andrespråket (Selj, 2008, s. 14-15). Det handler hovedsakelig om at barnet lærer best på et språk det kan forstå. Dersom undervisningen ikke tilrettelegges etter elevenes behov, er det fare for at elevene blir hengende etter i sin kunnskapsutvikling. Elevene må først og fremst få hjelp til å utvikle en «base» i det norske språket (jf. Åke Viberg sin modell), slik at de etter hvert i skoleløpet kan utvide sine språklige baseferdigheter (Selj, 2008, s. 14-15). Morsmålet er også av stor betydning ettersom det er vårt følelses- og kulturspråk, og har en viktig funksjon i forhold til elevens identitetsutvikling. Dersom skoler signaliserer at minoritetslevers språk og kultur ikke blir verdsatt, mener forskere at det kan få konsekvenser for elevenes selvbylde (Wagner & Walgermo, 2014, s. 104).

#### Oppfølging i hjemmet

Elevene i innføringsklassene får i utgangspunktet lite lekser, men det varierer litt. Dersom de får lekser er det kun repetisjon av det de har lært på skolen. Det kommer frem at de yngste elevene ofte ikke gjør leksene sine. Det spekuleres i om det skyldes at de ikke får hjelp hjemmefra, at foreldrene ikke greier å følge opp barna i forhold til skolearbeid, spesielt dersom foreldrene er analfabeter eller har andre vansker. Undersøkelser viser en klar sammenheng mellom elevens resultater i skolen og ressurser i hjemmet. Det konkluderes derfor med at hjemmet og den rammen hjemmet gir barna er av stor betydning. Elever fra språklige minoriteter har som regel bedre norskerferdigheter enn sine foreldre, noe som kan bidra til å begrense deres muligheter for hjelp og støtte i forhold til skolearbeidet. Selv om ulike undersøkelser viser at minoritetspråklige foreldre sjeldnere hjelper barna sine med skolearbeidet, bruker mange av dem tid på å snakke med barna om det. Det kan dermed tyde på at foreldrene er interessert i barnas skolegang, men opplever at de ikke kan hjelpe dem (Hvistendahl, 2009(b), s. 79).

#### Språklig støttetilbud

Det er ikke alle elevene i innføringsklassene som får tildelt faste timer med morsmåls lærer/ tospråklig lærer, ettersom det ikke alltid er tilgjengelige lærere i alle språk. Dette er forskjellig

fra skole til skole, men ut i fra disse lærernes erfaringer strekker det seg fra en time i uken, til fire time per uke. Elevene kartlegges flere ganger i løpet av et skoleår, ved hjelp av kartleggingsverktøyet «språkkompetanse i grunnleggende norsk». Lærerne oppgir at hensikten er å følge elevenes språkutvikling og eventuelt vurdere hvor mye midler som skal knyttes til hver elev når de etter hvert skal overføres til ordinære klasser. I følge informantene er det ingen av elevene som blir så flinke i norsk at de ikke trenger videre oppfølging. Som nevnt har mange minoritetsspråklige elever krav på, og ikke minst behov for særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring gjennom opplæringslovens § 2-8 (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 42). Men ettersom det er den enkelte kommune som er ansvarlig for omfanget og organiseringen av opplæringen, vil tilbudet til de minoritetsspråklige elevene variere fra skole til skole (Hauge, 2008, s. 275-276). Paragrafen om særskilt språkopplæring kan være vanskelig å tolke ettersom den fremstår som uklar i forhold til hvilket tilbud de minoritetsspråklige elevene bør få, og hvilke rettigheter de har. Problemet med denne situasjonen er at den lokale handlefriheten kan skape ulike rettigheter for tospråklige barn (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 89-90). Dersom det er dårlig tilgang til morsmåls lærere, eller at språkgruppen er liten, kan kommunen velge å prioritere midler på andre ting (Sand, 2012, s. 21). I forhold til de elevene som omtales i denne intervjuundersøkelsen ser man at det er tydelige forskjeller i opplæringstilbudet. Noen elever får kun en time pr. uke med morsmåls lærer, mens andre får fire timer. Dersom man ser på det store bildet kan denne skjevfordelingen på sikt føre til store forskjeller i forhold til flyktningelevens faglige utvikling og utbytte.

Kompetanse i norsk som andrespråk

Alle lærerne i utvalget føler seg kompetente nok i forhold til arbeid med utvikling av norsk som andrespråk, men flertallet kunne også tenke seg mer kompetanse i forhold til dette arbeidet. Som nevnt har faget norsk som andrespråk en begrenset plass innenfor lærerutdanningen, og det er også svært få lærere som erverver seg formell kunnskap på dette feltet i etterkant, til tross for at undersøkelser viser at mange lærere etterlyser ytterligere faglig kvalifisering for arbeid i en flerkulturell skole. I dag finnes det omtrent to minoritetsspråklige elever i hver skoleklasse, og en kartlegging viser at kun 2 % av klasselærerne og 9 % av andrespråklærerne har videreutdanning innenfor norsk som andrespråk (Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 78). Man kan spekulere i hvorvidt det lave antallet lærere som har utdanning innen norsk som andrespråk, kan bidra til at kvaliteten i særskilt norskundervisning svekkes. Kvaliteten på undervisningen kan bety mye for flyktningelevens utvikling i skolen.

Emosjonelle reaksjoner kan forstyrre læringen i timene, og drive fokuset over på andre ting. Problematikk knyttet til dette området vil bli nærmere utdypet i det følgende avsnittet om emosjonell fungering i skolen.

### 8.1.2 Emosjonell fungering i skolen

#### Emosjonelle reaksjoner

Lærerne opplever mange emosjonelle reaksjoner i hverdagen. De spekulerer i om det skyldes påkjenningen barna har vært gjennom med tanke på krig og flukt, eventuelt sorg og savn knyttet til tap av familie, nettverk og venner. Lærerne beskriver at noen blir sinte og aggressive, har humørsvingninger og skal ofte være tøffe og hevde seg. Det fortelles også at mange trigges av enkelte lyder og at de lett havner i konflikt med andre barn. Det oppleves at noen flyktningbarn har vanskelig for å gi slipp på sine reaksjonsmønstre. Tidligere i oppgaven nevnes det at flyktningbarn som har opplevd krig på nært hold kan ha vanskelige opplevelser med seg i bagasjen, og at dette kan føre til at de får problemer med å tilpasse seg til skolehverdagen (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 1-2). Flyktningbarn som har vært utsatt for negative livshendelser kan stå i fare for å utvikle angstproblematikk. Dette manifesterer seg ofte i en type atferd som minner om disiplinproblemer. Barn med angstproblematikk kan for eksempel virke triste og lei, eller de kan bli sinte og slå (Øverland & Bru, 2016, s. 46-47). Flyktningbarns emosjonelle reaksjoner kan ofte knyttes til ulike følelsesuttrykk. For elever som ofte er triste kan det for eksempel handle om at de savner det de har reist fra. I tillegg er det vanlig at mange sitter igjen med en slags skyldfølelse (Fandrem, 2011, s. 79-80). Flyktningbarn som har opplevd traumatiske hendelser kan også ha problemer med å oppnå tillit til andre, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å etablere trygge og gode relasjoner både til voksne og til jevnaldrende (Fandrem, 2016, s. 5). Noen kan også forsøke å unngå situasjoner som minner om det vonde, og kan være sensitive for lyder eller andre ting som minner om den traumatiske hendelsen (Fandrem, 2016, s. 3-4). En del av atferden som lærerne i utvalget observerer kan derfor skyldes traumatiske opplevelser i elevenes tidligere liv.

#### Mobbing og utagerende atferd

Lærerne opplever at elevene kan si en del stygge ord til hverandre, noe de uttrykker bekymring for ettersom de ikke forstår alle ordene og dermed ikke alvorret i det som blir sagt. Dette har ifølge lærerne resultert i at det brukes en del tid og arbeid på å lære barna å ha

respekt for sine medelever og for mangfoldet i klassen. Informantene synes det er viktig å møte elevene der de er, og være tilstedeværende i situasjoner hvor det ofte oppstår konflikter. Tidligere i oppgaven vises det til en norsk studie som undersøker sosiale og emosjonelle utfordringer blant barn som følge av migrasjon. I studien kom det frem at innvandrer gutter er overrepresentert når det gjelder å være mobbere, og det ble funnet at motivet bak mobbingen hadde en sterk sammenheng med følelsen av å oppnå tilhørighet. Forskerne bak studien spekulerte rundt muligheten for at mobbing ble brukt som en strategi for å redusere noe av stresset som det å leve i eksil hadde ført med seg (Fandrem, 2011, s. 85-88). Mobbing kan altså være eksempel på et atferdsproblem som har utgangspunkt i dårlig sosial og kulturell tilpasning. Som nevnt tidligere kan traumebelastning påvirke sentrale områder i et barns hjerne. Det kan blant annet påvirke tilknytningssystemet, emosjonssystemet, eller barnets evne til refleksjon og selvforståelse. Det betyr at de for eksempel kan få problemer med å regulere og styre egne følelser. Dermed kan de ha vansker med å forholde seg til andre mennesker, og med å forstå seg selv og sine egne reaksjoner (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 1-2). Selv om det store bildet helt sikkert er mer nyansert enn som så, kan det allikevel bidra til å forklare noe av atferden til flyktningbarna i skolen.

#### Kunnskap om barn med traumer

Det er kun en av lærerne som har formell kunnskap om flyktningbarn med traumer. Resten av lærerne i utvalget har funnet frem til informasjon om temaet på egenhånd. Arbeid med flyktningbarn i skolen kan bringe med seg vanskelige utfordringer, og for at elever fra språklige minoriteter skal lykkes i den norske skolen er det viktig med lærere som har kunnskap og kompetanse. Blant annet om innlæring av andrespråket, men også i forhold til sosiale og emosjonelle utfordringer knyttet til migrasjon (Selj & Ryen, 2008, s. 5). Dersom opplæringen i skolen er dårlig tilrettelagt kan det på sikt føre til spesialpedagogiske behov dersom barna utvikler problematferd, språkvansker eller lese- og skrivevansker (Hauge, 2007, s. 14). Med utgangspunkt i det, vil det helt klart være en fordel for flyktningbarn i skolen å ha lærere med kunnskap og kompetanse på dette området. Det kan gjøre de i bedre stand til å fange opp elever som sliter, samt hindre at elevene får en negativ utvikling.

### 8.1.3 Sosial fungering i skolen

Lærerne mener elevene trenger en del hjelp når det kommer til å bygge positive relasjoner til andre. Mye tid blir for eksempel brukt på klasseregler og rutiner. De mener det er viktig for å kunne fungere sammen. Da arbeider de for eksempel med hvordan man snakker til hverandre eller hvordan man stiller fint opp på rekke. Lærerne erfarer at flyktningelever med traumer bak seg ofte har vansker med å knytte gode relasjoner til andre og de observerer også at de har problemer med å forstå de sosiale kodene. En del av dem kan være veldig fysiske, noe som fører til at de lett havner i konflikter. Lærerne i utvalget registrerer også at elever med flyktningbakgrunn ofte trekker mot de som barna som snakker samme språk. Som nevnt er det viktig at kriserammede barn har voksne rundt seg som skaper trygghet, er støttende og omsorgsfulle. De voksne har også en viktig oppgave i forhold til å hjelpe barnet videre og utfordre til selvstendighet og mestring (Raundalen & Schultz, 2012, s. 52).

Traumatiserte barn har ofte et hypersensitivt nervesystem, hvor «alarmen» går konstant. Det som skjer når «alarmen» går er at stresshormonene tar over og barnet mister kontakt med den delen av hjernen som er fornuftig og reflekterende. Når barnet befinner seg i denne tilstanden kan atferden deres oppfattes som uforståelig eller urimelig. Flere av informantene uttaler i intervjuene at elevene sliter sosialt, at de havner i konflikt med medelever, og har vanskelig for å følge regler. I situasjoner som dette kan det være en utfordring for lærerne å møte smerten som ligger under atferden. Samtidig kan de som er bevisste på det for eksempel hjelpe barna til å regulere emosjonene sine på egenhånd. Det gjøres gjerne ved å sette ord på det som skjer, samt vise forståelse og bekreftelse i forhold til ulike reaksjoner. Traumebevisst omsorg kan gi støtte, trygghet og trening i selvregulering til barna, og dermed bidra positivt i forhold til dette. Det handler nemlig om å utvikle god forståelse og gode holdninger i arbeid med barn som er preget av kriser (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 3-4). Dersom eleven blir møtt på en hensiktsmessig måte, kan det også føre til at det utvikles en god relasjon til læreren. Gode relasjoner skaper trygghet, og elever som føler seg trygge vil kunne frigjøre energi til læring og utforskning, noe som er viktig i forhold til elevens sosiale og kognitive utvikling (Drugli, 2012, s. 20-23).

Praktisk-estetiske fag og metoder brukes ofte i arbeid med disse elevene, mest for at elevene skal bli kjent og trygge på hverandre, men også for å gjøre noe sosialt sammen. I tillegg understrekes det at elevene trenger lærere som viser interesse, omsorg og støtte for dem, og som har klare regler og trygge rammer. Lærerne tror også at god klasseledelse er av stor

betydning for denne gruppen elever, og at det er viktig med faste rammer, ettersom det ikke skal så mye til før ting flyter ut av kontroll. Det blir brukt metoder som å hilse hverandre i hånden hver morgen. Lærerne opplever også at en del flyktningelever ikke er vant med å ordne opp i problemer ved å snakke om dem. Som nevnt tidligere i oppgaven kan kriser ha en tendens til å påvirke barns forutsetninger for å lære, men ved riktig tilpasning kan læring også ha en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2012, s. 34).

Mange av lærerne i utvalget har funnet at bruk av praktisk-estetiske fag i skolen fører til positiv utvikling for elever med flyktningbakgrunn. Slike fag kan være spesielt viktige med tanke på elever som sliter med tilknytningsvansker som følge av tap eller separasjon fra omsorgspersoner, eller på grunn av vanskelige forhold i hjemmet. Fagene gjør det mulig for læreren å komme tettere innpå eleven, slik at en parallelt med det praktiske arbeidet, kan jobbe med tilknytning og relasjoner. Metodene som brukes i praktisk-estetiske fag kan fungere litt på samme måte som de «myke metodene» som omtales tidligere i oppgaven. Altså som spenningsreducerende tiltak som grenser opp mot terapi. Myke metoder kan være til hjelp i forhold til å kontrollere følelser som angst, redsel og frykt, slik at en kan mestre ulike situasjoner og fungere normalt i skolehverdagen, uten at små hendelser skal utløse angst- og traumereaksjoner (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 54).

Tegning, skriving og rollespill kan for eksempel være metoder som kan gjøre det lettere for elevene å uttrykke seg. Spesielt for de som fortsatt mangler det norske språket. Det kan forklares som en type defokusert kommunikasjon, som hjelper elevene med å konkretisere hvordan de har det, fremfor å fortelle det detaljert med ord. Målet er at det skal redusere noe av ubehaget og angsten eleven kan oppleve i sosiale situasjoner (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 54-56). Samtidig kan det også bidra til at elevene utvikler en trygg og god tilknytning til læreren. Selv om det ikke blir omtalt tidligere i oppgaven kan det i denne situasjonen være relevant å trekke inn forskning om det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991), og hvilken påvirkning det kan ha på elever med flyktningbakgrunn. Dette perspektivet tar utgangspunkt i Baumrinds teori om ulike foreldretyper og oppdragelsesstiler. Den autoritative oppdragerstilen er ment å fremme barns positive atferd og hemme negativ atferd og aggresjon. Denne teorien er senere utviklet med fokus på lærerrollen. Den autoritative lærerstilen handler grovt sett om å balansere mellom varme og støttende relasjoner, samtidig som en opprettholder god kontroll over eleven. Det er funnet at kombinasjonen av kontroll og støtte vil ha en positiv innflytelse på barnet. Særlig for barn med atferdsproblemer. Lærerne i



utvalget er veldig opptatt av god klasseledelse, noe som henger nøye sammen med den autoritative lærerstilen (Læringsmiljøseneteret, 2017; Roland, 2011, s. 25-29).

