



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVA

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret
2024

Forfatter: Elin Gjerald

Rettleiar: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgåva: Ein intervjustudie om lærarar sitt møte med flyktningelevar i skulen. Flyktningelevar sine utfordringar og lærar si tilrettelegging si tilrettelegging for motivasjon, læring og trivsel i klasserommet.

Engelsk tittel: An interview study about teachers' meeting with refugee pupils at school. Refugee pupils' challenges and teachers' arrangements for motivation, learning and well-being in the classroom.

Emneord: Flyktningelevar, utfordringar
akkulturasjon, stress, traume, læringsmiljø,
motivasjon, læring, trivsel.

Talet på ord: 28 470
Talet på vedlegg: 3

Voss 26.05.24

Forord

Det har vore ein lang og til tider krevjande prosess å skrive denne oppgåva, men også svært lærerikt. Eg har tileigna meg mykje kunnskap gjennom dette studiet som eg no vil ta med meg vidare inn i arbeidslivet. No når eg står ved målstreken og tenkjer tilbake, er det mange som skal takkast for at eg har komme i mål.

Eg ynskjer å retta ei stor takk til informantane i studien som delte av sine erfaringar og gav meg innblikk i dykkar arbeidskvardag. Takk også til gode kollega i integreringstenesta, for oppmuntring, omsyn og tilrettelegging. For ein gjeng, og for ein arbeidsplass.

Vidare ynskjer eg å takka rettleiaren min, Edvin Bru for god hjelp med oppgåva. Din faglege innsikt, råd og innspel i forhold til tekst har vore svært nyttig. Eg vil også takka min medstudent i Dubai, Elisabeth. Takk for gode diskusjonar, oppmuntring og god støtte. Veka i Dubai gjorde susen for motivasjonen !

Venner og familie som eg håpar forstått er der, fortener også ei stor takk. No er eg tilbake og eg gleder meg til å tilbringa meir tid med dekan.

Mi største takk går til min kjære familie, Terje og jentene mine Kristine, Sunniva og Ingrid. Utan dekan hadde ikkje denne oppgåva komme i hamn. Tolmodigheita og støtta de har vist har betydd alt for meg gjennom denne prosessen.

Og til alle dekan fantastiske, modige menneske med flyktningbakgrunn som eg har møtt på min veg; - denne oppgåva er til dekan !

Voss, mai 2024

Elin Gjerald

Samandrag

Ettersom det aldri har vore så mange menneske på flykt i verden og den norske skulen tek i mot, og vil fortsetja med å ta i mot svært mange traumeutsette flyktningelevar framover er det viktig å sjå på korleis ein kan ta i mot desse elevane og leggja til rette for dei på best mogleg måte. Føremålet med denne oppgåva har vore å setta lys på flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen, samt korleis ein kan leggja til rette med tanke på motivasjon, læring og trivsel i klasserommet. Studien tok utgangspunkt i lærarane sitt perspektiv og forskarspørsmåla var:

1. *Kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen?*
2. *Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?*

Studien har hatt eit kvalitativ forskingsdesign der fem erfarne lærarar i innføringsklassar på tre ulike skular har vorte intervjuet. Dette har vorte grunnlaget for ei tematisk analyse.

Det har vore viktig å sjå på teori og forskning, og belysa ulike aspekt og erfaringar frå lærarar som omhandlar korleis det kan vera å komme til eit heilt nytt land som flyktning og skal starte på norsk skule. Samt korleis ulike forhold som akkulturasjon, stress og eventuelle traume kan påverka læring. Dette har vore viktig for å forstå utfordringane og for å få fram korleis ein kan leggja til rette for flyktningelevane i klasserommet.

Hovudfunn frå studien indikera at flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen er komplekse, der samansett stress, bekymringar, og store språk- og kulturforskjellar gjer det vanskeleg for flyktningelevane å tilpasse seg. Det at utfordringane er så komplekse og at flyktningelevane kjem med lite bakgrunnsinformasjon gjer at det kan liggja traume hjå elevane som ikkje kjem fram. I denne samanhengen kjem det fram at lærarane i studien har fokus på å leggja til rette for eit læringsmiljø som er bra for *alle* flyktningelevar, om dei har traume, akkulturativt stress, begge deler eller ingen av delande. Dette får fram ein diskusjon om traumeomgrepet i pedagogisk praksis, der det blir sett på om det å legge til rette for denne typen læringsmiljø ikkje må vere ein eigen praksis eller metode, men ein *kompetanse* med ein naturleg integrert plass i *alle* tilnærmingar for å fremja eit godt læringsmiljø for alle elevar.

Videre viser funn frå studien at det å leggja til rette for trygghet og tilhøyrse i klassen er eit viktig fundament i arbeidet med flyktningelevar. Støttande relasjonar frå både frå lærar og medelevar kan ha stor betydning for flyktningelevar sin motivasjon for læring, faglege utvikling og trivsel på skulen. I tillegg kan støttande relasjonar også verke dempande på stress og dei mentale påverknaden stress kan medføra.

Eit anna sentralt funn viser også at det kan vere store variasjonar blant flyktningelvar i innføringsklassar, noko som krev ei undervisning som er svært variert og som er tilpassa kvar enkelt flyktningelev. Ved å leggje til rette for meistringsopplevingar med variert og tilpassa undervisning, samt ei undervisning der flyktningelevane ser ein verdi, mening og samanhenga med skulefaga er dette med på å bidra til både motivasjon, læring og trivsel for flyktningelevane i klasserommet.

Innholdsliste

Forord	1
Samandrag	2
1 Innleiing.....	7
1.1 Bakgrunn for val av tema	8
1.2 Formål og problemstilling	9
1.3 Oppbygning av oppgåva.....	10
2 Teorigrunnlag	11
2.1 Akkulturasjon, akkulturativt stress og traume.....	11
2.1.1 Akkulturasjon	11
2.1.2 Psykologisk og sosiokulturell tilpassing	13
2.1.3 Kultur- og språkbarrierar	14
2.1.4 Traume.....	15
2.1.5 Posttraumatisk stress syndrom	17
2.1.6 Forhald som kan påverka evna til å lære	19
2.2 Tilrettelegging av læringsmiljø	20
2.2.1 Motivasjon og læring.....	20
2.2.2 Lærer-elev relasjon.....	23
2.2.3 Relasjonar til medelevar	24
3 Metode.....	27
3.1 Val av metode	27
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	27
3.1.2 Det kvalitative forskingsintervju	28
3.2 Forskingsprosessen.....	29
3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	29
3.2.2 Utval av informantar	30
3.2.3 Gjennomføring av intervju	32
3.2.4 Transkribering	32

3.2.5	Analyseprosessen	32
3.3	Forskingskvalitet	34
3.3.1	Reliabilitet	34
3.3.2	Validitet	35
3.3.3	Overføringsevne	35
3.3.4	Forskingsetiske betraktningar.....	36
4	Resultat.....	38
	Flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen	39
4.1	Utfordringar.....	39
4.1.1	Forståing av akkulturativt stress og traume.....	39
4.1.2	Samansett stress og bekymringar hjå flyktningelevar	41
4.1.3	Kulturforskjellar	43
4.1.4	Skulebakgrunn.....	45
	Lærarane sitt arbeid med motivasjon, læring og trivsel	47
4.2	Klassemiljø	48
4.2.1	Struktur, forutsigbarheit og trygghet	48
4.2.2	Fellesskap og tilhøyrse	50
4.2.3	Lærer – elev relasjon	52
4.2.4	Elev – elev relasjon	54
4.2.5	Medverknad.....	55
4.3	Motivasjon og meistring.....	57
4.3.1	Motivasjon for læring	57
4.3.2	Tilrettelegging for meistringsopplevingar i klasserommet.....	60
5	Diskusjon.....	63
5.1	Flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen	63
5.1.1	Lærarane si tilnærming til omgrepa akkulturativt stress og traume.....	63
5.1.2	Komplekse og samansette utfordringar hjå flyktningelevane	64
5.1.3	Val av akkulturasjonsstrategi blant elevane.....	65
5.1.4	«Nye utfordringar» i samband med flyktninggruppa frå Ukraina.....	67
5.2	Lærarane sitt arbeid med motivasjon, læring og trivsel	70