#### 8.1.4 Oppsummering

Lærerne i utvalget opplever at det er variasjon i forhold til faglig fungering blant flyktningbarn i skolen. Noen klarer seg veldig godt, mens andre fungerer dårlig. Lærerne hevder det er de elevene som har en fortid med traumatiske opplevelser som sliter mest faglig. De opplever at mange er motiverte for å lære, men at det kan være ekstra vanskelig for dem. Lærerne i utvalget rapporterer om konsentrasjonsvansker, noe som kan være en årsakene til at de sliter faglig. Sannsynligvis kan det henge sammen med traumesymptomer, som gjør det vanskelig for flyktningelevene å fokusere på skolens oppgaver og krav (Raundalen & Schultz, 2012, s. 52-53). Majoriteten av elevene har etter et halvt års tid utviklet et brukende hverdagspråk, men de sliter fortsatt på dette tidspunktet med et magert ordforråd. Dette er faktorer som kan bidra til at flyktningelevene sliter faglig (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100-101). Andre faktorer som også kan ha bidratt til å påvirke deres faglige fungering i skolen er mulighetene for oppfølging i hjemmet, tilgang til fritidsaktiviteter, skolens språklig støttetilbud og lite erfaring med skole. Undersøkelsene i forbindelse med denne oppgaven viser at mulighetene for hjelp hjemme er små, tilgangen til fritidsaktiviteter er begrenset og det språklige støttetilbudet varierer på den måten at noen elever får tildelt lite ressurser i form av tospråklig lærer, mens andre elever får tildelt mer ressurser. Noen barn har også mistet flere år med skole og utdanning på grunn av krig og flukt (Hvistendahl, 2009(b), s. 79; Wagner & Walgermo, 2014, s. 104; Wagner, Strømqvist & Uppstad, 2008, s. 42, 52-53 & 83).

I forhold til flyktningelevenes sosiale fungering erfarer lærerne i utvalget at de trenger mye hjelp. En del av flyktningelevene sliter med å følge regler og har problemer med å forstå de sosiale kodene. Det fører til at de ofte havner i konflikt med både elever og lærere på grunn av det. Noen har også problemer med å knytte relasjoner til andre. Lærerne bruker derfor mye tid på arbeid som har å gjøre med rutiner, klasseregler, relasjonsbygging og vennskap. Vansker med relasjoner og sosial kompetanse kan i tråd med teori, være et resultat av at elevene har opplevd traumatiske hendelser (Fandrem, 2016, s. 5). Samtidig kan det også være kultur- og språkforskjeller som gjør at flyktningelevene har vansker med å tilpasse seg (Fandrem, 2011, s. 49, 56).

I følge informantene er elevenes emosjonelle fungering i skolen preget av en del humørsvingninger. Noen blir fort sinte og aggressive, mange har også behov for å hevde seg. Noen av dem kan trigges av enkelte lyder og tar lett til tårene. Deres emosjonelle tilstand kan altså fremstå som nokså ustabil. Enkelte av de emosjonelle reaksjonene kan minne om problematferd. Den typen emosjonell fungering som lærerne beskriver kan være et resultat av at flyktningelevene har opplevd traumatiske hendelser, og at de som følge av det har vanskelig for å balansere egne emosjoner, og at de dermed ofte fremstår som over- eller underaktiverte, jfr. modellen om toleransevinduet (Jørgensen & Steinkopf, u. å, s. 6-7) Det at enkelte lyder kan trigge emosjonelle reaksjoner hos elevene er for eksempel et nokså fremtredende symptom på traumer. Det er mulig at noen av elevene for eksempel sliter med angst eller andre psykiske belastninger som følge av traumer, noe som kan gjenspeile seg i atferden deres. Selv om lærerne i utvalget har lite eller ingen formell kompetanse i forbindelse med flyktningbarn og traumer, beskriver de flere mulige symptomer som de mener kan ha en direkte sammenheng med traumer. Lærernes antagelser er allikevel nokså usikre ettersom de er basert på undersøkelser gjort på egenhånd. Kunnskap er sentralt i forhold til å føle mestring (Lazarus, 2006). Det at lærerne i utvalget har lite kunnskap om flyktningbarn og traumer kan dermed bidra til å svekke mestringsfølelsen i forbindelse med dette arbeidet.

## 8.2 Forskningsspørsmål 2: er det behov for tiltak i skolen?

Utfordringer ved dagens system

Informantene uttrykker at de synes arbeidet med flyktningbarn som er i vansker tar lang tid og at det preges av en «vente og se» holdning. De mener en av årsakene skyldes at det er vanskelig å avgjøre hvorvidt vanskene er knyttet til selve språkinnlæringen eller om det er vansker knyttet til elevens emosjonelle tilstand. En annen årsak handler om at de fleste skoler har ulike prosedyrer i forhold til videre oppfølging av elever i innføringsklasser. Det ser blant annet ut til å være forvirring omkring hvem som har ansvaret for å melde elevene opp til PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). En av informantene mener det er hjemskolen. Det som også ser ut til å være et problem blant flere informanter er varigheten til PPTs utredningsarbeid. Ifølge lærerne tar dette arbeidet altfor lang tid, og i mellomtiden får elevene lite hjelp til å håndtere vanskene sine.

Intervjuundersøkelsen viser at det er to av fire skoler som har faste møter med transkulturelt senter, og at kun en av dem har faste møter med PPT. Det er stor variasjon mellom de ulike skolene i forhold til samarbeid med andre hjelpeinstanser, men alle informantene gir uttrykk for at de ønsker tettere samarbeid. Noen lærere mener mangel på ressurser kan være en mulig årsak til at ikke alle skoler får tilbud om faste møter med de ulike hjelpeinstansene.

Som nevnt tidligere i oppgaven har elever fra språklige minoriteter ifølge opplæringsloven § 2-8 lovfestet rett til særskilt språkopplæring i skolen (Opplæringsloven, 2017). Man kan imidlertid si at opplæringen er individuell og behovsbasert, ettersom den kun gis i en overgangsperiode, frem til eleven har utviklet tilstrekkelig med kunnskaper i norsk til å følge ordinær undervisning (Sand, 2012, s. 21). Loven har vært under kritikk for sine formuleringer. Begrepet «tilstrekkelig» viser ikke til noe konkret, og det krever at læreren utviser skjønn i forbindelse med å tolke regelverket (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 89-90).

Ettersom forskning viser at kun 2 % av klasselærerne har videreutdanning i faget norsk som andrespråk (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 78). Kan man anta at en del lærere i utgangspunktet ikke har god nok kunnskap eller kompetanse i norsk som andrespråk til å vurdere om elevens kunnskaper i norsk er tilstrekkelige. Det kan for eksempel tenkes at læreren vurderer elevens kompetanse på bakgrunn av hverdagspråket. Dette kan i stor grad føre til at det blir gjort feilvurderinger, og elever som har behov for et språklig støttetilbud kan risikere å bli fratatt den retten. Det er hver enkelt kommune som er ansvarlig for denne undervisningen, og lærerne har derfor stor lokal handlefrihet (Hauge, 2008, s. 275-276). Dette bidrar til å skape ulike rettigheter for minoritetsspråklige elever, og det faglige tilbudet kan variere i stor grad. Opplæringstilbudet spiller en avgjørende rolle for elevens tilegnelse og utvikling av andrespråket. Dersom elevene ikke får tilstrekkelig med norskopplæring, kan det få store konsekvenser for deres språklige, kognitive og sosiale utvikling (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008, s. 42, 83). For å hindre en slik utvikling bør majoriteten av lærere som arbeider med flyktningbarn i skolen, få tilbud om videreutdanning i norsk som andrespråk.

I forhold til kontakt med andre hjelpeinstanser, er det bekymringsverdig at fem av seks informanter beskriver samarbeidet med blant annet PPT som ikke eksisterende og dårlig. Dette bidrar til å belyse noen utfordringer ved dagens system. Flyktningbarn som har opplevd traumer, som henger etter i språket og som har emosjonelle vansker må prioriteres. Enten det er i form av bistand og oppfølging av BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), PPT eller transkulturelt senter. I tillegg bør det være en prioritet å utvikle lærerens kunnskap og kompetanse omkring arbeid med flyktningbarn, språkutvikling og traumer.

For at læreren skal mestre arbeidet med denne elevgruppen vil det i tillegg til økt kunnskap, være nødvendig med både støtte, konsultasjon og veiledning knyttet til lærerens arbeid. Som nevnt kan det være vanskelig for læreren å møte elevene på en hensiktsmessig måte, dersom en preges av mye stress (Lazarus & Folkman, 1984). Støtte, anerkjennelse og ikke minst kunnskap vil være nødvendig for å kunne mestre jobben. I forbindelse med det kan det være nyttig for læreren å ha noen å støtte seg til. Enten det er en kollega eller en samarbeidspartner fra en annen institusjon, vil det å ha noen i ryggen bidra til ekstra styrke. I tillegg kan det være en nyttig måte å dele kunnskap og erfaringer på (Manger & Wormnes, 2015, s. 224).

Den ansvarsfraskrivelsen og mangelen på rutiner og oppfølging som lærerne i utvalget erfarer, kan vise til mangler ved dagens system. Lærerens arbeid med flyktningbarn styres i hovedsak av den ordinære læreplanen (Kunnskapsløftet), eller Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det er ofte de faglige rammene som står i sentrum av lærerens arbeid. Resultatene av studien viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er der de største utfordringene ligger. En av de største utfordringene handler tilsynelatende om å få de ulike systemene rundt barnet til å fungere sammen. En kan stille spørsmål vedrørende om det bør være den enkelte skoles ansvar å legge til rette for det helhetlige tilbudet som omringer barnet, eller om det er noe som bør prioriteres politisk fra statlig hold. Slik systemet virker, med utgangspunkt i lærernes svar tyder det på at elevene ikke følges godt nok opp. Det viser at endringer må til for å sikre at elever med flyktningbakgrunn får den oppfølgingen de trenger, både emosjonelt og faglig. For å vise til Bronfenbrenners systemteori; det må være sammenheng mellom det elevene opplever på micro-nivået og lovverket på macro-nivå. Det kan nemlig føre til at instanser som PPT, BUP og Transkulturelt Senter, som alle befinner seg på meso-nivå kan fungere optimalt i samarbeid med de instansene som befinner seg på micro-nivå, nemlig skole og hjem (Bronfenbrenner, 1979; Imsen, 2014, s. 402-403).

Økt kunnskap om barn med traumer

Lærerne uttrykker ønske om mer kunnskap og kompetanse rettet mot flyktningbarn i skolen, og mener at det vil gjøre dem bedre i stand til å tilrettelegge undervisningen etter flyktningelevenes behov. De fleste forteller at de holder seg oppdatert gjennom bøker, samtaler med kollegaer eller kurs i regi av skolen, men samtidig så ønsker de å utvide sin kunnskap. Det understrekes også at mye handler om erfaring. Det oppleves at hovedutfordringen i arbeid med flyktningbarn blant annet dreier seg om lite tid og ressurser, og at det kan være vanskelig

å forholde seg til den bagasjen noen av elevene har med seg. Flyktningbarn kan ofte ha mange brutte relasjoner bak seg, og det kan derfor ta tid å etablere nye relasjoner. Hamre og Pianta er blant annet en av dem som påpeker at gode relasjoner er viktig for å fremme et positivt klassemiljø (Hamre & Pianta, 2006). Informantene synes arbeid med flyktningbarn er en kjekk, givende og spennende jobb, men innrømmer at det til tider kan være veldig slitsomt. Det er en jobb som krever mye, og noen opplever kanskje at de er mer sosialarbeidere enn lærere. Det innebærer for eksempel at de må være fleksible og ha mye tålmodighet. Det oppleves også som vanskelig å hele tiden få inn nye elever. Belastningen på den enkelte lærer kan være stor, og i den sammenheng er det viktig at de opplever støtte og anerkjennelse på arbeidsplassen, samt at de har god kunnskap om det de arbeider med. Dersom læreren opplever belastningen rundt arbeidet som større enn det en klarer å håndtere, kan det føre til stress (Lazarus & Folkmann, 1987; Manger & Wormnes, 2015, s. 224).

Som nevnt tidligere kan det å bosette seg på et nytt sted kan føre med seg mye usikkerhet, og det er mange forhold som kan være avgjørende for hvordan en migrasjonsprosess oppleves (Fandrem, 2011, s. 49). Noen har gjerne kommet til Norge gjennom fredelige migrasjonsprosesser, mens andre er her som et resultat av krig, flukt og overgrep (Kibsgaard & Husby, 2002, s. 116). Å flytte på grunn av krig kan føre til større tilpasningsvansker (Fandrem, 2011, s. 56). De elevene lærerne møter kan ha ulike opplevelser med seg i bagasjen, noe som også gir ulike forutsetninger for fungering i skolen. Noen har gjerne opplevd svært vanskelige livshendelser, og kan være traumatiserte på bakgrunn av det de har opplevd. Lærere i skolen bør hele tiden være forberedt på at mange flyktningbarn kommer med utfordringer som kan være krevende å håndtere (Fandrem & Tveitereid, 2016, s. 1-2). Lærere som arbeider direkte med flyktningbarn i skolen kan derfor dra nytte av kunnskap om traumer, depresjon og angst. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe til med å fange opp vansker før de interferer med barnets normalutvikling (Øverland & Bru, 2016, s. 46-47). Barn og unge som har opplevd traumer kan ha vanskelig for å etablere trygge og gode relasjoner til andre barn og voksne (Fandrem, 2016, s. 5). Mye av lærerens arbeid kan dermed begrense seg til relasjonsbygging og utvikling av sosial kompetanse, noe som kan drive fokuset bort fra det faglige. Til tider kan gjerne læreren føle seg mer som en miljøarbeider, men samtidig kan det sosiale aspektet i begynnelsen, være minst like viktig som det faglige og kanskje spesielt for denne elevgruppen.

Kunnskap om traumer kan gjøre lærerne i bedre stand til å møte elevene på en hensiktsmessig måte. Barn med traumer har behov for å bli møtt med respekt, anerkjennelse og sensitivitet.

De har behov for voksne som setter ord på det som skjer og som kan vise forståelse og bekreftelse i forhold til ulike reaksjoner. I tillegg bør de som arbeider med traumatiserte flyktningbarn være oppmerksomme på og reflekterende omkring sine egne reaksjoner overfor barnet (Jørgensen & Steinkopf, u.å, s. 4-5). Arbeid med traumatiserte flyktningbarn krever noe utover det mange anser som den tradisjonelle lærerrollen. Derfor er det viktig å utvide lærerens perspektiv på rollen de har overfor disse elevene. Den beste måten å gjøre det på er å utvide deres kunnskapsbase i forhold til barn som har vært utsatt for traumatiske opplevelser.

#### Oppfølging av læreren

Det kommer frem at en del av lærerne i undersøkelsen føler seg alene om arbeidet med innføringsklassene. De som har ansvaret for innføringsklassene er ofte de eneste på skolen som arbeider med den tematikken. Arbeidet oppleves derfor av noen som ganske ensomt. De synes for eksempel at det er godt å kunne snakke med og møte andre som forstår seg på problematikken, enten det er kollegaene i innføringsklassene eller ansatte ved Transkulturelt Senter. Det faglig samarbeidet i skolen er preget av en del uformell kollegaveiledning. Lærerne avslører at de ofte søker råd hos kollegaer som i likhet med dem jobber med innføringsklasser. Informantene opplever også at arbeid med flyktningbarn er noe som gjør sterkt inntrykk på dem. De blir påvirket av hvordan elevene har det, og sier at de ofte har tatt jobben med seg hjem. Likevel prøver de å ha et profesjonelt forhold til det. For å hindre at det skal gå utover egen helse, har flere etter hvert lært seg å koble av når de ikke er på jobb.

Krevende arbeidsoppgaver og elever i utfordringer kan føre til at lærerne føler seg stresset. Som nevnt er stress noe som oppstår i situasjoner hvor personer registrerer at det er en ubalanse mellom krav som stilles til dem, og deres kapasitet til å møte disse kravene. Stress kan medføre en rekke fysiske, psykiske og atferdsmessige reaksjoner. For eksempel anspenhet, irritabilitet, hissighet og engstelse. De enkelte reaksjonene kan oppstå dersom stressnivået opprettholdes over lengre tid, og likevektstilstanden ikke blir gjenopprettet (Lazarus & Folkmann, 1984, s. 21; Manger & Wormnes, 2015, s. 204, 205 & 217). Lærere som preges av mye utfordringer og stress i arbeidet sitt, kan ha vanskelig for å møte elever med flyktningbakgrunn på en hensiktsmessig måte. For de lærere som opplever å havne i en slik situasjon, er det viktig å bruke tid på å jobbe med seg selv, for å prøve å redusere noe av stresset. Den beste måten å redusere stress på, er ofte ved å samtale om problemene med andre. Det kan bidra til en indre ro, ved at man føler seg mindre alene og at man blir forstått. Det er viktig å ha noen å støtte seg til, det kan tilføre en person ekstra styrke (Manger &

Wormnes, 2015, s. 224). Lærerne i utvalget opplever at arbeidet med flyktningelevene kan være ensomt og at det preger dem. Samtidig virker det som de benytter seg av de riktige metodene, med tanke på å håndtere disse følelsene. Eksempelvis ved å oppsøke kollegaer og søke råd hos dem. Muligens er det en del lærere i samme situasjon, som sliter med de samme følelsene. For å bedre lærernes tilværelse kan det imidlertid være viktig at skolen også setter i gang tiltak. Et slikt tiltak kan for eksempel innebære veiledning av lærere i forhold til deres arbeid med flyktningbarn.

### 8.2.1 Oppsummering

Med utgangspunkt i lærernes erfaringer og refleksjoner, kan det virke som det er behov for flere tiltak i skolen når det gjelder arbeid med flyktningbarn. Tiltakene bør for eksempel omhandle videreutdanning/ kompetanseheving blant lærerne, veiledning av fagpersonell vedrørende traumer og andre symptomer som de fleste lærere ikke har kompetanse nok til å håndtere på egenhånd. I tillegg må man sørge for at barna får riktig oppfølging og hjelp. Denne undersøkelsen viser i likhet med andre undersøkelser, at mindretallet av lærerne som arbeider med flyktningbarn har videreutdanning i norsk som andrespråk. Et tiltak vedrørende videreutdanning i norsk som andrespråk kan føre til bedre språkutvikling for elever med flyktningbakgrunn. Undersøkelsen viser også at det er mangler i systemet som skal sikre riktig oppfølging med utgangspunkt i barnets behov. Det er lite samarbeid med andre hjelpeinstanser, og forvirring omkring hvem som har ansvar for hva. I de voksnes forvirring kan barnet ende opp som skadelidende. Det er behov for tiltak som kan forbedre systemene rundt barnet, og retningslinjene som angir hvem som er ansvarlig for videre oppfølging bør være klare. Lærerne etterlyser også mer kunnskap rettet mot traumatiserte flyktningbarn, nettopp fordi mange av flyktningelevene viser traumesymptomer som angst og depresjon. Selv om flere av dem har funnet frem til nødvendig kunnskap på egenhånd, ønsker de å lære mer. Dette viser at det er behov for mer kunnskap blant lærerne. For å møte dette behovet bør det settes i gang tiltak, gjerne i form av seminar og kursing. Til slutt kan det også virke som det er behov for et tiltak i forhold til veiledning av lærere som arbeider med traumatiserte flyktningbarn. De opplever at arbeidet til tider kan være ganske ensomt og krevende. En veiledningsordning kan fungere på den måten at fagpersonell med mye kunnskap om flyktningbarn og traumer kan bistå lærerne i deres arbeid med disse elevene. Det kan føre til at hverdagen føles lettere, og at lærerne ikke føler seg så alene om arbeidet.

### 8.3 Forskningsspørsmål 3: hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?

Lite kontakt

Lærerne i utvalget forteller om et ankomstmøte som finner sted på skolen før elevene starter i innføringsklassen. Det er vanlig at eleven, foreldrene, lærer, tolk og en fra skolens ledelse deltar på dette møtet. Møtet dreier seg om å bli bedre kjent, samt utveksling av informasjon. Skolen får en del informasjon om eleven og foreldrene får en del informasjon om skolen. Foruten dette møte i starten av skoleåret, er det lagt opp til to utviklingssamtaler. En på høsten og en på våren. Bortsett fra det er det lite kontakt, med mindre det er behov for det. Det er få skoler som opererer med felles foreldremøter for denne foreldregruppen. Det fremgår altså av studiens resultater at skole og hjem opererer nokså atskilt fra hverandre.

Som sagt før er samarbeidet mellom skole og hjem ment å være en felles oppgave, hvor det primære fokuset skal være på barnets skolefaglige læring, samt deres personlige og sosiale utvikling (Nordahl, 2007, s. 26-27). Det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet, mens ansvaret for å opprettholde samarbeidet er gjensidig (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 5-6). I følge Thomas Nordahl tildeles foreldrene en sterk rolle i det norske skolesystemet. For at samarbeidet skal være fruktbart bør det derfor baseres på likeverd og gjensidighet. Det bør i tillegg ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon og deres ulike behov (Nordahl, 2007, s. 27). Skole-hjem samarbeidet bør preges av de samme grunnleggende prinsippene, uavhengig om det er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige foreldre. Samtidig er det viktig at lærerne er bevisste på at foreldre fra språklige minoriteter representerer noe annet enn norske foreldre. Dette er en foreldregruppe som ofte har dårligere muligheter for å bli hørt, derfor er det viktig at læreren bidrar til at de også får sin stemme hørt (Nordahl, 2007, s. 162). Med utgangspunkt i dette utvalget, virker det som skolene har gode rutiner i forhold til å ta initiativ og legge til rette for samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det blir gjort i form av et ankomstmøte. Likevel ser det ut til at skolene ikke greier å opprettholde dette samarbeidet. Lærerne beskriver at skole og hjem opererer nokså separat fra hverandre og at det sjelden arrangeres felles foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre. Som tidligere nevnt er det gjort undersøkelser som tyder på at det er flere skoler som har gode erfaringer med denne typen foreldremøter. Foreldrene får da muligheten til å bli kjent med andre foreldre i liknende situasjoner, og de føler seg gjerne mer inkludert. En del land har



også hatt stort hell med hjemmebesøk, som en hensiktsmessig måte og opprettholde kontakten med minoritetsspråklige foreldre. Det bidrar først og fremst til at man kan bli bedre kjent og utvikle tillit til hverandre. Det kan i tillegg bidra til at terskelen for å komme på tilstelninger i regi av skolen blir lavere (Nordahl, 2007, s. 164).

#### Kulturforskjeller

Noen av lærerne mener det er viktig å ha et åpent sinn, og vise respekt for foreldrenes meninger og kulturelle bakgrunn. Man må akseptere at man er forskjellige. Det er også en del som erfarer at foreldrene har et veldig annerledes syn på skolen og lærerne. Foreldrene viser stor tillit og takknemlighet til lærerne, og anser dem som «mesterne». Lærerne derimot uttrykker ønske om å få foreldrene med på laget, slik at de kan jobbe med de samme tingene både på skolen og hjemme. I mange land er det vanlig å betrakte skolen som en autoritet, og det forventes ikke at foreldrene skal involvere seg i skolen. Denne typen kulturforskjell kan bidra til å forklare foreldrenes respekt for læreren, og deres tillit til at læreren vet hva som er best for deres barn (Nordahl, 2007, s. 163-164). I slike tilfeller bør det være skolens ansvar å opplyse foreldrene om viktigheten omkring foreldres involvering i skolen. Sannsynligvis finnes det en del foreldre med flyktningbakgrunn som ikke har kunnskap om dette.

#### Språkbarrieren

Flere av lærerne opplever at det er vanskelig å kommunisere med foreldrene på grunn av språket. Dermed blir det også lite samarbeid, ofte bestående av korte og enkle beskjeder. Når elever trenger tettere oppfølging forekommer det litt dag til dag kommunikasjon. Noen av lærerne uttrykker i tillegg at de synes det er vanskelig å kommunisere med foreldrene via telefon, og at det ikke blir brukt ressurser i form av tolk i forhold til korte samtaler. Noen lærer derfor vær å kontakte foreldrene i situasjoner som de ellers gjerne ville ha gjort det. Det påpekes også at det kan være vanskelig å få fatt i foreldrene, i noen tilfeller tar de ikke telefonen når skolen ringer. Lærerne mener likevel at de er åpne for dialog, og forsøker å synliggjøre telefonnummeret sitt på ukeplaner og informasjonsbrev. Språkbarrieren er sannsynligvis en av de største årsakene til at mange minoritetsspråklige foreldre skygger banen. Det oppleves gjerne som vanskelig å delta på møter eller samtaler i regi av skolen, dersom man forstår lite av det som foregår der. Foreldre som er usikre på sine norskkunnskaper kan være redde for å ta ordet, eller for å stille spørsmål dersom de lurer på noe. Lærere som synes det er vanskelig å kommunisere med minoritetsspråklige foreldre, bør ha i tankene at det er minst like vanskelig for den andre parten. I stedet bør læreren fokusere

på å formidle budskapet sitt på en tydelig måte, og bruke begreper som er enkle å forstå (Nordahl, 2007, s. 163-164).

Bruk av tolk

Blant lærerne i utvalget er det veldig vanlig å bruke tolk i forbindelse med utviklingssamtaler, eller andre møter. Da er det ofte de tospråklige lærerne som er å foretrekke. For lærerne handler det om at de kjenner til elevene. Informantene synes det er viktig med tolk, for å unngå misforståelser og at lærerne kan være sikre på at foreldrene har forstått informasjonen. Det er når språkbarrieren blir så stor at det ikke er mulig å føre en meningsfull dialog at læreren bør anskaffe tolk (Nordahl, 2007, s. 164). Som lærerne i utvalget påpeker kan morsmållærere komme godt til nytte i forbindelse med samtaler. Samtidig kan de også bidra som en ressurs i forhold til kulturforståelse og oppklaring av misforståelser, de kan også legge til rette for dialog, samt gi foreldrene opplevelsen av å bli lyttet til (Foreldreutvalget i grunnskolen, 2005, s. 21).

Foreldre som sliter

Det stilles vanligvis spørsmål omkring familiens bakgrunnshistorie på ankomstmøtet før skolestart, men det er ikke alle som ønsker å snakke så mye om det. Lærerne vet ofte lite om elevenes bakgrunn når de starter, men det dukker som regel opp litt informasjon underveis. Informantene tror det er mange barn og foreldre som sliter med ettervirkninger av livet på flukt. Lærerne kan oppleve det som vanskelig når de ikke vet noe om hva familien har gjennomgått. Samtidig opplever de at både barn og foreldre åpner seg mer og mer, etter hvert som de blir trygge på skolen og læreren. Foreldre med flyktningbakgrunn har ofte bekymringer for familie og venner i hjemlandet, noen sliter også med psykiske problemer. I tilfeller hvor det oppdages at foreldrene sliter bør skolen vise romslighet og forståelse, samt møte foreldrene der de er. Dersom foreldrene ønsker å åpne seg, kan det være lurt å ta i bruk morsmållærer. Da kan foreldrene forklare hvilke utfordringer de står overfor på sitt eget språk (Foreldreutvalget i grunnskolen, 2005, s. 21). I et forsøk på å opprettholde et godt samarbeid bør skolen prøve å tilrettelegge så godt de kan ut i fra den informasjonen de mottar. Når foreldrene sliter, bør lærerne følge nøye med på hvordan eleven har det og eventuelt vie ekstra oppmerksomhet og omsorg til denne eleven.

### 8.3.1 Oppsummering

Samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten kjennetegnes av en rekke forhold. Først og fremst er det preget av lite kontakt. Kulturforskjeller er også noe som bidrar til å skape misforståelser mellom foreldre og lærere, og språkbarrieren vanskeliggjør god kommunikasjon. Lærerne forstår viktigheten av å bruke tolk, men dette er ikke en ressurs de har ubegrenset tilgang til. Lærerne i utvalget opplyser at de vet lite om familiens bakgrunn til å begynne med, men etter hvert som de blir trygge på læreren kommer det frem mer informasjon. Den informasjonen tyder på at det er mange som sliter med å håndtere hendelser som tilhører fortiden. For å styrke samarbeidet mellom skole og hjem, bør lærerne vurdere å arrangere egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre, hjemmebesøk er også noe som bør vurderes. På slike møter kan det eventuelt drøftes om det vil være hensiktsmessig å henvise eleven til psykolog. Det er også viktig at skolen prioriterer å opplyse foreldre om hva skolen forventer av dem i forhold til involvering. Lærerne bør i tillegg ikke la seg stanse av språkbarrieren, og i stedet ha fokus på at barrieren er like reell for foreldrene. Derfor bør de bruke tydelige formidlinger og enkle begreper. Lærerne i dette utvalget har forstått viktigheten av å bruke tolk, dermed er ikke dette et problem man trenger å ta stilling til. Til slutt, lærerne kan også bidra til å styrke samarbeidet ved å se på foreldrene som en ressurs, og vise dem respekt og anerkjennelse. Skolen kan for eksempel dra nytte av å vise interesse for deres erfaringer, og dermed bidra til en myndiggjøring av foreldrene (Nordahl, 2007, s. 164).

## 9 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere i innføringsklasser har i forhold til flyktningbarns faglige, sosiale og emosjonelle fungering i barneskolen, og hvorvidt det er behov for spesielle tiltak knyttet til det. Det har også vært et mål å undersøke kjennetegn ved foreldresamarbeidet i den samme konteksten, og hva som kan bli gjort i forsøk på å styrke dette samarbeidet. Studiens funn er basert på informantenes erfaringer og refleksjoner i sammenheng med den utvalgte teorien. I denne avsluttende delen av oppgaven ønsker jeg å trekke frem noen av de mest sentrale funnene.

Undersøkelsen viser at det er mange flyktningbarn som sliter med faglig fungering i skolen. Sannsynligvis kan det ha en sammenheng med dårlig utviklede norskferdigheter eller

konsentrasjonsvansker som følge av vanskelige opplevelser i barnets fortid. Eventuelt en kombinasjon av begge. Det ble også funnet at flyktningbarn har lite mulighet for oppfølging i hjemmet, og de har dårligere tilgang til fritidsaktiviteter. I tillegg fant man at det var store variasjoner i skolens språklige støttetilbud.

I forhold til sosial fungering fant man at elever med flyktningbakgrunn har vansker med å forstå regler og sosiale koder. De havner ofte i konflikt med andre barn og voksne nettopp på grunn av det, og noen har i tillegg vansker med å knytte relasjoner til andre.

I forhold til emosjonell fungering fant man at mange av flyktningelevene var preget av humørsvingninger. De ble fort sinte og aggressive, og hadde stort behov for å hevde seg. De reagerte også på enkelte lyder og kunne lett ta til tårene. Elevene fremstår som nokså ustabile emosjonelt sett, og væremåten deres minner litt om typisk problematferd. Resultatene viser at lærerne opplever arbeidet med flyktningbarna som krevende.

Funnene i studien tilsier at det er behov for spesielle tiltak rettet mot flyktningbarn i skolen. Det bør blant annet prioriteres å utdanne flere lærere i faget norsk som andrespråk. Det burde også settes i gang tiltak for å bedre samarbeidet til andre hjelpeinstanser, slik at flyktningbarna får riktig oppfølging. Det etterlyses også mer kunnskap om flyktningbarn med traumer, et tiltak som kan inkluderes i form av kursing. Etersom flere av lærerne opplever arbeidet som ensomt og krevende, kan det også være behov for tiltak som omfatter en slags veiledningsordning hvor lærere kan få råd og veiledning fra fagpersonell med kompetanse om flyktningbarn og traumer.

Undersøkelsen fant også at skole-hjem samarbeidet i denne konteksten, kjennetegnes av en rekke ting. Det er for eksempel preget av lite kontakt, og kulturforskjeller bidrar til at det lett oppstår misforståelser. Språkbarrieren er også med på å vanskeliggjøre god kommunikasjon. Det oppleves at mange familier sliter med å håndtere hendelser fra fortiden. Det er imidlertid nokså enkle grep som skal til for å kunne styrke dette samarbeidet. Skolene kan blant annet sørge for å arrangere egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre, samt vurdere å dra på hjemmebesøk. Skolen bør også ha fokus på å opplyse foreldrene om hva som forventes i forhold til deres involvering i skolen. På grunn av språkbarrieren bør det også fokuseres på enkle begreper og tydelige formidlinger, samt bruk av tolk. En myndiggjøring av foreldrene i form av respekt og anerkjennelse vil sannsynligvis også bidra til å styrke skole-hjem samarbeidet.