5.2.1	Bruk av traumeomgrepet i pedagogisk kontekst	70
5.2.2	Trygghet og tilhørslse, eit fundament i arbeidet med flyktingelevar.....	71
5.2.3	Tiltak i forhold til motivasjon og meistring	72
4.3.3	Medverknad kan føre til frustrasjon og usikkerheit	74
5.2.4	Støttande relasjonar både frå lærar og medelevar	75
6	Avslutning	77
6.1	Oppsummering av hovudfunn og pedagogiske implikasjonar	77
6.2	Metodiske betraktningar.....	80
6.3	Vidare forskning	81
7	Litteraturliste	82
8	Vedlegg.....	86
	Vedlegg 1 : Intervjuguide	87
	Vedlegg 2 : Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
	Vedlegg 3 : Godkjenning frå SIKT.....	93

1 Innleiing

Tema for denne masteroppgåva er flyktningelevar, utfordringar, akkulturasjon, stress og traume, i forhold til motivasjon, læring og trivsel i klasserommet. Prosjektet dreiar seg om kva erfaringar lærarar har angående utfordringar hjå flyktningelevar i skulen. Eit viktig aspekt vil vere korleis akkulturasjon, stress og eventuelle traume kan påverka evna til læring. Det vil deretter bli sett på kva som kan vere viktig for flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet og korleis det kan leggast til rette for å fremja læringsmiljøet.

Val av tema og problemstilling har fyrst og fremst komme frå eigen praksis i arbeidslivet som miljøretteljar i skulen og som integreringsrådgjevar i integreringstenesta. Mi erfaring tilseier at flyktningelevar ofte har store utfordringar på skulen og at dei har ein tendens til å stagnere i den faglege utviklinga, noko som igjen gjer at mange av dei fell utanfor både utdanning og seinare i arbeidslivet. Eg har erfart at det er manglande kompetanse på flyktningar med akkulturativt stress og traume i skulen og at det er stor variasjon i kva grad det vert lagt til rette for denne elevgruppa i klasserommet når det gjeld det faglege. Erfaring tilseier også at lærarane si rolle med å leggje til rette og støtte elvane på ulike plan, både kan vera komplisert og eit svært omfattande arbeid. Eg ser det derfor som nødvendig med meir kompetanse på dette feltet, og ynskjer å sjå nærare på dette temaet.

Bakgrunnen min frå arbeid på skule og i integreringstenesta vil på denne måten prega mi forståing for temaet. Vidare vil mi forståing bere preg av at eg har ei genuin interesse for feltet og fag- og forskingslitteratur eg har lest meg opp på i samband med å skrive denne masteroppgåva. I denne samanhengen er det viktig at eg med bakgrunn i problemstillinga og den vitskapsteoretiske forankringa, ser til teori som tilfører nye nyanserte vinklingar på tema i oppgåva. Ein slik refleksjon og bevisstgjerjing av mi eige forståing er viktig, og kan ha vidare innflytelse på fleire ledd i forskingsprosessen. Dette vil eg komme meir innpå i kapittel 3, som omhandlar *metode og forskingsprosess*.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Verdsbilette i dag er prega av terror, krig og nød. I fylje FN er det meir enn 100 millionar menneske på flykt i verda. Dei rekordhøge tala kjem av blant anna krigen i Ukraina, konflikten i Sudan og andre dødelege konflikhtar (FN-sambandet, 2023). I fylje flyktningkonvensjonen er flyktningar menneske som har blitt tvinga til å flykta frå landet sitt på grunn av forfylging, politisk konflikt, vald eller andre omstende som truar tryggleiken deira (UNHCR, 1951).

Når flyktningar kjem til eit nytt land, har mange med seg utfordringar og opplevingar inn i klasserommet som få lærarar har erfaring med og (Frieze, 2015). Mange flyktningar har vore igjennom mange år med konflikt og krig i sitt heimland og er prega av pågåande forfylging, væpna konflikt, lange periodar i flyktningleirar og flyktruter som strekk seg gjennom mange land. Mange flyktningar har også budd heile eller delar av oppveksten sin i ein flyktningleir der tryggleiken er relativ og mange kvinner og barn har vorte utsette for vald og overgrep. Der kan livet handla om ein ting; å *overleve* (FN-sambandet, 2023). For mange flyktningar kan det å komme til Norge bety trygghet. Samtidig kan det også by på ei enorm omvelting og medføra store endringa i livet. Omgrepet som vert brukt for å skildra endringane når ein flyttar frå ein kultur til ein anna vert kalla *akkulturasjon* (Fandrem, 2019, s. 51).

Den norske skulen tek i mot, og vil forsetja med å ta i mot, svært mange traumeutsette flyktningelevar og det krevst ei unik tilnærming for å støtta denne elevgruppa på skulen (Barrett & Berger, 2021). I tillegg kan flyktningelevar kjenne på eit stort stress i forhold til akkulturasjon. Dette stresset kan vere vanskeleg for flyktningelevar å takle og forutset at dei som jobbar i skulen har kompetanse rundt korleis ein skal ta i mot desse elevane slik at dei kan legge til rette for dei på best mogleg måte. Forsking viser at traume har negativ effekt på elevane si læring (Frieze, 2015). Samtidig seier læreplanen for kunnskapsløftet at skal skulen utvikla eit inkluderande fellesskap som fremja helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vidare i lova står det at «skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger». Det er med andre ord eit prinsipp at *alle* elevar i norsk skule skal ha moglegheit for både læring og trivsel. For elevar med flyktningbakgrunn er skulen den alle viktigaste institusjonen utanom familien, og læraren kan vere den alle viktigaste personen utanom foreldra. Skulen representera sjølve framtidshåpet og det å hjelpa dei til å få håp og tru om at det vil gå bra, er ei stor og viktig oppgåve (Raundalen & Schultz, 2006, s. 31).

1.2 Formål og problemstilling

Føremålet med denne studien er å belyse ulike erfaringar frå lærarar knytt til utfordringar hjå elevar med flyktningbakgrunn og korleis akkulturasjon, stress og eventuelle traume kan påverka evna til læring. Her vil det komme fram både kva som er utfordrande i dette arbeidet, men også kva lærarar ser på som god praksis. Gjennom å auke forståinga av dette temaet vil eg setja fokus på korleis ein kan forstå utfordringane til desse elevane og korleis ein kan leggje til rette for motivasjon, læring og trivsel i klasserommet.

Sjølv om temaet er mykje større og meir komplisert enn at alle dimensjonane kan belyst i ei masteroppgåve, kan oppgåva vere med på å gje ein peikepinn på kva lærar kan gjere i klasserommet for å støtta flyktningelevar med utfordringar stress og traume i forhold til motivasjon, læring og trivsel.

Prosjektet er av kvalitativ art, og gjennom intervju med fem lærarar i innføringsklassar med elevar i aldersgruppe 13-20 år på ulike skular, vil den gje innsyn i lærarane sine opplevingar, tankar og erfaringar knytt til faktorar i klasserommet og korleis dei kan leggje til rette for dei.

Med bakgrunn i det som nemnast, er desse forskingsspørsmåla formulert

- 1. Kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen?*
- 2. Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?*

1.3 Oppbygning av oppgåva

Oppgåva er delt inn i seks hovudkapittel; innleiing, teorigrunnlag, metode, resultat, drøfting og avslutning.

Kapittel 1 innleiar med å gjere greie for tema og kvifor dette temaet er sentralt i dagens skule. Dette vil føra fram til føremålet med studien og forskarspørsmål.

Kapittel 2 er teorigrunnlaget for oppgåva. Her vert relevant teori og forskning som kan knytast til forskarspørsmåla presentert. I denne delen vil ein i byrjinga få innsikt i korleis det kan vere å komme som flyktning til eit nytt land, og alle dei utfordringar dette kan føre med seg. Deretter vil det komme teori som går meir spesifikt på traume og korleis dette påverka læring. Til slutt i dette kapitlet vert det sett på kva som kan vere viktig i læringsmiljøet knytt til motivasjon, læring og trivsel.

Kapittel 3 handlar om forkingsmetode og metodiske drøftingar som er gjort i samband med denne oppgåva. Her vert val kvalitativ forskning og intervju som metode presentert og grunngeva, samt framgangsmåten og gjennomføring av intervju. Arbeidet som blei gjort etter at intervjuprosessen var gjennomført vert også skildra her. Kapitlet vert avslutta med å peika på studien sin reliabilitet, validitet, overføringsevne og samt etiske betraktningar.

I kapittel 4 vil resultatata i studien bli presentert.

I kapittel 5 blir resultatata drøfta i lys av forskarspørsmåla og det teoretiske rammeverket.

Til slutt, i kapittel 6 vil det komme ei oppsummering av dei viktigaste funna i denne studien og praktiske implikasjonar. Her vil det også bli gjort nokre metodiske betraktningar, og det vil komme forslag om vidare forskning innan dette temaet.

2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Då oppgåva sitt føremål er å belysa lærarane sine erfaringar angående utfordringar flyktningelevar har i skulen, og korleis lærarar kan leggje til rette for eit godt læringsmiljø med tanke på motivasjon, læring og trivsel, vil det bli presentert tidlegare forskning og aktuell teori som kan vere sentral for å kasta lys over denne problemstillinga.

Det kan vere hensiktsmessig å begynna med å forklara akkulturasjon, samt belysa ulike aspekt som omhandlar korleis det kan vera å komme til eit heilt nytt land som flyktning og skal starte på norsk skule. Dette er kunnskap som er viktig å ha i botn for å få eit heilskaplege bilde og forståing av tematikken oppgåva tek opp. Deretter vil det bli presentert aktuell teori og forskning kring traumeaspektet og konsekvensar av dette, samt korleis ulike forhold som traume og akkulturativt stress kan påverka læring. I siste del av dette kapittelet vil det bli sett på kva som kan vere viktig i eit læringsmiljø og korleis lærarar kan leggje til rette for flyktningelevar i klasserommet for oppnå motivasjon, læring og trivsel.

2.1 Akkulturasjon, akkulturativt stress og traume

Det kan vera mange grunnar til at menneske må flykte til eit nytt land. Det kan til dømes vere på grunn av grunn av krig og konflikt eller på grunn av dårlege og umenneskelege levevilkår. Uansett grunn så er migrasjon ei utfordring, og tilpassinga til eit nytt land kan by på utfordringar fordi språk, åtferd, religion, normer og verdiar i den nye kulturen kan vere annleis enn kva ein er vandt til (Fandrem, 2019, s. 49).

2.1.1 Akkulturasjon

Akkulturasjon er eit omgrep som blir brukt for å forklare heile det samansette biletet rundt migrasjon og som er viktig å forstå dersom ein skal prøve å sette seg inn i kva som skjer med eit menneske som flyttar til eit nytt land og ein ny kultur. Som nemnd i innleiinga er omgrepet akkulturasjon brukt for å skildra endringane som eit menneske, eller som her i studien; ein flyktning, må igjennom når han eller ho flyttar frå ein kultur til ein anna (Fandrem, 2019, s. 50). Det er mange forhold som er avgjerande for kor lett eller vanskeleg det er for den som kjem flyttande for å bli ein deltakar i det norske samfunnet. Denne prosessen viser kor utfordrande det kan vere å føle seg som heime i eit nytt land, og handla om at ein blir konfrontert med dimensjonar ved identiteten sin, slik som å tilpassa seg og kjenna på

meistring. Ikkje berre språket kan vere nytt og uforståeleg, men også åtferda, trua, religionen og sjølv verdiane kan vere heilt annleis. Teorien til Berry (1997) viser korleis ei mengd faktorar er avhengige av både flyktningen sjølv, faktorar i samfunnet før flykta, faktorar under flykta og faktorar i det samfunnet som møter flyktningen. Dømer på slike faktorar kan vere skulebakgrunn, tidlegare erfaringar, flyktningen si haldning til det nye samfunnet. Desse endringane er individuelle frå person til person.

Fleire forskarar påpeikar at det å utvandre frå eit samfunn og ein kultur til ein anna, er ei viktig kjelde til stress (Berry, 1997; Fandrem, 2019; Lazarus, 2009), og at møte med ein ny kultur kan for mange flyktningar opplevast som ei stor psykisk påkjenning. Dette blir kalla *akkulturativt stress* og kan brukast som ei nemning på den stresskjensla som kan knytast til kulturrendring (Fandrem, 2019, s. 52). Hå flyktningelevar kan dette vere stress som oppstår når dei begynner på norsk skule, der nesten alt er ukjend for dei. Til dømes vil det aller meste som går føre seg på skulen vere på norsk, noko som er eit språk dei fleste elevane ikkje kan endå, og ein kan lett sjå for seg at det kan oppstå misforståingar og usikkerheit hjå elevane dersom dei ikkje forstår det som blir sagt. Skulesystemet er også ukjend for svært mange av flyktningelevene, og reglar, normer og forventningar er ulikt frå der dei kjem frå. Det er også sosiale kodar som skal knekkast i forhold til medelevene og lærarar, det sosiale samspelet er kanskje heilt annleis enn kva dei er vande til. Dette er nokre dømer på akkulturativt stress ein kan sjå for seg for flyktningelevar på skulen, det er med andre mykje nytt som skal lærast, ikkje berre fagleg men også sosialt og Fandrem (2019) påpeka at dersom livsopplevingane i møte med den nye kulturen overstig individet si evne til å handtere dei, kan akkulturativt stress blant anna føra til depresjon og angst. I nokon tilfelle kan det òg føra til mobilisering, til dømes ved å læra seg språket i den nye kulturen fordi ein ser nødvendigheita av det (s. 52).

Akkulturativt stress verkar i fylje Berry (1997) å vere påverka av faktorar på både gruppe- og individnivå. Dette kan vere sosial og kulturell støtte, samt individuelle faktorar som utdanningsnivå, språkferdigheitar, val av akkulturasjonsstrategi og alder. Meistring er også beskyttande faktor. Berry og Sam (1995) skriv i sin artikkel om akkulturativt stress blant unge innvandrarar i Norge, at mens ein integrasjonsstrategi verkar å beskytte mot psykisk stress, kan spesielt marginalisering relaterast til akkulturativt stress.