Studiens funn bidrar til å støtte opp under det som nevnes innledningsvis, nettopp at flyktningbarn kan ha ulike erfaringer med seg i bagasjen, og at det kan prege deres fungering i skolen på ulike måter. Den overveldende migrasjonsprosessen, og ikke minst det nye språket kan virke inn. Det kan også være vanskelig å tilpasse seg når atferd, religion og verdier er veldig annerledes enn det man er vant til. Flyktningbarn som har opplevd krig og flukt kan i tillegg være preget av det. De kan for eksempel ha utviklet traumer av ulike slag. Det er grunn til å tro at en eller flere av disse faktorene kan virke negativt inn på elevens faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen. Samtidig viser det at skolen har en vei å gå for å kunne imøtekomme flyktningbarnas behov i skolen. Elever som har traumer, ligger etter i språkutviklingen, og i tillegg gjerne sliter med emosjonelle vansker må prioriteres. Dette er barn som er spesielt utsatte, og dermed vil behovet for kompetanse og veiledning av lærere være særdeles viktig. Det nevnes også innledningsvis at det kan være utfordrende å få til et godt samarbeid med foreldrene når man ikke snakker samme språk. Kulturelle ulikheter kan også føre til uenigheter og misforståelser, noe som stemmer godt overens med det som kommer frem gjennom intervjuundersøkelsen.

Resultatet av denne oppgaven består hovedsakelig av lærerens erfaringer og refleksjoner omkring flyktningbarn i skolen. I forbindelse med videre forskning hadde det derfor vært interessant å studere elever med flyktningbakgrunn fra de starter i innføringsklasser og 5-8 år fremover i tid. Da vil man kunne få en grundigere forståelse av de utfordringene disse elevene møter i skolen. En studie av det omfanget kan gjerne føre med seg endringer i lovgivning, og dermed styrke flyktningbarns rettigheter i skolen. Det kan også føre til at det vies mer plass til denne tematikken i fremtidens lærerutdanningen.

## Litteraturliste

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Peterson & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 758-772). New York: Garland.

Borge, A. I. (2003). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. United States of America: Harvard University Press

Cole, S. F. et. al. (2005). *Helping traumatized children learn – supportive school environments for children traumatized by family violence*. Hentet fra <https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2013/06/Helping-Traumatized-Children-Learn.pdf>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 20.02.2017 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm

Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget

Ellis, B. H. et al. (2008) Mental Health of Somali Adolescent Refugees; The role of Trauma, Stress, and Perceived Discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 76, No. 2, 184-193.

Fandrem, H. (2011a). Sosiale og emosjonelle utfordringer som følge av migrasjon. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Fandrem, H. (2011b). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Fandrem, H. (2016). *Traumer og posttraumatisk stressyndrom*. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/barn-med-flyktningebakgrunn/traumer-og-posttraumatisk-stressyndrom/?s=18659>
- Fandrem, H. & Tveitereid, K. (2016) *Hvorfor må barnehager og skoler vite noe om flyktninger?* Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/barn-med-flyktningebakgrunn/hvorfor-maa-barnehager-og-skoler-vite-noe-om-flyktninger/?s=18657>
- FN-sambandet. (2016). *Hva er en flyktning?* Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Hva-er-en-flyktning>
- Foreldreutvalget for grunnskolen. (2005). *Broer mellom hjem og skole. Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Oslo: Utvalget
- Hadi, F. mfl. (2006). Gulf War-Related Trauma and Psychological Distress of Kuwaiti Children and Their Mothers. *Journal of Traumatic Stress*, 19(5), 653-662. doi: 10.1002/jts.20153
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention*. National Association of School Psychologists
- Hauge, A-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A-M. (2008). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hvistendahl, R. (2009a). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R. Hvistendahl, (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hvistendahl, R. (2009b). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Idsøe Cosmovici, E. & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker – Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Håndbok i respektprogrammet. Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A., Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (u.å.). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. RVTS-sør. Hentet 10.06.2017 fra:

<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

Kibsgaard, S. & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget

Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer publishing Company, Inc.

Læringsmiljøsentret. (2017). *Den autoritative lærer*. Hentet fra:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/laeringsmiljoe-og-psykisk-helse/aggresjon/ressurser-og-materiell/den-atorative-larer-article88434-16183.html>

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (3. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

Missing Migrants Project (2016, 10.11) Migrant deaths at sea near deadly milestone of 4,000. Hentet fra <http://missingmigrants.iom.int/migrant-deaths-sea-near-deadly-milestone-4000>

NAFO. (2009). *Sluttrapport. Likeverdig opplæring i praksis*. Oslo: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring



- Netland, M. (1997). *Bosniske flyktningbarn i Norge*. Bergen: Magnat forlag
- Neumayer, S. M. & Borchgrevink, M. C. (2006). Flyktningbarns påkjenninger og reaksjoner. I S. M. Neumayer, A. Skreslett, M. C. Borchgrevink & S. Gravråkmø m. fl. (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn – introduksjon og fagveileder*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Perry, B. D. (2001). *The Neurodevelopmental Impact of Violence in Childhood*. Hentet fra [https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/Neurodevel\\_Impact\\_Perry.pdf](https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/Neurodevel_Impact_Perry.pdf)
- Perry, B. (2004). *Maltreatment and the Developing Child: How Early Childhood Experience Shapes Child and Culture - The Inaugural Margaret McCain Lecture*. Hentet fra <http://www.lfcc.on.ca/mccain/perry.pdf>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2012). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Redd Barna (2016, 10.11) Barn på flukt i Europa. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/flyktningkrisen>
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Sand, T. (2012). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Selle, H., Neumayer, S. M. & Mathiesen, E. (2006). Familier i eksil. I S. M. Neumayer, A. Skreslett, M. C. Borchgrevink & S. Gravråkmø m. fl. (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn – introduksjon og fagveileder*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress

Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Selj, E. & Ryen, E. (2008). Forord. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Statistisk Sentralbyrå (2016, 10.11) Flere kom på grunn av flukt i 2015. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn>

Solås, H. (2016, 26. juli). *Stress hos foreldre og barn*. Hentet fra: <http://nouw.com/helensolas/stress-hos-foreldre-og-barn-26268764>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

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

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>

Utdanningsdirektoratet (2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal>

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinærning i olika åldrar. I E. Cerù. (Red.), *Svenska som andraspråk: Lärarbok 2. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur/ Utbildingsradion

Vojvoda, D. mfl. (2008). Posttraumatic stress disorder symptoms in Bosnian refugees 3 ½ years after resettlement. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 45(3), 421-426. doi: 10.1682/JRRD.2007.06.0083

Wagner, Å. K., Strømqvist, S., Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Wagner, Å. K. & Walgermo, B. R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedlegg

### Vedlegg 1



Klara Klara  
Nasjonalt senter for læringsmijø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 01.02.2017

Vår ref: 51638 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51638	<i>Flyktningsbarn i skolen</i>
	<i>Hvordan oppleves deres faglige og sosiale fungering, og er det behov for tiltak i skolen?</i>
	<i>Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Klara Klara
Student	Stina Stina

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.uib.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, 31.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Beinda Gløppen Helle

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51638

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

#### TAUSHETSPLIKT

Det er lærere og ansatte i skolen som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser og eksempler. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene eller deres foreldre, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted. Vi minner om at dere og informanten har et feller ansvar for at taushetsplikten ikke brytes under intervjuet.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.08.2017. 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 lydopptak

## Vedlegg 2

---

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## *Flyktningbarn i skolen*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har i forhold til flyktningbarns faglige og emosjonelle fungering i skolen og om det er behov for tiltak. Det er også et mål å undersøke hva som kjennetegner foreldresamarbeidet i denne konteksten og eventuelt hva som kan gjøres for å styrke dette samarbeidet. Ønsket er at studien skal bidra til å øke bevisstheten omkring flyktningbarns utfordringer og behov i skolen, for å forstå hvordan hverdagen best kan legges til rette, slik at disse elevene opplever skolen som et trygt og motiverende sted for læring.

Jeg ønsker å undersøke følgende problemstillinger i forbindelse med studien om flyktningbarn i skolen:

1. *Hvordan oppleves deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering?*
2. *Er det behov for tiltak i skolen?*
3. *Hva kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem i denne konteksten og hva kan gjøres for å styrke samarbeidet?»*

Prosjektet gjennomføres av Stina Hervik Sjøen, student ved Universitetet i Stavanger, som en del av mastergradsstudiet i utdanningsvitenskap og spesialpedagogikk.

Vedkommende har blitt foreslått som informant av rektor, og har samtykket til å bli kontaktet via brev for å få informasjon om studien. Vedkommende er ønsket som deltaker i denne studien på bakgrunn av at han/ hun er ansatt som lærer/ rådgiver/ helsesøster, og har arbeidet med flyktningbarn i skolen.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dette er en kvalitativ studie hvor eventuelle deltakere vil bli spurt om å delta i et intervju med varighet på ca. halvannen time. Spørsmålene vil omhandle lærernes erfaring med flyktningbarns faglige og emosjonelle fungering og om det er behov for tiltak i skolen. Spørsmålene vil også fokusere på hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer i denne konteksten. Det vil i tillegg komme spørsmål om informantens arbeid med klasseledelse, relasjoner, samarbeid med flyktningelevers foresatte, samarbeid med kolleger i skolen og på tvers av institusjoner, samt hvordan arbeid med denne typen elever har påvirket informanten, og hvordan informanten har håndtert dette. Det er ønskelig at intervjuet blir tatt opp på bånd. Hovedsakelig for at ingen informasjon skal gå tapt, men også med tanke på å forenkle etterarbeidet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og forskningsmaterialet vil bli anonymisert. I materialet vil deltakernes navn vil bli byttet ut med talkoder, og kombinasjonen navn-kode vil bli oppbevart på et annet sted. Det vil kun være studenten og eventuelt veileder som har tilgang til personopplysninger om deltakere i studien. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i det ferdigstilte produktet. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og all datamateriale vil bli tilintetgjort så fort masteroppgaven har blitt sensurert, sannsynligvis i august 2017.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stina Hervik Sjøen på telefon 48301924 eller mail: [stina\\_hsjoen@live.no](mailto:stina_hsjoen@live.no). Min veileder Klara Øverland ved Universitetet i Stavanger kan kontaktes på telefon 51832917.

Studien er meldt og godkjent av personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Stina Hervik Sjøen

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### Intervjuguide

Teori	Spørsmål	Diskusjon
Innledning	<p>Denne studien handler om flyktningbarns faglige og emosjonelle fungering i skolen og om det er behov for tiltak. Samarbeid mellom skole-hjem i denne konteksten, vil også være en sentral del av forskningen.</p> <p>Før vi starter ønsker jeg å informere om at intervjuet blir tatt opp på bånd, og at en derfor må være forsiktig med å ikke nevne <b>navn, alder, kjønn, diagnoser, tid eller sted</b> som kan knyttes til konkrete personer.</p>	
Bakgrunn	<p>Hvilken rolle har du på denne skolen?</p> <p><i>Lærer, helsesøster, rådgiver, annet?</i></p> <p>Hvor mange flyktningbarn har du jobbet med det siste året?</p> <p>Hvor mange flyktningbarn har du jobbet med totalt?</p> <p>Hvor mange års erfaring har du i arbeidet med flyktningbarn?</p> <p>Har du tilegnet deg noe kunnskap om barn med flyktningbakgrunn? Hvordan?</p>	

## Intervjuguide

	<i>Utdanning, kurs, erfaring?</i>	
<p style="text-align: center;">Flyktninger</p> <p style="text-align: center;">Akkulturasjon</p>	<p>Hvordan vil du definere det å være flyktning?</p> <p>Hvordan er din erfaring med flyktningbarn i skolen?</p> <p><i>Positive eller vanskelige aspekter?</i></p> <p>Har du opplevd at elever med flyktningbakgrunn har hatt problemer med å tilpasse seg det norske samfunnets <b>kultur, språk, skikker og verdier</b>?</p> <p>På hvilken måte?</p>	
<p style="text-align: center;">Traumer</p> <p style="text-align: center;">PTSD</p>	<p>Hvilke erfaringer har du med flyktningbarns emosjonelle reaksjoner i skolen?</p> <p>Er det vanlig at slike uttrykk kan være kortvarige eller vare over lengre tid?</p> <p>Hvordan arbeider du med flyktningelever som viser emosjonelle reaksjoner?</p> <p>Tror du at slike reaksjoner kan være symptom på traume?</p>	

## Intervjuguide

	<p>Har du kunnskap om barn med traumesymptomer og PTSD?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan tilegnet du deg denne kunnskapen?</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">Skolerelaterte spørsmål;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumers innvirkning på læring</li> <li>• Flerspråklig innvirkning på læring</li> </ul>	<p>Opplever du at flyktningelever har vansker med læringssituasjoner i skolen?</p> <p>I hvilke situasjoner er det vanlig at slike vansker oppstår?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Når elever må konsentrere seg over lengre tid</li> <li>• Når elever er urolige/ rastløse</li> <li>• Problemer med å følge med på det læreren sier</li> <li>• Problemer med forståelsen</li> <li>• Vansker med ulike fag, f. eks norsk</li> <li>• Ulike tidspunkt på dagen</li> </ul> <p>Hvordan vil du beskrive flyktningelevers norskkunnskaper?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Godt/ dårlig «hverdagsspråk»?</li> <li>• Godt/ dårlig «skolespråk»?</li> <li>• Hvordan er ordforrådet?</li> <li>• Har elevene god språklig bevissthet?</li> </ul>	

## Intervjuguide

	<p>Blir elevenes flerspråklighet, kultur, historie/ geografi brukt som en ressurs i klassen?</p> <p>Hvordan?</p> <p>Blir det brukt bilder/ læringsmateriale tilpasset denne gruppen?</p> <p>Bruker du humor, musikk og sang i undervisning med flyktningbarn?</p> <p>(Som et middel for å skape glede)?</p> <p>Hvordan opplever du at flykninger klarer seg i skolen?</p> <p>Blir det stilt samme faglige krav til elever med flyktningbakgrunn som til majoritets elever?</p> <p>Hva med lekser? Hvor mye? Klarer de å løse leksene på egenhånd?</p> <p>Elevenes faglige nivå skal vurderes. Hvordan opplever du at dette er tilrettelagt?</p> <p>Får majoriteten av flyktningelever et styrket faglig tilbud gjennom f. eks tilpasset opplæring, spesialundervisning, leksehjelp, morsmålundervisning, særskilt norskopplæring, norsk som andrespråk?</p>	
--	---	--

## Intervjuguide

	<p>Dersom ja, hvordan synes du den ordningen fungerer?</p> <p>Tror du det fører til bedring i skoleprestasjoner for denne gruppen?</p> <p>Føler du at du har nok kunnskap om hva denne typen elever trenger for å utvikle andrespråket?</p>	
<p>Relasjoner</p> <p>Tilknytningsteori</p>	<p>Hvordan tilrettelegger du generelt for at elever med flyktningbakgrunn skal få en god relasjon til:</p> <p>A) Medelever</p> <p>B) Lærere</p> <p>Mobbing forekommer i skolen. Opplever du at dette kan være en tematikk i forhold til flyktningelever?</p> <p>Tror du flyktningelever har lett for å knytte gode relasjoner til andre?</p> <p>Hvordan bygger du relasjoner til denne gruppen elever?</p> <p>Hvordan opplevde du dette arbeidet?</p>	

## Intervjuguide

<b>Resiliens</b>	<p>Har du arbeidet med flyktningbarn, som ser ut til å ha klart seg helt fint, til tross for at de har opplevd ekstreme hendelser?</p> <p>Dersom ja, hva tenkte du var årsaken til det?</p>	
<p><b>Systemrettet arbeid</b></p> <p><b>Økologiske modell (Bronfenbrenner)</b></p>	<p>Har skolen klare retningslinjer for hvordan arbeidet med flyktningbarn (faglig og emosjonelt) skal gå for seg?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tidlig innsats og forebygging?</li> <li>• Vente og se?</li> <li>• Ulike kriterier for videre henvisning?</li> </ul> <p>Er det opparbeidet gode strukturer for samarbeid mellom ulike institusjoner rundt flyktningbarn? F.eks. mellom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolen</li> <li>• Foreldre</li> <li>• PPT</li> <li>• BUP</li> <li>• Fritidsordninger</li> </ul> <p>Hva er din opplevelse av samarbeidet mellom disse instansene?</p>	

## Intervjuguide

	<p>Hvilke vurderinger tar du før det kommer i gang slike tiltak på tvers av hjelpesystemene?</p> <p>Blir det etablert ansvarsgruppemøter?</p>	
<b>Samarbeid med foreldre</b>	<p>Hvordan opplever du samarbeidet med foreldre av flyktningbarn?</p> <p>Hvordan tilrettelegger du generelt for etablering av et samarbeid?</p> <p>Har skolen faste rutiner for etablering av samarbeid med foreldrene?</p> <p>Hva er det etter din mening som gjør at et slikt samarbeid lykkes/ mislykkes?</p> <p>Er det skolen som vanligvis tar initiativet når det kommer til samarbeid med foreldre av flyktningbarn?</p> <p>Er det vanlig at skolen benytter seg av tolk i forbindelse med foreldresamarbeidet?</p> <p>Har skolen en åpen dialog med foreldrene?</p> <p>Hvordan er det vanlig at skolen møter foreldrene av barn med flyktningbakgrunn?</p>	