Fandrem (2019) skildrar dei ulike akkulturasjonsstrategiane:

- 1) **Integrering** – den opphavelige kulturen blir sett på som viktig å ivareta, samtidig som ein søker samvær med menneske frå den nye kulturen.
- 2) **Assimilering** – inneber ei slags *fornorsking* kor berre den nye kulturen blir sett på som viktig.
- 3) **Separering** – berre den opphavelige kulturen som blir sett på som viktig.
- 4) **Marginalisering** – ikkje fokus på verken opphavelig kultur eller ny kultur.

Kven av akkulturasjonsstrategiane som gjer seg gjeldande er blant anna avhengig av kva strategi skulen vel å leggja vekt på i opplæringa av elevar med flyktningbakgrunn. Dersom skulen klarar å leggje til rette med å fokusera både på den opphavelige kulturen og på den nye kulturen, vil dette kunne styrkje integreringa. Integrering som strategi har vist seg å gje det beste utfallet med tanke på positiv tilpassing og er som regel målet til norske skular, sjølv om det ikkje alltid blir gjennomført i praksis (Fandrem, 2019, s. 70). Det kjem også an på kva strategi flyktningeleven sjølv legg til grunn. Dersom ein flyktningelev lenar seg meir mot separering, der han eller ho er meir interessert å halde på sin eigen kultur og ikkje søker mot den norske kulturen, vil det vere med på å svekkje integreringa. Fandrem (2019) skriv vidare at denne strategien ikkje er så relevant for barn og ungdom som går i norske skular då dei ved daglegdags nærvære automatisk får kontakt med det norske.

2.1.2 Psykologisk og sosiokulturell tilpassing

Resultatet av akkulturasjonsprosessen endar som regel opp med positiv eller negativ *psykologisk og sosiokulturell tilpassing*. *Psykologisk tilpassing* handla om individet sin tilfredsheit og kjenslemessige velvære. Døme på negativ psykologisk tilpassing som fylgje av migrasjon kan vere stress, depresjon og angst (Fandrem, 2019, s. 75). Dersom ein flyktningelev har opplevd krigshandlingar eller sett ting som gjev usikkerheit, vert det stilt krav til både eleven sjølv og dei som møter eleven i skulen. Her blir sjølvkjensla, kjensla av trygghet og å oppleve forutsigbarheit vesentleg (Tveitereid et al., 2016).

Den *sosiokulturelle tilpassinga* omfattar relasjonar til andre (Fandrem, 2019, s. 75). Å tilpasse seg sosiokulturelt kan vere å tilpasse seg til skulen og etablere gode relasjonar med andre elevar. Desse relasjonane vert påverka av kva grad av ulikskap det er mellom kulturane til elevane som møtast. Uansett om det er små eller store forskjellar, skal ein ikkje lata som at

desse forskjellane ikkje finst, men heller diskutere i lærarkollegiet korleis me kan behandla forskjellane som noko positivt (Tveitereid et al., 2016). Dersom ein ser på det som normalt å vere annleis, må ein leggje vekt på dei individuelle forskjellane i elevgruppa i same grad som ein legg vekt på forskjellar mellom nasjonale og etniske grupper. Den sosiokulturelle tilpassinga kan målast til dømes gjennom grad av sosialkompetanse og skuleprestasjonar. Det viser seg at det er ein positiv samanheng mellom sosial kompetanse og skulefaglege prestasjonar, elevar som viser høg sosial kompetanse har også gode skulefaglege prestasjonar (Nordahl et al., 2010, s. 44).

2.1.3 Kultur- og språkbarrierar

Kultur og -språkbarrierar kan vere ei stor utfordring for flyktningelevar som kjem til eit framand land, dei må læra seg eit nytt språk, forhalda seg til nye normer og nye verdiar. Dette kan føre til at det er vanskeleg og framand for flyktningelevar å vere på skulen. Desse elevane kan oppleve at dei står i ein situasjon kor dei både skal prøva å bevare det dei har lært i heimlandet av tradisjonar, tenkjemåtar og praksisar, samtidig som dei skal tilpassa seg føresetnadane i det nye landet dei kjem til (Varvin, 2018, s. 26). Flyktningelevar som kjem til Norge har med seg forskjellige kulturelle tradisjonar, og nokon av desse kan vere svært ulike den norske kulturen (Varvin, 2018, s. 40). Dette kan vere eit moment som gjer føresetnadane for å bu i Norge vanskelegare. Dessutan vil det vere viktig å ta i betraktning at fleire flyktningelevar har levd under eit forhold som viser til ein *overlevelseskultur* framfor ein *opprinnelseskultur*. Ein overlevelseskultur er ein kultur som inneber at ein alltid er førebudd på farar, kor det er vanskeleg å stole på andre og at ein må bruke alle tilgjengelege midlar for å klare seg (Varvin, 2018, s. 41).

I tillegg til kulturbarrieren, kan det og vere fleire utfordringar knytt til språket for flyktningelevane. Dei alle fleste av flyktningelevane kjem frå eit land med eit anna språk og på bakgrunn av dette kan det oppstå problem knytt til kommunikasjon (Holt, 2019, s. 65). Dette kan gjere det vanskeleg for flyktningelevar å kommunisere med andre på skulen, både medelevar og lærarar, og gjere det vanskeleg å forstå kva dei skal gjere på skulen. Det kan også vere utfordrande for lærarane å gje flyktningelevane rettleiing.

Studiar i norsk skule er viser at det er eit stort skilje mellom minoritetsspråklege og majoritetsspråklege elevar når det gjeld fagleg utvikling (Strömqvist et al., 2008). Opplæringstilbodet minoritetsspråklege flyktningelevar får i forhold til særskilt

språkopplæring er svært varierende sjølv om tospråkleg opplæring er ein rett i fylje opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Det at språkopplæringa blir gåve på eit språk som eleven ikkje meistra godt nok fører til ein større risiko for problem med blant anna lesing og skriving i skulen (Strömqvist et al., 2008). Ei anna utfordring kan også vere at det blir vanskeleg for flyktningelevene å snakke med nokon som har eit anna morsmål enn dei, om kva dei har opplevd (Holt, 2019, s. 65). Dei kan ha opplevd skremmande hendingar eller dei kan vere bekymra for familiemedlemar som er att i heimlandet sitt.

2.1.4 Traume

Mens stress som fylgje av migrasjon, vil bli sett på som middels eller litt over middels ubehageleg, kan omgrepet traume brukast om det som er godt over middels ubehageleg, og ein kjem ikkje utanom traume som tema når ein tek for seg psykologisk tilpassing (Fandrem, 2019, s. 84). Barn og ungdom som har flykta frå heimlandet sitt har ofte opplevd svært skremmande hendingar. Det kan vere dei har vore vitne til at nære omsorgspersonar har blitt utsett for vald, drap eller sett dei blitt kidnappa eller ført bort frå familien. Barn kan sjølv ha blitt skada av soldatar eller krigshandlingar, eller blitt rekrutterte – og gjerne kidnappa, for å bli trena opp og brukt som barnesoldatar. På verdsbasis er det sagt at det er over 300 000 barn under 18 år som kjempar i væpna konfliktrar i over 30 land. Barn og sivile blir ofte brukt som mål for moderne krigføring og dermed opplever stadig fleire barn traumatiske hendingar i samband med krig (Fandrem, 2019, s. 84). For oss som bur i trygge Norge er det vanskeleg å forstå omfanget og alvoret dei påkjenningane barn som har opplevd krig og flykt vert utsette for. Og for å møte desse elevane på best mogleg måte og kunne legge til rette for fagleg utvikling hjå flyktningelevar med traumesymptom, er det avgjerande å ha kunnskap og forståing for kva traumeomgrepet inneber og korleis traume kan komme til uttrykk hjå elevane i deira skulekvardag. Omgrepet traume vil av den grunn bli definert og forklart.

Traume har sitt opphav frå medisinen slik at ein kunne skilje mellom lungebetennelse og magesår som var sjukdommar, og beinbrot og brannsar som var traume. Då medisinen ikkje hadde behov for denne distinksjonen lenger, tok krisepsykologien over og begynte med omgrepet *psykisk traume* (Raundalen & Schultz, 2006, s. 15). No i dag bruker ein som oftast berre *traume*. Traume vert skildra som overveldande og ukontrollerbare hendingar som inneber ei ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet eller ungdommen som vert utsett for hendinga (Dyregrov, 2010, s 14). Slike hendingar oppstår som oftast brått og uventa, men nokre hendingar gjentek seg meir eller mindre identisk utan at barnet kan hindra dei.

Dyregrov (2010) påpeikar at hendingane kan føre med seg at barn kan føla seg hjelpeløse og sårbart, og det å vere vitne til overveldande, ekstreme hendingar også kan vere ei stor psykisk påkjenning og kan dermed føre til traumatiske etterverknadar.

Ein kan skilje mellom to typar traume, type 1 traume og type 2 traume. Type 1 traume er enkelt hendingar som til dømes ei ulykke, eit dramatisk dødsfall eller ei enkelt valdshending. Å verte utsett for eit slikt traume kan medføre alvorlege etterverknadar fysisk og psykisk på både kort og lang sikt (Dyregrov, 2010). Type 2 traume er gjentatte hendingar over tid, som til dømes katastrofar, død av nære familiemedlemar eller krigs- og flyktningrelaterte opplevingar. Det vil vere naturleg å føla på stress i etterkant av traumatiske hendingar eller kriser, både av type 1 og type 2 traume. Det er 3 faktorar som avgjer korleis den traumatiserte opplever den traumatiske hendinga/hendingane på sikt; grad av eksponering og sanseintrykk, kvaliteten på den støtta ein får etter hendinga og barna sine tidlegare livserfaringar og personlegdomsstruktur (Raundalen & Schultz, 2006, s. 19).

Vidare har samanhengen eller konteksten kor hendinga oppstår også mykje å seie for at barn opplever ei hending som traumatisk eller ikkje. Ein bombeeksplosjon kan til dømes opplevast annleis i Oslo enn i Gaza by. Det kan òg vere avgjerande om barna opplever hendinga saman med foreldra som held seg rolege. Dersom dette er tilfellet kan barnet oppleve hendinga stressande der og då, men framleis lagre det som eit vanleg minne. Barn som opplever truande hendinga utan at foreldre er til stades, eller er saman med foreldre som er svær urolege, kan dei derimot oppleve situasjonen som svært traumatisk. Det vil seie at dersom barn har vore utsett for traumehendingar under flykt og evt. krig, har det stor betydning om foreldra eller andre trygge vaksne har vore til stades for dei. Barn har ikkje alltid opplevd krig som noko veldig dramatisk dersom dei har hatt trygge vaksne som har hatt ein beroligande effekt på dei (Øzerk & Larsen, 2001). Dette vil sei at sjølv om ein har flyktningelvar i klassen som ein veit har opplevd krig og flykt er det ikkje sjølv sagt at dei har traume, men dei *kan* ha det.

Nokon vil ha kapasitet til å handtere reaksjonane som kjem i ettertid av traumatiske hendingar, mens andre vil klare det med hjelp frå utanforstående i ein periode. I andre tilfelle vil reaksjonane vere så intense over tid at dei har behov for hjelp i form av utredning og behandling for dei problema som har oppstått, nokon kan og oppfylle krava for diagnosen *Posttraumatic Stress Disorder*.

2.1.5 Posttraumatisk stress syndrom

Posttraumatisk stress syndrom (PTSD) diagnosen krev at personen må ha vorte utsett for ei utløysande traumatiserende hending, kor personen har reagert med intens redsel, frykt eller avmaktskjensle (Raundalen & Schultz, 2006, s. 18). Barn og unge som har opplevd traumatiske hendinga på grunn av krig og flykt, viser ofte teikn til psykisk stress. I denne gruppa er det symptom på PTSD, angst og depresjon som er mest utbreidd (Fandrem, 2019, s. 85). Tidlegare forskning viser at flyktningar har ti gonger større sannsyn for å utvikla PTSD enn resten av befolkninga. Dei mest framtreddande symptoma for flyktningane med posttraumatisk stress var at dei prøvde å unngå tankar om krigen og at dei hadde ubehagelege og påtrengande minner som ofte gjorde dei opprørte (Vojvoda et al., 2008).

Ein kan få PTSD av både type 1 og type 2 traume (Raundalen & Schultz, 2006, s. 18). Hjø eldre barn og unge vaksne kan symptom på PTSD gje utslag i gjentakingsåtferd, hyperaktivitet og oversensitivitet, aggresjon og antisosial åtferd, irritabilitet, rastløyse og uro i tillegg til konsentrasjonsproblem. Ein kan også sjå endra venneforhold, til dømes at dei skiftar venner heile tida eller ikkje klarer å halde på venner, blant anna på grunn av problem med å etablere tillit (Fandrem, 2020).

Angst og depresjon

Angst og depresjon hjå flyktningelevar, kan som tidlegare nemnd i oppgåva, komme av akkulturativt stress men det kan også vere symptom på PTSD. Bru og Øverland (2016) hevdar at elevar som har vore utsette for ei eller fleire negative livshendingar, kan stå i fare for å utvikle omfattande angstproblematikk. Angst kan komma frå utryggheit, og at ein er redd for at det som skjedde til dømes under ei flykt, skal skjje igjen. Elevar som ofte er triste og leie er i risikosona for å utvikla angst, og dei kan ha ein tendens til å isolere seg. Tidlege symptom på angst manifesterer seg ofte som kroppsleg ubehag, som til dømes hovudverk eller magesmerter og elevar med angstsymptom vil som regel prøve å unngå situasjonar der dei føler angsten tek overhand. Det kan vere i situasjonar der dei føler seg pressa, eller der dei ikkje har oversikt eller kontroll (Bru & Øverland, 2016, s. 46-47). Nokon kan også visa meir ekstreme reaksjonar, som til dømes ved at dei blir sinte og slår. Sjølv om denne typen åtferd minna meir om disiplinproblem kan det altså skuldast angst. Bru og Øverland (2006) skriv vidare at tankar som leiar til angst kan ofte vere irrasjonelle og føre til åtferdsendingar som igjen kan føre til svikt i korleis dei fungera på skulen. Flyktningelevar som opplever angst vil vere prega av bekymringstankar som det er vanskeleg å komme ut av på eigenhand. Det er

derfor viktig at lærarar som arbeidar direkte med barn i skulen, har kunnskap om angstlidningar, og kan fanga opp vanskaner før dei interfererer med barnet sin normalutvikling (Øverland & Bru, 2016, s. 46–47).