## Intervjuguide

	<p>Involverer skolen foreldrene – blir de sett på som en ressurs for egne barn?</p> <p>Blir foreldrene informert om ulike støttetilbud som er tilgjengelige? F. eks. familierapi?</p> <p>Sitter skolen på informasjon om familienes bakgrunn/ historie?</p>	
<p>Klasseledelse;</p> <p>Autoritativ voksen</p> <p>Relasjonsbygging</p> <p>Klassemiljø</p>	<p>Hvordan arbeider du med klasseledelse når du har elever med flyktningbakgrunn i klassen din?</p> <p>Hva tenker du om betydningen av klasseledelse for disse elevene?</p> <p>Hva mener du er en god lærer for barn med flyktningbakgrunn?</p> <p>Hvordan opplever du miljøet i en klasse med mange flyktningelever?</p> <p>Blir det satt i gang tiltak for å styrke klassemiljøet?</p>	
<p>Læreren mestring (Lazarus):</p> <p>Faglig</p>	<p>Følte du underveis i arbeidet med flyktningelevene behov for å øke din faglige kunnskap omkring flyktningbarn i skolen?</p>	

## Intervjuguide

<p>Emosjonelt</p> <p>Støtte fra kolleger</p>	<p>Finnes det noen tiltak for deg som lærer? Veiledning?</p> <p>Har du kjennskap til om det eksisterer hjelpetilbud til disse barna i form av generelle programmer/ tiltak for aggresjonsmestring, depresjon, søvnproblemer? Evt. tilknytningsbaserte tiltak for de stille barna?</p> <p>Hvordan opplever du at det er å arbeide med flyktningbarn?</p> <p>Opplever du at dette arbeidet preger deg eller gjør noe med deg som lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Både faglig og emosjonelt.</li> <li>• Hva har du gjort for å håndtere det?</li> </ul> <p>Har du hatt behov for å snakke med noen om det du har følt angående dette arbeidet?</p> <p>Eks. barn som viser emosjonelle reaksjoner. Hva gjør det med deg? Hvordan oppleves det?</p> <p>Har du fått støtte fra kolleger/ skolens ledelse i arbeidet med flyktningelever?</p>	
--	--	--

## Intervjuguide

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Råd, veiledning, noen som kunne lytte til dine bekymringer/ gleder?</li></ul> <p>Hvilket inntrykk sitter du igjen med i etterkant?</p> <p>Hva tenker du er de største utfordringene for lærere som arbeider med flyktninger i dag?</p> <p>Hva mener du må til for at skolen skal lykkes i dette arbeidet?</p> <p>Vil du anbefale denne typen jobb til andre lærer?</p>	

## Vedlegg 4

Hovedkategor i	Kode	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4
Bakgrunn	Erfaring				
	Utdanning				
Flyktninger i skolen	Positive/ negative erfaringer	<p>Generelt sett så er det jo en positiv erfaring. Det er mange som viser stor glede av å komme til skolen. Så er det noen som strever, og som har vanskelige ting med seg. Da viser det gjerne igjen i atferden, konsentrasjonen eller det å følge regler.</p>	<p>Det er stor variasjon mellom elevene. Noen er veldig tilpasningsdyktige, mens noen er veldig urolige. Vi opplever at mange av elevene er preget av sitt tidligere liv. Det er mange som ikke har gått på skole på mange år, eller aldri. De må lære seg å være «elever». Det skal lite til før de begynner å hyle og skrike, og vi opplever at de har lite disiplin.</p>	<p>Vi ser at mange av de som begynner hos oss nå har vært på flukt lenge, og har mye mindre skoleerfaring, så det er gjerne der vi ser den største forskjellen. De har gjerne en del andre utfordringer i tillegg. De som kommer fra arabiske land har også et annet alfabet, noe som kan være en ekstra utfordring.</p>	<p>Noen klarer å integrere seg veldig raskt, mens andre har store problemer. Det er ofte bagasjen de har med seg som avgjør om det blir vanskelig eller ikke. Erfaringen er at de elevene som har opplevd traumatiske hendelser ofte får problemer i etterkant.</p>

1

Tilpasning		<p>Som regel kommer det etter hvert, men det er mye nytt som skal innordnes og læres. De er gjerne i en fase hvor de ikke kjenner tilhørighet og er usikre på hvem de selv er. Vi ser et skille mellom kultur og religion, spesielt det med gutter og jenter, at de kan være venner og at jenter også kan spille fotball. Det å følge regler kan være litt vanskelig, og vi opplever nok at vi må være strengere her enn i en ordinær klasse. Men de må jo lære seg å samhandle, og at alle skal få plass.</p>	<p>Det oppleves som en kulturkollisjon. Det er mye som skal læres på en gang, og det blir fort kaos. Mange kommer uten erfaring fra skole, og skjønner ikke helt hva skolen er til for. Mange må også lære seg å vente på tur og rekke opp hånden. Noen ganger føles det som om de trør sin egen kultur over hode på oss.</p>	<p>Det som er spesielt med denne klassen er at det gjerne blir laget egne skikker og verdier. Men det er jo noen utfordringer. Vi jobber for eksempel mye med hvordan de kan løse konflikter. Det kan være kulturelt betinget, men vi ser det er mye misforståelser i forhold til språk. Det går mye tid og ressurser på å løse konflikter, og vi arbeider med hvordan vi kan unngå dem.</p>	<p>Mange har vansker med å tilpasse seg. De kommer gjerne fra flyktningleirer hvor det er en helt annen kultur for hvordan man skal være og hvordan barn leker sammen. På slike steder er det ofte den sterkeste rett. Hvis du vil ha en leke så går du inn og tar den, og slår til den andre. Det er klart det er en vanskelig omstilling. Vi må rett og slett lære de lekereglene og normer for hvordan de skal være med hverandre.</p>
	Klassemiljø	<p>Noen ganger går det fint, og andre ganger fungerer det ikke så bra. Det er veldig blandede grupper. Noen er faglig flinke, mens andre har lite skolebakgrunn. Når disse elevene skal jobbe sammen kan det oppstå konflikter. De «flinke» synes gjerne ikke de andre er flinke nok. Vi arbeider en del med vennskap og hvordan vi skal snakke til hverandre, og at vi ikke skal le av andre dersom de gjør en feil.</p>	<p>Miljøet er greit, men det kan til tider være urolig og utfordrende i klasserommet. Vi bruker mye spill for at de skal bli bedre kjent med hverandre og ha det kjekt sammen.</p>	<p>Miljøet er nok annerledes enn i en vanlig norsk klasse. Det er jo en blanding av ulike språk, og det å være i et miljø er jo sterkt knyttet til språket. De søker ofte kontakt med hverandre ved å snakke ekstra høyt eller tulle og tøys. Men jeg føler at de har en omsorg for hverandre, særlig de eldste elevene. De tar seg av de som er litt mindre og har en toleranse for at de kan forskjellige ting.</p>	<p>Det pleier å være ganske greit, men så er det ofte en eller to som ødelegger litt, ved å løpe rundt, klatre i gardinene, eller ligge under pulten. Da synes jeg det er viktig å skryte av de som jobber og gjør det de skal, og gjerne si til dem at vi må hjelpe de andre elevene slik at de også lærer seg det. Jeg tror det er bedre enn å kjefte. Vi jobber med klassemiljøet ved å ha det gøy sammen, le, danse eller spille musikk. Da får de en slags samhørighet, og felles opplevelser.</p>

2

<b>Emosjonell fungering i skolen</b>	<b>Emosjonelle reaksjoner</b>	De reagerer jo ikke likt, men vi ser det gjerne på konsentrasjonen, og at de har vansker med å innrette seg til regler. De blir gjerne sinte hvis de ikke får stå først, og kjemper mye mer for de tingene som andre gjerne tilpasser seg lettere til. De kommer gjerne i konflikt med andre barn i friminuttet og går fort i forsvær. For de som har det verst kan man ofte seg det på blikket og humøret. Du ser at de ikke er tilstede. De er ikke bare barn som har det godt. De har også vansker med å gi slipp på de monstrene eller reaksjonsmåtene, og trenger gjerne en del veiledning, snakk og hjelp til å samle seg litt.	Noen tar lett til tårene, andre blir sinte og aggressive. Temperaturen kan bli ganske høy ved slike emosjonelle uttrykk. Vi tror noen av utbruddene er knyttet til en slags sorg eller savn, i forbindelse med det å flytte fra venner og familie, at de lurer på hvordan det går med dem. Mange av dem har også vansker med å holde seg i ro over lengre tid. Reaksjonene er som regel kortvarige i seg selv, men det er de samme reaksjonene vi ser igjen over lengre tid.	Vi kan se at noen gjerne har lettere for å bli sinte og at det ligger mye følelser bak. Om det er kulturelt eller på bakgrunn av at de har flyttet er det vanskelig å si noe om. Men de skal ofte hevde seg og være litt tøffe, og da oppstår det raskt konflikter. Jeg har ikke erfaring med at disse barna er veldig triste. På et generelt grunnlag så vet vi jo at noen har bodd i flyktingleirer, og den typen selvhøvelde vi ser kan jo stamme fra de forholdene de har levd under der. Barna har gjerne hatt mye uorganisert lek med andre barn, hvor det kanskje har vært litt sånn sterkeste rett.	Vi ser mye emosjonelle reaksjoner. Mesteparten av disse elevene kommer fra land som er i krig, og noen av dem har vært på flukt. Flukten kan ha gjort sterkt inntrykk på dem. Noen har også levd sammen med bare en av foreldrene, mens den andre har reist i forveien. Det er spesielt hos disse elevene vi ser store emosjonelle problemer. Vi ser også at mange av dem trigges av enkelte lyder. Det kan være fly, helikopter eller sprengningsarbeid. Noen kan være veldig utagerende. De sparker, slår, dytter og løper rundt. Det hender også at de ikke kommer inn når det ringer etter friminuttet.
	<b>Arbeidsmetoder emosjonelle reaksjoner</b>	Det er hovedsakelig kontaktlærer som følger opp «sitt» barn og er i dialog, men andre lærere får som regel informasjon om hvordan en best kan møte eleven i forhold til trigger. Dersom vi ser at det er atferd som går langt utover det som er greit, og godt for eleven selv så er vi i dialog med transkulturelt senter om eventuell henvisning. Men vi prøver å skape trygge rammer og forutsigbarhet, og vise omsorg.	Det er viktig å ha klare regler, og at en er bestemt. Vi må også være vennlige, gi trygghet, støtte, skryte mye, vise interesse, og vise at du liker og støtter dem. Vi bruker også en del praktisk-estetiske fag med maling, kunst, musikk og data.	Vi prøver å være med i de situasjonene hvor det ofte oppstår konflikter, for eksempel i friminuttene. Da kan vi være i forkant før ting blåser ut av kontroll. Vi bruker også drama, hvor vi dramatiserer ulike situasjoner, enten hva som kan gjøre andre mennesker triste eller sinte, og ulike måter å reagere på.	Du må møte de der de er. For de som kryper under pulten så er det ikke om å gjøre å få de opp fra den pulten. Da kan de få lov til å sitte der til de har roet seg. I forhold til det med trigger, som lyder fra fly eller helikopter, er det viktig å snakke om og prøve å normalisere det for eleven. En av de viktigste tingene for meg er å gi de trygge rammer og se de.

3

	<b>Kunnskap om traumer</b>	Jeg har litt kunnskap om det fra studien, selv om det er lenge siden. Men jeg har lest en del om det, og vi får ofte veiledning på temaet. Dersom vi tror det kan være noe tar vi det som regel opp med transkulturelt senter. Om en elev reagerer på noe så er det jo bra at vi som lærere vet noe om det.	Vi vet svært lite om traumer. Skulle ønske vi visste mer. Det lite vi vet har vi søkt oss opp til via internett.	Jeg har veldig lite kunnskap om traumer fra utdannelsen. Men siden det har vært elever på skolen med denne typen vansker, har vi blitt knyttet opp mot fagpersoner ved transkulturelt senter. De har vært her og hatt noen kurs om barn med traumer.	Vi ser det, og vi jobber jo med det. Jeg har gått på en del kurs gjennom skolen. Tidligere hadde vi også et godt samarbeid med en psykolog som er ganske kjent innenfor barn og traumespekteret.
	<b>Mobbing</b>	Det forekommer nok litt mobbing. Vi har jo en utfordring i forhold til det at vi ikke kan språkene. De arabisktalende kan for eksempel si mye stygge ord om mødre, gris og esel, noe som kan være veldig ærekrenkende. Vi har ikke opplevd at noen har vært utsatt hele tiden, men sånn generelt sett så kan de være stygge med hverandre.	Litt erting forekommer, men ikke alvorlig mobbing.	Det er veldig mye hendelser, og vi kan se at noen elever får høre mye stygge ord. Jeg har enda ikke opplevd noe som har vært spesielt rettet mot en person over tid. Mange av dem sitter jo i samme båt, og har det tøft med å lære språket. De kan krangle mye, men stort sett så ordner de opp. Det jeg reagerer mest på er når noen sier «landet ditt er ikke bra», noen av elevene i klassen kommer jo fra nokså trygge land, og forstår gjerne ikke helt hvor sår det kan være for enkelte. Jeg jobber med å få de til å respektere de forskjellige landene, språkene og kulturene som er en del av mangfoldet i klassen.	Vi snakker mye om rasisme og at det er uakseptabelt, men jeg opplever utrolig nok mye rasisme innad blant elevene. Det blir som en slags rangeringsordning hvor de som er lysest i huden er på toppen, og de stakkars barna som gjerne er fra Afrika havner på bunnen. Vi må rett og slett lære de hvilket syn de bør ha mot barns som er annerledes enn de selv.

4



Faglig fungering i skolen	Vansker med lærings situasjoner	Det varierer veldig. Noen har lite skolebakgrunn, og må rett og slett lære seg ting som å være i klasserommet, sitte på stolen og rekke opp hånden. Dersom læreren snakker for lenge faller de fort av lasset, ettersom det kommer mer ord enn de kan forstå. Det fungerer som regel greit når de har konkrete oppgaver de skal gjøre.	Vi opplever at de har vansker med lærings situasjoner. Det varierer selvsagt, noen er veldig tilpassningsdyktige. Det oppstår som regel vansker når de må konsentrere seg over lengre tid og når de har problemer med å forstå det som blir sagt. Vi tror det er en kombinasjon av at de ikke kan språket og «bagasjen» deres som kan gjøre det vanskelig å fokusere på lærings situasjoner.	Det er få som har store vansker. Men de som vi tror har en traume bak seg, har store vansker med å være i organisert undervisning. Vi har også elever som kan konsentrere seg og være med på ting, men då må det være noe som fenger. Det kan også spille inn at de ikke er vant med det som foregår i skolen, eller skjønner helt hva læring er. Vi merker at flyktningelevene har dårligere konsentrasjon, og at vi må bryte opp undervisningen mye mer. Når lærings situasjonene blir for vanskelige faller de fort av.	Hvis elevene har traumer så nytter det ikke å sitte og lære de ABC. De må få lande først, og få orden på følelsene sine og kunne kontrollere det de har i hodet. Da er det viktigste å ha faste rutiner, at ting er forutsigbart og at de blir sett. Hvert år starter det jo nye elever som ikke kan et ord på norsk. En blir da fort oppmerksom på hvordan de egentlig har det ved å lese kroppsspråket deres. Vi jobber mye med bilder av følelser, rett og slett for å snakke om hvordan vi har det og hvordan de kan uttrykke det.
	Norsk kunnskaper	Hverdagsspråket kommer som regel ganske fort, men den inputen de får kommer som regel fra klasserommet, og av venner på tvers av klassene her, og det er jo ingen av de som kan særlig godt norsk. Språket blir ikke så avansert her hos oss. Vi jobber mer temabasert og starter da med meg selv og familien min, og fokuserer på ord og begreper knyttet til det. Vi bygger videre på det etter hvert. De har ikke et stort ordforråd, men et brukende. Det er forskjell på de som er mer akademisk anlagt siden de bruker mer tid på å øve inn nye ord. De som ikke er like ivrige på skolen, har nok et enklere språk med færre ord. Selv om de har morsmålsundervisning så tar det tid. Spesielt for de som ikke har noe	Det er vanskelig i starten, da kan de knapt et ord med norsk, og det er vanskelig å kommunisere. Det går veldig mye i kroppsspråk. Det tar omtrent seks måneder før de begynner å snakke flytende norsk. De får kun en time i uken med tospråklig lærer, noe vi synes det er alt for lite. Elevene lyser opp når disse lærerne kommer, og vi opplever at de har et stort behov for å «tømme» seg til disse lærerne. Det språklige begynner å løse litt etter jul, men høstsemesteret kan være veldig tørt. Elevene i klassen deles inn i tre ulike nivåer. Med de minste går det mest i enkle ord og fraser, mens de eldre elevene trener litt mer på begreper og grammatikk.	De kan ingenting norsk når de kommer, men i løpet av noen måneder- et halvt års tid så får de et språk som fungerer litt. De som begynner på aktiviteter utenom skolen lærer ofte språket fortere. Noen er også mer utadvendte og kommer lett i kontakt med andre norsk barn som de kan lære mye av. Mot slutten av året begynner vi gjerne å fokusere mer på faglige begreper. I matematikk er det gjerne størrelse og former, mens i naturfag er det begreper som «natur». Vi jobber også mye med å gjøre de i stand til å hjelpe seg selv. At de kan slå opp i en ordbok eller spør om hjelp dersom de ikke forstår et ord. Når de kommer i vanlige klasser har de fortsatt en	Det er ofte stor variasjon blant elevenes norsk kunnskaper. Men vi ser forskjell på de elevene som går i SFO og de som ikke går i SFO. De som går lærer det norske dagligspråket mye raskere. Det er jo mange som sier at unger er så flinke til å lære språk, og at de snakker flytende etter to måneder. Det er ikke min erfaring. De har for eksempel et minimalt ordforråd i forhold til sin alder. Det er lite fokus på rent faglige uttrykk. Det handler mest om å lære dem å bruke setninger, og nyansere ulike typer begreper. Vi har øveord hver uke som er knyttet til det temaet de lærer om.