Depresjon kan vere ein sterk indikasjon på negativ psykologisk tilpassing som følgje av migrasjon (Fandrem, 2019, s. 79). Hjå ein flyktningelev som har flykta frå krig kan depresjon skuldast traume som ikkje er bearbeida, som til dømes vald, krenkelsar, sorg etter tap av nære personar eller sagn etter staden dei reiste frå (Fandrem, 2019, s. 85). Det finst fire ulike symptom som kan identifiserast ved depresjon: *emosjonelle*, *kognitive*, *motivasjonelle* og *somatiske* symptom, og Fandrem (2019) meina at ein kan kjenna igjen alle desse symptoma frå tid til anna hjå barn og unge. Det viktigaste for å identifisere om ein elev kan vere disponert for depresjon, er å vere bevisst på de ulike symptoma, samt korleis dei manifesterer seg i åtferda.

Det er nokon symptom som er meir framtrekkjande hjå barn og ungdom med innvandrarbakgrunn, og depresjon kan bli uttrykt forskjellig i ulike kulturar (Fandrem, 2019, s. 79). Fandrem (2019) skildrar *emosjonelle symptom* som symptom knytt til kjensleuttrykk som til dømes glede eller sorg. Dersom elevar ofte er triste, *kan* dette vere emosjonelle symptom på depresjon. For flyktningelevar kan det til dømes handla om at dei sakna det dei har reist ifrå. Fandrem (2019) skriv vidare at dei *kognitive* symptoma har med tankeprosessar å gjere, og viser til dømer at flyktningelevar kan kjenna på skuld og dårleg samvit for å ha reist i frå familiemedlemar. Samtidig kan det òg handla om at ein kjenner på håpløys med tanke på framtida og kva den vil bringa. Dei flyktningelevane som ofte uttrykkjer at alt er eit slit kan ha *motivasjonelle* symptom. For elevar med flyktningbakgrunn kan til dømes utfordringar med språket påverke motivasjonen deira i skulesamanheng. Dei *somatiske* symptoma refererer til kroppslege lidningar, som til dømes hovudverk, magesmerter eller søvnproblem (Fandrem, 2019, s. 79–81).

Ein kan ut i frå dette sjå at endringar i livet på grunn av akkulturasjon kan ha stor innverknad på flyktningelevar sin livskvalitet og korleis dei tilpassar seg i sitt nye liv. Både akkulturativt stress, traume, depresjon og angst, saman med til dømes utfordringar med å tilpasse seg, og det å vere åtskild frå familien kan føre til store utfordringar på fleire område i livet til flyktningelevar. Det kan også gå ut over evna til å evna til å lære på skulen (Brunvald & Brunvatne, 2001).

2.1.6 Forhold som kan påverka evna til å lære

Det er truleg mange og samansette årsaker som er bakgrunnar for at flyktningelevar strevar med skularbeidet. Forsking viser at elevar minoritetsspråklege elevar prestera dårlegare enn sine medelevar, til tross for at dei brukar meir tid på skularbeid og i tillegg er meir motiverte i forhold til utdanning (Hvistendahl, 2009, s. 21). Dette kan tyda på at dei møter utfordringar i skulen sjølv om dei anstrengar seg for å lære. Mykje av dette skuldast truleg dei språklege utfordringane mange av flyktningelevane møter i samband med at flyktningelevane får i all hovudsak all undervisning på norsk og at undervisninga i norsk skule er svært tekstbasert (Hvistendahl, 2009, s. 21).

Det er lite forskning på korleis *akkulturativt stress* påverka flyktningelevane si evne til å lære men oppleving av stress generelt kan leia til psykologisk eller emosjonell aktivering (Bru, 2019, s. 23), og slik aktivering kan påverka flyktningelevar sin evne til å lære og utføre oppgåver. Frieze (2015) hevdar i si forskning at det er tydeleg at eksponering for traume har negative effekt på elevane si læring og åtferd. Det er viktig å forstå konsekvensane av traume når det gjeld barn og unge si mentale helse og velvære, og det er viktig at ein som lærar har kunnskap om korleis traume påverka elevane si læring og åtferd på skulen (Frieze, 2015, s. 28). Når alle sansar hjå ein person blir utsett for svært sterke inntrykk, kan desse inntrykka fortsetta å plaga personen i etterkant, også etter at han/ho er komme i tryggleik. I ein studie blant traumatiserte flyktningar som skulle begynne i psykologisk behandling, viste det seg at svært mange av flyktningane strevde med blant anna søvnproblem, kronisk hovudverk og påtrengjande traumeminner. Desse symptoma var med på forstyrra konsentrasjon, lagrings- og hukommelses funksjonar, og gjorde blant anna det vanskeleg for flyktningane å lære norsk (Opaas, 2016). I forskinga til Opaas (2016) kom det også fram at fleire av flyktningane droppa ut av norskopplæring og utdanning på grunn av skam over at dei ikkje klarte å lære og berre halvparten kunne kommunisera på norsk.

Også Dyregrov med kollega slår fast at tap og traume kan føre til dårlegare skulepresentasjonar og at det er ei auke i skulefråfall blant elevar som blir ramma av dette (Dyregrov et al., 2015). Traumatiske hendingar over lengre tid kan påverka evne til å lære og evna til å regulera kjensler. Forskarane kjem fram til at utfordringar på skulen kan skuldast konsentrasjonsvanskar på grunn av angstproblematikk og flashbacks, samt tilknytingsproblem fordi dei kan vere usikre på andre. Dersom skulane skal kunne støtta desse elevane på best mogleg måte slik at dei klara å nå læringspotensialet sitt, er det av stor betydning at lærarane

er merksame på desse utfordringane og legg til rette for dei i opplæringa og tiltak må tilpassast og oppretthaldast over tid sjølv om nokon av dei tidlege krisereaksjonane vert mindre framtrêdande (Dyregrov et al., 2015).

Etter å ha fått eit innblikk i kor inngripande akkulturativt stress og eventuelle traume *kan* verke inn på flyktningelevar si evne til å lære, er det viktig å sjå på nokre aspekt som er viktige å ha med seg i klasserommet for at desse elevane skal oppnå motivasjon, læring og trivsel i klasserommet. Det kan vere vanskeleg for lærarar som lever i trygge Norge å både forstå omfanget og alvoret i dei påkjenningane flyktningelevane har opplevd.

2.2 Tilrettelegging av læringsmiljø

Læraren si rolle i dagens skule omhandla mykje meir enn berre undervisning, men undervisning er ein stor del av læraren sin kvardag. Lærarane møter eit stort mangfald av elevar i dagens skule og som lærar bør ein også vere mangfaldig i tankegangen og korleis ein underviser i kvardagen. I ein klasse der kultur mangfaldet er rikt og det er mange sårbare flyktningelevar er det er mange omsyn å ta. Men det finst nokre aspekt som ein kan ta med seg inn i klasserommet som kan vere med å førebyggja og dempa reaksjonar frå blant anna traume, stress og angst, samt legge til rette for motivasjon, læring og trivsel. For å få fram viktige dimensjonar når det gjeld tilrettelegging av læringsmiljø vil det bli sett på viktige kva som aspekt som kan vere viktig for motivasjon læring. Det vil også sett på at støttande relasjonar kan spela ei stor rolle for flyktningelevar både for det faglege og det sosiale.

2.2.1 Motivasjon og læring

Selvbestemmelsesteorien kan sei noko om kva som kan vere viktig i forhold til motivasjon for læring. I møte med flyktningelevar i skulen kan denne teorien vere med på å bevisstgjera korleis ein legg til rette for eit godt læringsmiljø, der elevane føler seg sett og der dei får høve til å utvikla seg. Niemiec og Ryan (2009) peikar på at lærar si støtte til elevane sine grunnleggande behov for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhøyrse* kan bidra til motivasjon, læring, utvikling og trivsel (s. 133).