5

		tidligere skolegang, ettersom de gjerne ikke har faglige begreper inne på morsmålet heller.		lang vei å gå for å komme på nivå med jevnaldrende.	
	Resursorientert	Når det er naturlig prøver vi å trekke inn elevenes bakgrunn. Vi gjør det bevisst for å få elevene med, for de kjenner jo ikke til det norske. Da kan vi gjerne spørre «hvordan er dette i ditt hjemland», eller «hvordan ser landskapet ut i ditt hjemland»? Akkurat nå er det morsmålsuke, hvor elevene presenterer litt fra landet sitt, synger eller leser dikt. Vi prøver å huske på at det ikke bare skal være en happening av og til, men at vi prøver å trekke det inn så naturlig som mulig. Det er noe med det at de skal få være stolte over hvem de er.	Vi maser ikke så mye om elevenes bakgrunn. Vi opplever at det kan være sårt for noen å bringe opp hjemlandet og kulturen. Vi vet jo ikke alltid hva de har opplevd og hvilke erfaringer de har med seg. Litt fokus er det allikevel i forbindelse med nasjonaldagen, da prøver vi ofte å trekke noen paralleller til deres kultur. Elevene skal også lage en bok som heter «landet mitt» hvor de kan vise til ulike ting ved hjemlandet sitt. Vi har også prøvd å lage en bok om reiser, men denne opplevde vi som litt mer troblete, da det kunne dra assosiasjoner til det å være på flukt.	Vi prøver å ha fokus på bakgrunnen deres. I starten når de lærer nye ord prøver vi å legge vekt på hva ordene heter på morsmålet, de har gjerne lært begrepene for ulike ting, men de må lære hva ordet er på norsk. Dette synes de ofte er kjekt, og vi gjør det for å koble de på i starten. Når vi har om temaet «landet mitt» så får de mulighet til å fortelle litt, og når vi har temaet «mat» så snakker vi om hva de spiser i de ulike landene. Vi burde gjerne hatt enda mer fokus på det slik at de føler seg tilknyttet til sitt hjemland og sin kultur.	Vi snakker ikke så veldig mye om fortiden til elevene. Vi oppfatter at det er mange som ikke har lyst til å snakke om det. Det går nok litt på at de små holder på å forme sin egen identitet, og da blir det ofte slik at de ganske raskt har lyst til å være «norske». Andre igjen kan være veldig stolte av landet sitt. Når det kommer nye elever får de alltid tegne flagget sitt og henge det opp i klasserommet. Så skriver vi hvilket land flagget tilhører og hvilket språk eleven snakker. Vi tenker det er viktig i forhold til elevenes identitetsutvikling.
	Tilpasset undervisning	Vi jobber temabasert, med enkle ord og begreper. Vi bruker også alltid bilder, spesielt i forhold til ord elevene skal øve på. Vi tegner også på tavlen og bruker litt armer og bein når vi forklarer. Vi bruker ikke så mye musikk og sang. De er nok flinkere til det, de som er med de yngste elevene. I enkelte fag, som matematikk og engelsk deler vi gruppene inn i forhold til hvilket	Vi bruker mye bilder og billedordbøker for å tilpasse undervisningen. Alt må egentlig være visuelt. Vi bruker også en del musikk, dette er elevene veldig glad i.	Vi tilpasser undervisningen ved å bruke mye små bildekort som vi knytter til de ulike temaene. Vi lager også en del plakater, og spill med bilder og ord hvor de skal sette sammen for å lære ordet.	Vi må alltid tilpasse undervisningen fordi elevene er så forskjellige. Vi bruker også mye bilder i forhold til ulike øveord. Hvis jeg sier finn frem en bok og en blyant så skjønner de jo ikke hva det betyr. Da får de bilder av øveord i boken sin. Vi jobber også temabasert, hvor vi starter med skolen, og så utvides det etter hvert til «meg selv», «familien min» og så videre.

6

		nivå de er på. De store elevene får også jobbe mye i grupper og lage plakater, slik at de jobber mer visuelt. Da får de et lite pust i bakken, det blir jo lange dager for de med språk som de ikke kan.			Akkurat nå holde vi på med eventyr. Det er kjempeviktig at de lærer seg noen av de tradisjonelle norske eventyrene som vi mange ganger tar for gitt at alle kan. Siden vi har om eventyr så synger vi som passer til, trollmors vuggeviser og oppe på fjellet. Det er jo sanger en synger i barnehagen, men de kan de jo ikke, og det er viktig å ha de referansene til senere.
<b>Skolefungering</b>	Elever som viser en veldig langsom progresjon blir som regel henvist til PPT for de går ut fra oss. For de som lærer språket veldig sent er det en hemmer, for når de kommer ut i vanlige klasser er det mye tøffere enn det er hos oss, spesielt for de eldste elevene, med fagtekster og ting som er vanskeligere. De som er litt mer akademisk anlagt vil nok klare seg godt, men de som flyter litt vil nok få utfordringer. Vi er jo et skolsk land, skal du være rengjørere eller annet må du nesten kunne lese og forstå instruksjoner og innhold. For mange er det nok tøffere å komme ut i vanlig klasse enn det vi helt klarer å se for oss. For flyktninger så er det stort sett et enkelt nivå de er på når de går ut hos oss. Det er ikke alle som kan skrive en sammenhengende tekst. Det viktigste er at de kan forstå, lytte og tale. For de elevene som er sterke og har ressurser til å jobbe effektivt, begynner vi å jobbe litt	Her hos oss er det veldig «basic», og vi vet egentlig ikke så mye om hvordan de klarer seg videre i skoleløpet. Vi opplever at de fleste vil lære, men de får veldig lite hjelp og oppfølging hjemme i forhold til skolen. Vi tror at de som kommer til Norge sent, gjerne i 10-12 årsalderen kommer til å slite mest skolefaglig. Det er nesten ingen av elevene som går i SFO heller, og vi tror de mister mye verdifull læring på den arenaen. De lærer ofte språket og kulturen fortere gjennom lek med jevnaldrende.	De flyktningene som har lite skolebakgrunn har en del faglige hull som de må fylle. I tillegg blir det utfordringer med å lære det nye språket. Noen er også analfabeter, og vil dermed ha en enda lengre vei å gå. De som kan lese og skrive på morsmålet, men har et annet alfabet, må lære seg et nytt alfabet i tillegg. Mange synes det er vanskelig, men jeg opplever også at mange er motiverte til å lære. Det er lettere for de som er yngre når de går over i vanlig klasser fordi tempoet er mindre og det faglige trykket er ikke så stort. Ting går litt fortere på de høyere trinnene, lærerne har dårligere tid og man bruker gjerne språk til å forklare språk. Det kan også være en del fag som de har gått glipp av fordi de ikke har så mye skolebakgrunn fra før, som de må lære nå.	Det handler mye om hvordan de er og hvor de er på det emosjonelle planet. Noen elever tar det lett, og er flinke faglig. Men det går sent med de som ikke helt vet hvordan de skal håndtere følelsene sine. Vi begynner med bokstaver den første uken, rett og slett for at de skal få inn rutine. Om de gjør mye eller lite er ikke så viktig. Noen av de som kommer her har jo knapt holdt en blyant før. Om de klarer noe så er det bra. Vi nivåddifferensierer slik at alle elevene kan få mestringfølelse. Noen elever har kanskje ikke skolebakgrunn, og er analfabeter. De trenger å lære seg helt grunnleggende bokstavinnlæring. Da er det viktigste å lære de rutiner for en skoledag.	

7

<b>Lekser</b>	med fag som geografi og historie mot slutten av skoleåret. Det sies jo at det tar fem til syv år å lære et språk akademisk, så et år er jo bare en liten del.	På småtrinnet har de veldig lite lekser, og de leksene de får blir veldig nøye gjennomgått på forhånd. De skal ha mulighet for å klare å gjøre leksene hjemme. Vi opplever at det er svært få som gjør leksene, og det handler nok litt om at det ikke er noen voksne hjemme som driver dette frem. De på mellomtrinnet har mer lekser, og vi opplever at de gjør leksene, de er litt eldre og kan ta ansvar selv.	I utgangspunktet får de lite lekser, men det varierer litt. De som ønsker å jobbe ekstra får alltid noe med seg. Men jeg pleier å si at de ikke må bruke mer enn 20 minutter på leksene. Dersom det var opp til meg ville jeg mye heller ønsket at elevene skulle ha drevet med idrett eller andre fritidsaktiviteter fremfor å ha lekser. Leksene er som regel bare en liten repetisjon av det vi har jobbet med på skolen.	Elevene har to lekser hver dag, en skriveleks og en leseleks. Ikke fordi jeg vil at de skal ha så mye hjemme, men for å lære de hvordan skolehverdagen fungerer. De skal jo alle ut på vanlige skoler etter hvert. De fleste gjør skriveleksene, men det er ikke så mange som gjør leseleksene. Det går jo litt på foreldrene for de trenger jo hjelp til det. Men noen foreldre er gjerne analfabeter selv, og har andre ting som gjør at de ikke klarer å følge opp.
<b>Kartlegging</b>	Vi kartlegger elevene fire ganger i året i forhold til lytte, tale, lese og skrive, da vurderer vi hvilket nivå de er på og om de trenger mye eller lite hjelp. Når elevene slutter hos oss blir resultatene overført til nærskolene. Vi synes kartleggingen er praktisk i forhold til det vi gjør her hos oss. Det viser jo hvor eleven er og hvor mye de kan forstå.	Vi bruker kartleggingsverktøyet fra udir «språkkompetanse grunnleggende norsk». Den fokuserer hovedsakelig på kommunikasjon, og vurderer hvilket nivå eleven er på i forhold til hva en klarer å gjøre alene, og hva en må ha hjelp til. Det er gjerne ikke alt som er like lett å måle i denne kartleggingen, spesielt for de elevene som er på 2.-4. trinn. Resultatene fra kartleggingen overføres til hjemskolen.	Vi kartlegger elevene i forhold til læreplanen i grunnleggende norsk. Da handler det om å avdekke hva eleven kan på egenhånd, med litt hjelp eller med mye hjelp. Hensikten med denne kartleggingen er å følge språkutviklingen og at skolene skal få vite hvordan de bør fordele ressursene i forhold til hvem som trenger ekstra språklæring etter at de begynner i vanlig klasse. Hos oss er ingen så flinke at de ikke trenger det.	Vi kartlegger elevene i grunnleggende norskferdigheter. Da vurderer vi hvilket nivå de er på. Til jul så er de fleste på det laveste nivået. Til sommeren når vi kartlegger på ny er det som regel noen få som har kommet seg opp på nivå tre. Den kartleggingen brukes videre til neste skoleår, når det skal vurderes hvor mye midler som skal knyttes opp mot den enkelte eleven.

8

<p><b>Særskilt språkopplæring</b></p>	<p>Vi følger læreplan i norsk for språklige minoriteter. Elever med flyktningbakgrunn har rett på støtte og hjelp inn til de faglige kartleggingsverktøyet er ferdig med nivå 3. Når de slutter hos oss er de som regel på nivå 2, noe som betyr at de har sterke rettigheter til å få hjelp og støtte når de kommer ut. Det som er spesielt viktig er at de får tospråklig fagopplæring, støtte på et språk som de kan. Særskilt norsk har de jo hele tiden, det er det som er vår morsmålundervisning. Morsmålundervisning får de også. Dersom de er alene med sitt språk på sitt trinn får de en time i uken med morsmålundervisning og to timer med tospråklig fagopplæring. Dersom de er to eller flere i samme gruppe så får de totalt fire timer i uken.</p>	<p>Det fungerer stort sett bra med den opplæringen vi har, men tospråklig lærer er spesielt viktig her. Elevene får en dyper forståelse og noe seg ofte mer ned etter å ha pratet med morsmåls lærer.</p>	<p>Elevene mine følger læreplanen norsk for språklige minoriteter. På denne skolen følger de den læreplanen to år etter at de har gått ut av innføringsklassen. Det betyr hvert fall det på papiret, men det er nok et dilemma og få det til i praksis. Men dersom en sier at de følger grunnleggende norsk læreplanen får de noen timer ekstra med språklæring i uken. Det er ikke alle elever som får tospråklig lærer i innføringsklassen, dersom det ikke er noen tilgjengelig på deres språk. Det kan være utfordrende å få tak på disse elevene, spesielt følelsesmessig, hva de tenker og føler. For elevene er det nok en stor trygghet å ha de tospråklige lærerne. Da kan elevene fortelle hva de sliter med. De fleste har 2-3 timer i uken med tospråklig lærer. Da er de ute i grupper sammen med andre elever.</p>	<p>Tospråklig lærer kommer som regel hver mandag. Det er ofte da vi starter med trykksav og nytt tema. Da er det greit å ha de med, så de kan hjelpe med øveord, og med å synge sanger. Alle elevene har som regel en time med tospråklig lærer. Så fremt det er lærere i deres språk så får alle tilbud om morsmålundervisning. Vi oppfordrer alltid til å benytte seg av det. For jo mer de forstår på sitt morsmål av begreper og så videre, jo mer knagger vil de ha å kunne henge sammen sin på. Vi følger læreplanen for språklige minoriteter. Men jeg sammenligner ikke elevene opp mot hverandre, alle får følge sin egen naturlige progresjon. Det kan jeg gjøre ettersom det er så små grupper.</p>
<p><b>Lærerkompetanse - utvikling av andrespråket</b></p>	<p>Jeg føler ikke jeg kan si at jeg kan alt, for det gjør man jo aldri, vi lærer hele tiden.</p>	<p>Gjennom erfaring og utdanning føler vi at vi har den kompetansen som trengs for å utvikle et andrespråk.</p>	<p>Jeg føler jeg har god kompetanse, men jeg kan jo alltid lære nye ting og gjerne på andre måter. Jeg kan mye i forhold til det språklige, men svakheten min ligger nok i de mer kreative læringsmetodene, som lek, sang og rollespill.</p>	<p>Jeg kan jo alltid lære noe nytt, men i forhold til de erfaringene jeg har så føler jeg at jeg har nok kompetanse. Samtidig dukker det stadig opp nye ting som jeg tenker kan være lurt å prøve ut.</p>

<p><b>Resiliens</b></p>	<p><b>Resiliens</b></p>	<p>Vi vet ikke hva alle har opplevd, men jeg antar at mange vet veldig mye, så om de ikke har opplevd eller sett det selv så har de hørt det. For noen så går det jo veldig fint. Noen er mer akademiske og andre er ikke det, men de kan jo klare seg godt for det. Alle trenger ikke å være akademikere. Men for de som ikke har gått så mye på skole tidligere, og i tillegg kanskje har lærevansker, eller andre ting som gjør at det blir vanskelig å lære. Da tenker jeg ofte på hva som kommer til å skje med de etterpå, får de en plass og tilhørighet? De fleste yrker i Norge krever at du i det minste må kunne lese, og forstå både innhold og instruksjoner.</p>	<p>Vi tror grunnen til at noen klarer seg bra og andre ikke handler mye om foreldrenes holdninger til skolen.</p>		<p>Jeg har møtt tidligere elever som har kommet som flyktninger, som studerer på universitetsnivå nå. Det er kjekt å se. Jeg tror det har mye å si hvor mye oppfølging de får hjemme. Får de støtte og hjelp hjemme, og har foreldre med ambisjoner og som følger med og synes skole er viktig. Det tror jeg kanskje er det viktigste av alt.</p>
<p><b>Tiltak;</b></p>	<p><b>Tilrettelegging relasjonsarbeid</b></p>	<p>Vi bruker litt drama og enkle leker for å bli kjent, og bli trygge på hverandre. Vi øver også på at man skal ha respekt for hverandre og at alle er forskjellige.</p>	<p>En bruker mye de samme teknikkene som med norske elever. Det er nok lettere å bygge relasjoner i våre klasserom fordi det er så små grupper, og vi har mulighet til å ha mye en-til-en kontakt.</p>	<p>Vi prøver å gjøre sosiale ting sammen. Vi går gjerne på turer og har lek. Vi har og en time hver uke hvor vi spiller spill. Da handler det litt om å lære grunnleggende ting som er forventet av elevene i et norsk klasserom. Da er det ikke spill som er målet med aktiviteten, men gjerne øvelse med språket og turtaking.</p>	<p>Det er jo det med å se elevene, og ha mye øyekontakt med de. Hver morgen møter jeg de ute på trappen og håndhilser på dem, sier god morgen og navnet deres. Det er også viktig at en er oppmerksom på elevene enten de virker triste, glade, eller sinte, være der for de og ikke overse det.</p>
<p><b>Relasjoner</b></p>	<p><b>Relasjonsbygging medelever</b></p>	<p>Vi ruller på hvem de skal sitte sammen med i klasserommet, og vi</p>	<p>Når det kommer til relasjoner til medelever må det jobbes litt. De</p>	<p>Elevene må ha mye hjelp de første ukene. Da må vi gjerne vise dem</p>	<p>Vi må snakke mye om det å være snille med hverandre og snakke fint</p>

		ruller på dagens hjelper slik at de slipper å krangle om det. Vi jobber også en del med klasseregler og rutiner, det å stille fint på rekke, og hvordan man snakker til hverandre. De er like opptatt som andre av å ha venner og fortelle hva de har gjort i helgen og hvem de har vært med. De som har utfordringer har jo alltid vansker med å knytte relasjoner. Hvis de er traumatiserte eller har mye som tynger dem, så har de gjerne vansker med å utvikle relasjoner generelt. Kanskje spesielt i forhold til å forstå lekekodene og de sosiale reglene, hva de bør gjøre og hva de ikke bør gjøre. Men stort sett er de glade barn som liker å leke og være sammen. I friminuttene trekker de oftest mot de med samme språk, spesielt i starten. Men det kan handle om at det er tungt å konsentrere seg om et annet språk enn morsmålet hele tiden.	oppfører seg stort sett bra, men de kan være veldig fysiske og de kan gjøre «klovneaktige» ting for å få oppmerksomhet, noe som ofte kan føre til at en sender ut feil signaler og blir misforstått. Vi bruker blant annet et vurderingsskjema etter friminutter og i timene hvor de kan vurdere seg selv ut fra oppførsel. Vi håper at de blir mer bevisste på denne måten. Vi må jo nesten lære dem hvordan de skal gå frem for å få venner.	noen leker og vær med ut å spille fotball. Da pleier det som regel å være i gang. Noen av elevene kan være litt sjenerte, og vet gjerne ikke at de kan leke sammen når de ikke snakker samme språk. I friminuttene må minst en ansatt fra innføringsklassene være ute med dem for å hjelpe med å løse konflikter eller for å hjelpe de i gang med lek. Noen har større vanske enn andre. Vi oppmuntrer elevene til å være sammen på fritiden. Mange synes helgen kan være kjip fordi de har lite nettverk rundt seg, og skolen er deres samlingspunkt.	til hverandre. Men ellers har jeg ikke satt i gang noen spesielle tiltak. En periode prøvde jeg å starte hver morgen med å ta en liten massasjerunde, det skulle være så nært og koselig, men fungerte ikke så veldig bra på mine elever. Jeg ser at de lett knytter bånd til de som snakker samme språk. I starten er jeg gjerne litt bevisst på akkurat det, slik at jeg plasserer nye elever sammen med noen som har samme språk, for å gi de litt trykghetsfølelse. Men etter hvert som de har blitt litt varme i trøyen må de rullere og sitte sammen med andre også. Det finnes også de elevene som bare finner hverandre, og da er ikke språket noe hindring i det hele tatt. Det er fantastisk å se på.
	<b>Relasjonsbygging lærer</b>	Jeg tenker det er viktig å bli kjent og vite litt hvem de er, vise interesse og bruke litt tid med de. Jeg tenker at det å se eleven er nummer en, at de føler seg sett og at de blir tatt på alvor.	Å se elevene og vise interesse og omsorg for de er viktige stikkord her. Disse elevene er «varme» og vil ofte klemme på læreren, og som regel er de veldig høflige.	Jeg har nok ikke et veldig bevisst forhold til hvordan jeg skaper en god relasjon til elevene, men jeg prøver ofte å lære noen fraser på språket deres og tulle litt med dem. Skrytter litt av dem dersom de for eksempel kommer med en ny jakke. Jeg passer gjerne litt ekstra godt på de elevene som er nyankomne.	En skulle trodd at det var de utagerende elevene det var vanskeligst å bygge relasjoner til, men jeg synes ofte det er de som er kjøkket og mest interessante. Disse elevene knytter man relasjoner til både på godt og vondt.

11

<b>Klasseledelse</b>	<b>Arbeid med klasseledelse</b>	Jeg tenker at det er to ting; at man gir ros og oppmuntring slik at elevene føler seg trygge i klasserommet, og at vi jobber mye med å være tydelige og forutsigbare lærere, som har klare grenser og som følger det opp. I tillegg håndhilser vi hver morgen, og prøver å se hverandre i ansiktet. Vi har også felles regler for klassen. Det er ikke alle elevene som er vant med at vi ordner opp i konflikter ved å snakke om de.	Det er viktig med faste rutiner og forutsigbarhet. Som lærer må en være tydelig, strukturert, tenke over formuleringer, ikke bruke for mange ord og repetere mye.	Jeg prøver å ha rutiner på alt. Vi går gjennom hva som skal skje i løpet av dagen. Vi henger opp forskjellige bilder knyttet til de ulike fagene. Vi prøver også å være konsekvente og tydelige på ting, slik at de forstår. Vi hilser hverandre i hånden hver morgen og sier god morgen, og takk for i dag når vi går.	Jeg bruker ganske lang tid på å kjøre inn rutiner. Det er viktig for at de skal føle seg trygge. Det å være tydelig er også viktig. Tydelig på at det er læreren, den voksne som bestemmer, det bør det ikke være noen tvil om. Eller så håndhilser vi jo hver morgen før dagen starter.
	<b>Betydningen av klasseledelse</b>	Jeg tenker at det er kjempeviktig. Jeg tror på å ha god struktur og forutsigbarhet. Faste rutiner som elevene er kjent med. Så tror jeg det å følge felles regler er viktig for å kunne fungere sammen. Dersom vi lærere lar det flyte litt, så flyter det fort ut av kontroll, og da blir det ikke kjekt for noen. Jeg tror det å ha litt stramme rammer er trygt for de, men det må selvfølgelig følges opp med masse omsorg i tillegg.	Vi tenker at lærere som utøver god klasseledelse har alt å si for disse elevene.	Det er veldig viktig å skape en trygghet i klassen og at alle synes det er greit å delta, og at vi har lov å gjøre feil, det er det vi lærer av. I løpet av de tre årene jeg har jobbet her har det variert veldig fra år til år hvorvidt jeg har følt at jeg har lykke med klasseledelse.	Klasseledelse betyr veldig mye, og man trenger jo ikke å bruke ord hele tiden, det går også an å bruke kroppslige uttrykk. Jeg har selv opplevd at det ikke alltid er den som skriker høyt som blir mest hørt. Jeg venter ofte til jeg får oppmerksomheten deres, da opplever jeg at jeg får en annen type oppmerksomhet, og en helt annen ro i klasserommet.
<b>Systemrettet arbeid</b>	<b>Retningslinjer arbeid med flyktningbarn</b>	Jeg er leder for styrkingsgruppen her på denne skolen, og det er vi som har ansvaret for oppmelding og kontakt med PPT. Men dersom lærerne har utfordringer med enkelte elever kan de sende et henvissingskjema til styrkingsgruppen. Det er veldig lav terskel for å gjøre dette, og det handler om at lærerne kan be om hjelp når de trenger det. Da kommer	Vi opplever at det er litt sånn «vente og se» holdning i forhold til flyktningbarna. Elevene tilbringer fire dager i uken hos oss, og en dag på hjemskolen, men det er hjemskolen som har det formelle ansvaret for å melde opp til PPT eller BUP. Vi har ikke mye kontakt med hjemskolene.	Dersom vi har elever som er veldig svake faglig, så tenker vi i første omgang at det skyldes språket. Men dersom det vedvarer følger vi vanlig prosedyre og tar kontakt med spesped-kordinator som prøver å sette i gang noen tiltak. Men denne typen ting tar lang tid, og når året er omme opplever vi ofte at eleven så vidt har blitt kartlagt. Det er litt frustrerende. Systemet er ikke bra	Vi melder til PPT når vi ser det er problemer, men vi venter litt med det for å se om det er språkvansker knyttet til emosjonelle problemer, eller om det er språkvansker knyttet til selve språkinlæringen. Som regel er det de sakene som skal til BUP vi ser forstet. Da er det ofte veldig tydelig at eleven trenger hjelp. Målet med å melde dem opp er for at de skal få hjelp når de

12

		gjærne meg eller en annen fra teamet og observerer og samtaler litt med læreren. Sammen med miljøarbeider blir vi ofte enige om tiltak som kan settes i gang for å gjøre situasjonen bedre.		nok, og det går på tregheit i alle ledd. Når vi først mot slutten av skoleåret oppdager at enkelte elever har vansker, frykter vi at det skal ta like lang tid når de kommer på hjemskolen. Da mister de plutselig to år hvor de egentlig burde fått ekstra oppfølging og tilrettelegging. Dersom vi har elever som oppfører seg vanskelig har vi assistenter i klassene som kan hjelpe og følge de bedre opp, og så har vi miljøterapeuter på skolen som er veldig flinke på det med atferd og emosjonelle vansker, så da bruker vi gjerne de.	kommer over på hjemskolen. Prosessen med å melde opp er såpass lang at de aldri vil få den hjelpen mens de går her.
	<b>Samarbeid med andre institusjoner</b>	Vi har faste møter med PPT og transkulturelt senter, ca. hver sjette uke. Samarbeidet med transkulturelt senter fungerer veldig bra, de er engasjerte. Vi har hatt varierte erfaringer med PPT, men akkurat nå fungerer det bra. Det kommer jo an på deres engasjement og kompetanse. Nå har vi en som har mye kompetanse på det med flerspråklige barn. Vi har veldig få elever som har krav på spesialundervisning fordi det ikke har kommet så langt at de har fått en sakkyndig vurdering. Men dersom det er grunn til bekymring så henviser vi til PPT. Vi vil ikke få så mye hjelp her hos oss, men det er viktig for oss å sikre at eleven får hjelp når den kommer ut i vanlige klasser. Da kommer de til en verden	Vi har begrenset kontakt med PPT og andre instanser. Det hadde vært ønskelig med noen faste møter, men generelt så føler vi det er dårlig med kontakt der, og vi får ikke noe hjelp. Så lenge de er hos oss blir det ikke gjort så mye med de elevene vi mistenker kan ha vansker. Dersom de blir fanget opp når de begynner på hjemskolen vil det i tillegg ta lang tid å undersøke og eventuelt fatte et vedtak.	Vi har møter med transkulturelt senter hver sjette uke. Det har vi ikke fått for, så det er jo en ny erfaring. Vi får en del veiledning av de, for nå har vi elever som trenger det. Men det kan godt være andre skoler i kommunen som har de samme utfordringene men som ikke får støtte fordi det er mangel på ressurser hos transkulturelt senter. Vi har vært heldige med det nå, men vi kunne godt hatt mer fagpersonell på skolen til å veilede oss i forhold til enkeltelever.	Vi har ingen faste møter med andre institusjoner, da blir det for hvert enkelt tilfelle. Samarbeidet kunne vært bedre. Jeg opplever at mye stoppes på grunn av taushetsplikten. Vi kan si det vi vet, men vi får ikke tilbakemelding fra noen av de andre hvordan det går, eventuelt ikke før det blir laget en tiltaksplan for hvordan de skal arbeide videre. Tidligere hadde vi jo et godt samarbeid med transkulturelt senter. Da var de ofte her og veiledet oss, og gav oss tips om hvordan vi kunne gjøre skoledagen lettere for alle.

13

		med flere elever i klassen, mindre oppfølging og høyere nivå.			
<b>Samarbeid med foreldre</b>	<b>Opplevd samarbeid</b>	Jeg opplever at samarbeidet er bra. Jeg tenker de vil jo også det beste for sine barn. For de elevene som strever så har vi jo et tett samarbeid med foreldrene. Men vi har jo opplevd at noen ikke har ønsket å fortelle så mye fordi de er redde for barnevernet. Men etter hvert som foreldrene også blir trygge så skjønner de at vi ikke er ute etter å ta de, men at vi ønsker å hjelpe.	Vi synes det er vanskelig og kommunisere med foreldrene når vi ikke har et felles språk. Det er ikke så mange av flyktningene som snakker engelsk heller. Vi opplever også at de ofte ikke tar telefonen når skolen ringer.	I denne klassen er det ikke så mye samarbeid med foreldrene. Jeg vil ikke si at det er lite heller, men det er et enkelt samarbeid med korte beskjeder. Stort sett går det greit. De sørger for at barna kommer på skolen og passer på. Når det er tilstelninger på skolen pleier de ofte å stille opp. Vi har også litt daglig kommunikasjon dersom elever blir syke. Da sender foreldrene en SMS. Det er noen foreldre vi har tettere kontakt med for å kunne følge opp enkeltelever. Det vi ikke klarer å lykkes med er å skape et foreldresamfunn, slik at foreldrene kan bli litt kjent seg imellom.	Samarbeidet er vanskeligere enn i vanlige klasser, fordi du kan ikke bare ta opp telefonen og ringe hjem. Det er nettopp språket som stopper deg, og språkbarrieren er ofte større til foreldrene. Vi er ofte avhengig av tolk, dersom vi skal ha kontakt med foreldrene. Vi har også noen utfordringer med at foreldre ikke vil at vi skal melde opp barna deres til PPT eller BUP. Vi må ofte lære opp foreldrene litt i forhold til dette. At vi er tydelige på at barnet trenger hjelp og at vi trenger foreldrenes hjelp for å få det til. Det har vært tilfeller hvor vi har vært nødt til å sende bekymring til barnevernet fordi foreldrene nekter barna hjelp. Det tolker vi som en form for omsorgssvikt. Det er fryktelig synd når vi må gå så langt, for da kommer piggene ut.
	<b>Etablering av samarbeid</b>	Alle elever som begynner hos oss er med på en slags inntakssamtale sammen med foreldrene, rådgiver eller avdelingsleder. Der fyller de ut skjema i forhold til tidligere skolebakgrunn, hvor de har bodd, spesielle ting i forhold til eleven dersom det er noe som er vanskelig, og positive sider og hva eleven er flink til. Første skoledag er	Kontakten med foreldrene er ofte begrenset til utviklingssamtaler. Det er det eneste faste holddepunktet. Da er det en på høsten og en på våren. Ved behov har vi kontakt litt oftere.	Når vi får nye elever har vi et ankomstmøte sammen med kontaktlærere og miljøterapeut. Da får de litt informasjon om skolen og ukeplanen, hvordan de kan kontakte meg, og hva eleven må ha med seg på skolen. Så vi har en del kontakt i august ved oppstart, og så er det et foreldremøte rundt syv uker ut i skoleåret.	Vi har en mottakssamtale for skolestart med barnet og foreldrene, kontaktlærer, inspektør og tolk. Vi prøver å begrense oss med informasjon på dette møtet, for det kan bli litt mye på en gang, og det er jo mye vi synes det er viktig å informere om. Men vi gir informasjon og de to utviklingssamtalene som vi skal ha