Autonomi, eller sjølvråderett, handla om at me som menneske vil oppleva at me handlar ut i frå eigen vilje og eksempel på at elevar er automone er når dei frivillig brukar tid og energi å studere (Niemiec & Ryan, 2009, s. 135). Strategiar for å styrkje autonomi er å gje

flyktningelevene val i skulekvardagen og meiningsfulle grunngevingar for læringsaktivitetar, samt å anerkjenne elevane sine kjensler om desse emna og minimera press og kontroll (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141).

Kompetanse dreiar seg om me som menneske treng å oppleva oss som kompetente, altså at me meistra det me ynskjer å få til i omgjevnadane våre og at me utviklar nye dugleikar. Behovet for å kjenna seg kompetent kan møtast gjennom å legge til rette for meistringsopplevingar (Deci & Ryan, 2000). Det forutset at læraren er merksam på kvar enkelt flyktningelev sine forutsetningar, slik at den enkelte vert sikra meistring av utfordringar på sitt nivå og at ein gjev relevante og effektive tilbakemeldingar (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141). I ein innføringsklasse der elevane har ulikt fagleg og språkleg nivå er dette eit viktig aspekt for lærarane med tanke på når dei legg opp undervisninga slik at elevane skal kunne meistra utifrå *sitt* nivå.

*Tilhøyrsl*e handla om behovet for føle seg knytt til andre menneske (Deci & Ryan, 2000). Strategiar for å styrkje positiv tilknytning inkluderer at ein som lærar formidlar varme, omsorg og respekt ovanfor elevane (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141). Det handlar også om fellesskap og tilhøyrsl, noko som kan vera ekstra viktig for flyktningelevar som kanskje ikkje kjenner på dette elles i samfunnet. Dersom dei tre behova *autonomi*, *kompetanse* og *positiv tilknytning* til elevane blir tilfredsstilt i klasserommet, vil det fremje autonom motivasjon, effektivitet og velvære hjå elevane (Deci & Ryan, 2000). Det kan også vere med på å både dempe og å forebygge traume- og stress reaksjonar hjå flyktningelevar.

Vidare peika Niemiec og Ryan (2009) på at alle menneske er født nysgjerrige og utforskande, og som heilt naturleg vil læra og ta til seg kunnskap, skikkar og verdiar som me har i omgjevnadane våre. Dette meina forskarane at lærarar må utnytte i undervisninga. Altfor ofte introduserer lærarar testar, kontrollar og tett tilsyn for å sikre at læring skjer. Dette kan føre til at glede, entusiasme og interesse hjå elevane, vert erstatta med redsel, keisemd og framandgjerding til undervisninga (Niemiec & Ryan, 2009, s. 134).

Elevar med stress og eventuelle traume slit ofte med redusert motivasjon, og når livet opplevast som meiningslaust vil som regel ikkje grammatikkreglar og engelske gloser vere av stor interesse. Dette er noko lærarane må ha med seg i starten når flyktningelevar startar i klassen, samtidig som ein også bør ha mål om å gjere denne fasen kortvarig. Motivasjon er

viktig for læring og dersom motivasjonen blir svekka, svekkast også læringa. Deci og Ryan (2000) mellom *indre* og *ytre* motivasjon for å læra. For å halde motivasjonen for læring oppe hjå flyktningelevar er den indre motivasjonen til elevane særskild viktig, og *indre motivasjon* skal skildrast som at ein utfører ei oppgåve eller ein aktivitet fordi oppgåve eller aktiviteten i seg sjølv gjer oss glede eller tilfredsheit. Ytre motivasjon kan vere at flyktningeleven utfører ei oppgåve fordi nokon andre bestemmer det eller fordi eleven vil oppnå noko (Deci & Ryan, 2000). Dette vil sei at flyktningelevar som er indre motivert utfører oppgåver fordi dei likar det, og gleder og dei positive kjenslene ei gjennomføring av ein aktivitet eller ei oppgåve gjev, gjer at ein har *lyst* til å gjere det. Når ein elev kan bestemme over seg sjølv og ta eigne val i handlingane sine, vil det vere med på å gje ei oppleving av å vere styrt av eigne verdiar og interesser. Denne sjølvråderetten *kan* føre til at flyktningeleven meir eller mindre blir sjølvgåande, altså at eleven utfører arbeidsoppgåver og tek initiativ av eigen fri vilje, utan at bruk av ytre motivasjon er nødvendig (Deci & Ryan, 2000, s. 70).

Expectancy-value teorien til Wigfield og Eccles (2000) vektlegg både forventning om meistring og betydinga av eigne verdiar i si forskning om motivasjon. Også desse forskarane legg stor vekt på at verdidimensjonen er av stor betydning når det gjeld motivasjon. Når Wigfield og Eccles (2000) skildrar det som dei kallar for *indre verdi*, kan dette sjåast i samanheng med det som Deci og Ryan (2000) definera som *indre motivasjon*. Indre verdi er det som vert opplevd som interessant for flyktningelevane og som gjer dei glede ved oppgåva eller aktiviteten. Forskarane ser på komponentar der kvar enkelt komponent skildrar noko særreige ved verdien av ei oppgåve eller ein aktivitet. Komponentane Wigfield og Eccles (2000) skildrar er *personleg verdi*, *indre verdi*, *nytte verdi* og *kostnad*.

Den personlege verdien vert kjenneteikna av at aktiviteten eller oppgåva vert opplevd som viktig for den enkelte og er nærme det som ein person forbinder med sin eigen sjølvoppfatning. Med dette kan ein forstå at flyktningelevar som gjennomfører aktivitetar som er med på å underbygge deira interesser, vil i fylgje Wigfield og Eccles (2000) finne større verdi i desse aktivitetane enn om dei ikkje hadde vore interesserte i det. Vidare er *indre verdi* er glede elevane finn ved bestemte aktivitetar og den interessa flyktningelevane finn ved dette emnet (Wigfield & Eccles, 2000). *Nytte verdi* vil sei at aktiviteten eller oppgåva vert sett på som vesentleg for å nå framtidige mål og kostnad er ubehagelege eller negative forhold knytt til ein aktivitet eller ei oppgåve (Wigfield & Eccles, 2000). Utifrå dette kan ein sei at det er svært viktig at ein som lærar skapar ein relevans mellom faga, framtidsplanar og aktivitetar i

og utanfor skulesamanheng for å gje elevane nytte verdi. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). *Kostnad* omfamna dei negative sidene elevane kan stå i fare for å møte dersom dei gjennomfører ein bestemt aktivitet eller oppgåve (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette vil sei at dess fleire større kostnadar flyktningelevane møter på, dess mindre verdi vil aktiviteten eller oppgåve ha for flyktningelevane også. Det er derfor viktig at det vert lagt opp til undervisning med oppgåver som flyktningelevar har positive erfaringar med.