14

		foreldrene ofte med inn i klasserommet. Da får man bli litt kjent med dem, og de får se hvordan ting fungerer og hvordan man gjør det her på skolen.			i løpet av året, og informerer om at dersom det ikke er noe spesielt så er det ikke noen møter utenom det. Men at vi tar kontakt underveis dersom det skulle være noe.
	<b>Foreldresyn</b>	Jeg tror samarbeidet blir best dersom vi viser respekt og ikke er bedrevitende. Vi må være åpne for hva de gjør og hva de synes er viktig for sitt barn, hva de tenker om det vi gjør, og om det er noe de gjør som vi kan gjøre? Jeg tror den myke metoden er best, hvor vi prøver å få frem at vi gjør det for barnets beste, fordi han eller hun strever og trenger hjelp. Noen foreldre har et forhold til skole hvor de tenker at læreren er «mesteren», og vet best. Jeg synes det er litt viktig at de skjønner at vi vil ha de med, og at det er bra for barnet at en jobber med de samme tingene både hjemme og på skolen, enten det er positive ting, eller ting som eleven kan forbedre.	Vi opplever at mange foreldre av flyktningbarn tenker at skole og hjem er to helt separate ting og at «skoleting» ikke er foreldrenes ansvar. Vi opplever også at de synes den norske kulturen er vanskelig å forholde seg til. Samtidig opplever vi at de er veldig takknemlige.	Foreldrene i klassen har ganske stor respekt og tillit til at læreren klarer å gjennomføre jobben. Så skole og hjem opererer nokså separert fra hverandre. Vi får gjerne noen kommentarer på at leksene kanskje har vært litt vanskelig, og at barna har vært frustrerte de første ukene fordi de ikke forstår noe. Men jeg tror foreldrene skjønner at dette er en litt spesiell klasse, med elever som snakker forskjellige språk og som har ulik skolebakgrunn.	Det er viktig å ha et åpent sinn og være åpen for deres kultur, og ikke bare kjøre på med våre greier. Jeg har opplevd fedre som ikke håndhilser på meg, fordi jeg er kvinne. Det kan jeg takle, og jeg tenker vi må ha respekt for at vi er forskjellige. Etter en stund når de har bodd litt i Norge vil de gjerne forstå at det er vanlig høflighet og håndhilse her i dette landet.
	<b>Tolk</b>	Vi bruker alltid tolk eller morsmålslærer dersom foreldrene ikke snakker engelsk. I utviklingssamtalene er det som regel morsmålslærer som er med for da kan de snakke litt om hvordan eleven klarer seg i morsmålet.	Vi bruker tospråklig lærer eller tolk i kommunikasjon med foreldrene.	Vi bruker tolk både på ankomstsamtalen og på foreldremøter, dersom det er behov. Da er det enten via telefon, eller oppmøtetolk. Men dersom de tospråklige lærerne er tilgjengelige liker vi best å ha de med, ettersom de også fungerer som lærere for eleven.	Det er viktig å bruke tolk under samtaler med foreldre, fordi vi går inn på en del forskjellige ting. Vi har opplevd at foreldre sitter og nikker bekreftende av ren høflighet, men at de egentlig ikke har forstått hva vi snakker om. Utviklingssamtalene er viktige å få med seg, for det handler jo om

15

					barna deres og hva som foregår på skolen.
	<b>Åpen dialog</b>	Vi ringer jevnlig hjem dersom det er elever som strever, slik at de får tettere oppfølging. Som regel trenger vi da hjelp av morsmålslærer. Når vi ringer hjem forteller vi gjerne hva som har vært bra og hva som ikke har vært så bra, og hva som har fungert. Vi vil gjerne at foreldrene gjør det samme med barna når de er hjemme, at de skriver av det som er bra.	Vi føler det er vanskelig å ta kontakt på telefon fordi det er problematisk å kommunisere. Tospråklig lærer er kun på skolen 1 timer pr. uke, og det er vanskelig å ringe hjem uten hjelp fra dem.	Det skjer ofte småting som hvor jeg tenker at hadde det vært i en vanlig klasse så ville jeg ringt hjem. Men å bestille tolk til en timinutters telefonsamtale er ikke noe vi gjør. Da forsøker vi heller å jobber med eleven, og hvis vi treffer på foreldrene så prøver vi gjerne å forklare med kroppsspråk, eventuelt ved å tegne eller skrive. Men det oppleves som vanskelig og jeg tror det er høyere terskel for å ringe hjem her ved innføringsklassene.	Vi er åpne for dialog med foreldrene. Jeg skriver alltid nummeret mitt på ukeplanen, og de kan skrive en melding hvis de lurer på noe. Jeg har en mor som sender masse meldinger, og det synes jeg er helt flott. Dersom vi er bekymret for elevenes utvikling tar vi kontakt, men vi må være påpasselige med hva vi sier. Det kan lett oppstå misforståelser på grunn av språket. Vi har også en del kontakt med foreldre i forhold til elever som har mye atferd.
	<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	Vi vet litt om noen elever, men det kan være greit at vi ikke vet alt, så lenge det ikke er veldig viktig. Noen ganger bør vi jo vite, men det kan være godt for eleven å få komme hit og være seg selv. Det er ikke alltid de ønsker å si ting når de er helt nye, de trenger ofte å bli litt trygge først.	Vi vet veldig lite om bakgrunnen til elevene, og opplever at det er litt hemmelighold rundt akkurat det.	Generelt så får vi lite informasjon. Vi spør som regel på ankomstmøtet om det er spesielle ting i forhold til eleven som er viktig for oss å vite. Men vi har diskutert at vi må trå litt varsomt frem i forhold til det, fordi det er mange som ikke ønsker å snakke om disse tingene. Det er ofte vi tenker at dette er ting vi skulle ha visst om, men vi presser ikke for mye, og lar de heller forteller etter hvert når de er klar for det.	Vi får som regel vite litt på mottaksmøtet. Da prøver vi å skjerme barna ved at de blir tatt med på omvisning rundt omkring på skolen, mens inspektøren får snakke uforstyrret med foreldrene. Noen fortelle de mest utrolige ting, hvor du nesten får hakeslipp, mens andre sier at alt er bra og at de har hatt det fint. Det er normalt at noen ikke vil snakke om traumatiske hendelser, det kan være vondt og vanskelig. Derfor bør de få snakke om dem når de selv vil. Men det er greit for oss lærere å vite om noen elever har gått gjennom spesielle traumer. Da er det lettere for oss å hjelpe dersom det oppstår reaksjoner på skolen.

16

Lærerens mestring	<b>Behov for økt kompetanse</b>	Man vil jo hele tiden ha mer kunnskap og vite mer, men vi følger jo med i nyheter, leser oss litt opp selv og diskuterer med kollegaer. I forbindelse med planleggingsdager henter skolen av og til inn noen til å holde foredrag om temaer som er nyttige for oss. Men jeg tenker at jeg har et godt grunnlag. En ting er jo den faglige biten, men mye handler også om erfaring og hvem du er som menneske, og hvordan du møter andre.	Vi jobber i team og har hverandre og støtte oss til. Men ellers føler vi at vi står mye alene om det. Det er jo en spesiell elevgruppe. Vi skulle ønske at vi hadde mer kunnskap om traumer blant flyktningbarn, og at vi selvfølgelig visste mer om bakgrunnen deres. Det kunne hjelpet i forhold til tilrettelegging.		
	<b>Opplevelse av arbeidet</b>	Jeg opplever arbeidet som kjekt og berikende. De kjenner jo ikke så mange her i det norske systemet, så du får en litt annen rolle enn «bare» det å være lærer. Til tider kan du kanskje føle at du er mer sosialarbeider enn lærer, fordi det er mange ting som foregår. Utenforstående vil gjerne oppleve arbeidet som kaotisk og intens. Du må være på hele tiden og det er forskjellige individer med ulike utfordringer, så en kan kjenne seg litt sliten når en kommer hjem. Men jeg synes det er veldig kjekt.	Vi synes arbeidet er utfordrende, og føler ofte vi må gjøre antagelser i forhold til oppførselen deres, noe som kan være intens. Det er mye oppdragelse involvert, og til tider kan det være vanskelig å undervise på grunn av det. Elevene har ofte vansker med å sitte og lytte, og vi føler at de ser på skolen som et festlig «oppholdssted». En kan ofte føle at en ikke strekker til.	Det er veldig givende og spennende, men samtidig slitsomt. Det krever at du er på hele tiden, både med å forklare, vise og trygge de. Det er litt altoppklukende. Det er kjekt når elevene trives og har det bra, men det er krevende å hele tiden få inn nye elever, og måtte starte på ny hele tiden. Når man er på «hei jeg heter» stadiet for åttende gang i løpet av et skoleår så kjenner en gjerne at det er ekstra tungt å ta på smilet og være engasjert. Men det må vi bare, for det er utrolig viktig for elevene at læreren er engasjert. En må ha mye tålmodighet og en må være fleksibel.	Jeg synes det er veldig, veldig kjekt, men til tider ganske slitsomt. Spesielt når du ser elever som sliter psykisk og du føler at du ikke får hjelp. Men heldigvis skal det ikke så mye til før det snur, og en tenker at dette er «knall kjekt». Jeg synes jo selv at jeg har en kjempekjekk jobb, og er veldig fornøyd med den. Du styrer mye selv. Tidligere når jeg var lærer i vanlig klasse, brukte jeg utrolig mye tid på ulike møter og samarbeid. Nå har vi samarbeid når det er behov for det. Det synes jeg er mye mer nyttig bruk av tid.
	<b>Behov for støtte</b>		Vi står litt alene om dette, og det er frustrerende å bruke mer tid på oppdragelse enn språkinnlæring.	Vi føler vi er litt alene om det. Inspektørene er jo på banen, men vi merker fort at de ikke har det	Inne på kontoret sitter vi fire som har innføringsklassene, og der kan vi snakke om nesten hva som helst.

17

	<b>Inntrykk på læreren</b>	Klart man blir preget av elever som har det vondt. Jeg er nok en ganske følsom og emosjonell person som godt kan gråte litt, og det tenker jeg er greit, da får jeg det litt ut. Men jeg gråter ikke foran elevene, fokuset skal være på de, og det er viktig at de føler de får støtte. De første årene kunne jeg nok ta mye av arbeidet med meg hjem, og slite med å få sove om nettene, men etter en stund klarer du å stenge det litt ute. Det er viktig at det ikke går utover liv og helse.	Det er krevende, spesielt faglig. Vi bruker ofte kollegaer til å «tømme» oss. Det siste året har vi hatt en leder som har håndtert de administrative oppgavene knyttet til elevene.	Vi tenker mye på hva vi kan gjøre annerledes, for at de skal forstå. Det opptar tankene langt utover arbeidstid, og en ligger ofte å tenker på det når en skal legge seg om kvelden. Vi må ha mye tålmodighet, og det føles egentlig mer ut som spesialpedagogikk.	Det er krevende, spesielt faglig. Vi bruker ofte kollegaer til å «tømme» oss. Det siste året har vi hatt en leder som har håndtert de administrative oppgavene knyttet til elevene.	Det er krevende, spesielt faglig. Vi bruker ofte kollegaer til å «tømme» oss. Det siste året har vi hatt en leder som har håndtert de administrative oppgavene knyttet til elevene.	Det er krevende, spesielt faglig. Vi bruker ofte kollegaer til å «tømme» oss. Det siste året har vi hatt en leder som har håndtert de administrative oppgavene knyttet til elevene.	Der kan det være greit å få ut sin egen frustrasjon av og til. For en blir jo frustrert når de løper etter hverandre med stein.
	<b>Faglig samarbeid i skolen</b>	Det blir en del uformell kollegaveiledning når vi jobber i team. Da kan vi diskutere litt elever og ting som en synes er vanskelig, og få tips og råd i forhold til det. Når vi har fellestid og morsmåslærerne er tilstede, kan vi også snakke litt om hva som er typiske feil å gjøre for de		Det er som regel meg og kollegaen min som pleier å sitte sammen og diskutere. Vi går litt i vår egen boble. Vi kan ikke diskutere så mye med de andre lærerne fordi vi følger ulike læreplaner og har ulike fokus.	Det er som regel meg og kollegaen min som pleier å sitte sammen og diskutere. Vi går litt i vår egen boble. Vi kan ikke diskutere så mye med de andre lærerne fordi vi følger ulike læreplaner og har ulike fokus.	Det er som regel meg og kollegaen min som pleier å sitte sammen og diskutere. Vi går litt i vår egen boble. Vi kan ikke diskutere så mye med de andre lærerne fordi vi følger ulike læreplaner og har ulike fokus.	Det er som regel meg og kollegaen min som pleier å sitte sammen og diskutere. Vi går litt i vår egen boble. Vi kan ikke diskutere så mye med de andre lærerne fordi vi følger ulike læreplaner og har ulike fokus.	Det er som regel meg og kollegaen min som pleier å sitte sammen og diskutere. Vi går litt i vår egen boble. Vi kan ikke diskutere så mye med de andre lærerne fordi vi følger ulike læreplaner og har ulike fokus.

18



		forskjellige språkene, og hvordan de best kan lære.			
Veien videre	<b>Utfordringer i arbeidet</b>	Det som er et dilemma ute i ordinær skole er nok ressurser og tid til å se den enkelte. Dersom en har elever som har det vanskelig, og en ikke har nok tid til å gi de det de trenger av oppmerksomhet, omsorg, og hele pakken. Det kan jo også være litt utfordringer i forhold til om folk har kompetanse nok og kjennskap til tematikken.	De største utfordringene handler nok om kommunikasjonsvansker på grunn av språket og det at vi får lite ressurser til tospråklige lærere.	Utfordringen i denne klassen er nok å tilpasse undervisningen til de ulike nivåene. En føler gjerne at en ikke lykkes så godt på det området, ettersom det er et stort spenn i alder og tidligere skolebakgrunn. Utfordringen vil nok være den sammen når de kommer i en vanlig klasse, for da vil elevene være mye svakere i norsk enn de andre. Det med å prøve å få de til å henge med, og føle at de mestrer. Det kan også være utfordrende med tanke på tid og ressurser.	Det kan være utfordrende å forholde seg til all bagasjen de har med seg. Spesielt nå når vi har så mange elever som kommer fra land i krig. Det er vanskelig å vite hvordan en skal forholde seg til eleven i tiden før man får profesjonell hjelp. Man blir litt overrasket over kommunen, at de tar inn flyktningfamilier som de vet hvor kommer fra, og tenker at de bare skal inn i skolen og at alt skal fungere helt topp. At det ikke følger noe midler med. Det skulle vært knyttet mer ressurser opp mot det. Mange er jo utrygge barn som har opplevd krig, og som trenger trygghet. Mange trenger bare en voksen som kan sitte ned sammen med de. Men jeg kan jo ikke sitte ned sammen med alle på en gang.
	<b>Hvordan lykkes</b>	Mange skoler får jo bare en elev, så det med å sette seg inn i hvordan det er for denne eleven, både i forhold til det å være ny i klassen og ha en helt annen bakgrunn, og spesielt når de er flyktninger som kanskje har ting med seg. Jeg tror det er viktig med kursing og kompetanse på det området, både faglig og i forhold til det kulturelle.	Jeg tror de trenger flere timer med tospråklig lærer. Elevene burde også bli testet og undersøkt før de blir sendt til skolen. Da kan vi være forberedt og få de ressursene vi trenger.	Min drømmesituasjon hadde nok vært å hatt nok bemanning, enten miljøterapeuter eller assistenter slik at man hadde hatt mulighet for å dele opp gruppen i flere nivåer. Det hadde også vært bra med forutsigbarhet i forhold til bemanningssituasjoner. Dersom en vet at det er ekstra personell i enkelte timer så kan en planlegge	Det er jo selvfølgelig det med ressursene. Det å se elevene og deres behov. Hver enkelt av de, og gi de trygghet. Det er også noen av ungene som prøver å skjule det at de har store hull i kunnskapen sin, og det må en ikke la seg lure av.

19

				bedre. Det hadde også vært bra å hatt en person som kunne hjulpet til med å bygge opp et sosialt foreldrenettverk, samt fungert som en kontaktperson ut mot idretts- og fritidsarenaen, som kunne fått barna inn i ulike aktiviteter. Vi har det godt med læremidler og bøker, men kunne fint ha byttet ut en del av det mot mer personell.	
--	--	--	--	---	--

20