Expectancy-value teorien til Wigfield og Eccles (2000) seier også noko om at det er viktig at flyktningelevane har trua på at dei skal meistre det faglege på skulen for å halde på motivasjonen, og at det dei jobbar med på skulen har ei mening. Med omgrepet forventning om meistring, meina forskarane at elevane sine eigne forventingar om å lukkast undervegs i aktiviteten har stor betydning for motivasjonen deira.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 187) skriv også at ei rekkje undersøkingar viser at elevane vert meir motiverte og yt meir på skulen dersom dei ser verdi, mening og samanheng i skulefaga. På bakgrunn av dette kan ein sei at lærar kan altså ha ein særskilt viktig funksjon for flyktningelevar, både med tanke på å kjenne kvar elev og legge opp undervisninga med tanke på motivasjon, utvikling og meistring for kvar enkelt sik at *kostnadane* ikkje vert så store.

2.2.2 Lærar-elev relasjon

For elevar som byrjar i skulen med svake faglege forutsetningar er det spesielt viktig å få ein god relasjon til lærar (Drugli, 2012, s. 73). Mange flyktningelevar har ofte lite eller ingen skulegang og er derfor ofte svake faglege. I tillegg kan dei ha mykje stress knytt til akkulturasjon og kan ha opplevd traumatiske hendingar. Traumatiske hendingar kan føre til at barn og unge får vanskar med å byggje opp tillit til andre, noko som igjen kan føra til usikkerheit i samband med tilknytning til andre menneske (Tvedt & Bru, 2019, s. 60). For elevar som har opplevd traume kan det vere vanskeleg å etablere trygge og gode relasjonar til både lærarar og jamaldrande på skulen (Fandrem, 2020). Det er derfor viktig å sjå på korleis ein som lærar kan møte flyktningelevane sine i klasserommet. Hamre med kollega seier noko om dette gjennom det teoretiske rammeverket «Teaching through interactions», altså læring gjennom interaksjonar. Hamre et al. (2013) ser på kva interaksjonar lærar-elev har å sei for læring og deler det som skjer mellom lærer-elev inn i tre dimensjonar; *emosjonell støtte, organisering og læringsstøtte*.

I eit klasserom med god *emosjonell støtte* vil det sei at det er eit positivt klima, der lærar gir støtte når det trengst og lyttar til og respektera elevane sine idear og meningar (Hamre et al., 2013). Forskarar meina at eit emosjonelt støttande klima er med på å fremja elevane si faglege og sosiale utvikling. Gode relasjonar mellom lærar og elev er sentral for emosjonell støtte og er avgjerande for elevane sin trivsel og læring (Drugli, 2012; Pianta, 2006).

Organisering handlar om korleis lærar organisera i klasserommet noko som omfattar leiing av åtferd, produktivitet i timane og fråvær av eit negativt klima (Hamre et al., 2013). Det handlar om at læraren legg opp gode rutinar og at både lærar og flyktningelevar veit kva som vert forventa av dei i klasserommet. Det handlar også om at læraren handtera uønskt åtferd på ein god måte. Dette fører til at det er trygt og forutsigbart i klasserommet og at flyktningelevane alltid veit kva som skal skje. Elevane kan då arbeida konsentrert utan forstyrringar, og læraren kan bruka tida si på å undervisa og gjennomføra læringsfremjande aktivitetar, utan å måtte bruka mykje tid på uønskt åtferd (Hamre et al., 2013). Fandrem (2020) legg også vekt på dette. Ho skriv at det viktigaste læraren kan gjere for dei elevane som er traumatiserte og har angst, er å skapa forutsigbarheit, dette kan vere særst aktuelt når ein jobbar med flyktningelevar.

Den siste kategorien *læringsstøtte* er delt i dimensjonane undervisningsformat, innhaldsforståing, analyse og utforsking, tilbakemeldingskvalitet og undervisningsdialog (Hamre et al., 2013). Læringsstøtte omhandlar læraren si støtte slik at elevane kan lære og utvikle seg. For flyktningelevar i ungdomsalder kan dette omfatta læraren si støtte for å hjelpe elevane til djup forståing av fagstoffet, ordenstenking og styrking av elevane sine analytiske evner.

2.2.3 Relasjonar til medelevar

Relasjonar mellom elevane er ein avgjerande del av læringsmiljøet i skulen og relasjonar er vesentleg for både fagleg og sosial utvikling. Dette kjem fram i boka til Säljö (2016) som skriv at læring og utvikling skjer best i samhandling med andre og ved deltaking i sosiale praksisar. Lærar har ei sentral rolle med å legge til rette for støttande elev-elev relasjonar gjennom organisering, læringsaktivitetar, og ved å definera ulike roller for elevane i gruppearbeid (Tvedt & Bru, 2019, s. 61). Dette må gjerast på ein måte der det vert sett fokus på samarbeid og felles læring, framfor om å prestera betre enn andre (Bru, 2020). På denne måten kan lærar bidra til læringsfremjande samarbeid og stressdempande relasjonar, der

elevar støttar kvarandre si faglege utvikling (Tvedt & Bru, 2019, s. 61). Dette vil sei at når det blir lagt til rette for å styrka positive relasjonar mellom flyktningelevane vil det og styrkje læringsmiljøet, og skape auka trivsel og motivasjon for læring.

Johnson og Johnson (2013) brukar omgrepet *samarbeidslæring* som vil sei at elevane jobba saman for å etablere eit felles mål. Samarbeidslæring er forklart slik at det er organisert bruk av små grupper der elevane arbeidar for å maksimera eigen og andre si læring. I desse gruppene diskutera elevane fagstoffet med kvarandre og hjelper kvarandre slik at alle forstår, og oppmuntra kvarandre til å arbeida hardt (Johnson & Johnson, 2013). Dette kan vere ein god måte å jobbe på i ein klasse der ein har flyktningelevar på ulikt nivå, både språkleg og fagleg. I ein innføringsklasse der det er ulikt nivå mellom elevane, kan dei elevane som har komme lengst fagleg sett, hjelpe medelevar som ikkje har komme så langt.

Johnson og Johnson (2013) skriv vidare at det må vere fem grunnleggande element på plass ved samarbeidslæring og skildrar desse elementa slik: *Positiv gjensidig avhengigheit* er det fyrste elementet, noko som vil sei at kvar elev har si rolle og er like avhengig av kvarandre for at dei kan oppnå eit positivt resultat. Det andre elementet er *utviklingsfremjande ansikt til ansikt interaksjon*, der elevane hjelper, oppmuntrar og støttar kvarandre sin innsats for å læra. Dei diskutera problem, strategiar, løysingar og forklarar kvarandre samanhengar. Det tredje elementet er *individuell ansvarlegheit*. Det handlar om at læraren må sjekke at kvar enkelt elev utfører oppgåver i gruppa og ikkje er *gratispassasjerar* til dømes ved å la ein tilfeldig elev i gruppa forklare korleis ein har løyst oppgåva. Det fjerde elementet i samarbeidslæring er *sosiale ferdigheitar*, som må lærast like presist og målretta som akademiske ferdigheiter. Med dette meina forskarane at elevgruppene ikkje kan fungera effektiv dersom elevane ikkje har ferdigheitar i blant anna kommunikasjon, konfliktløysing og evne til å ta avgjersler. I alle grupper vil det på eit eller anna tidpunkt oppstå konflikhtar og forskarane meina at elevane må lære sosiale ferdigheitar for blant anna å løyse konflikhtar på ein konstruktiv måte. Det siste elementet er *evalueringsprosessar*. Det handla om vedlikehald av gruppa og kva kvar enkelt gruppemedlem kan gjera betre til neste gong. Slik få elevane tilbakemelding på engasjementet deira i gruppa og alle blir minna på å praktisera samarbeidsferdigheitar (Johnson & Johnson, 2013).

Både Bru (2019, s. 38) og Thoits (2011, s. 145) viser til at sosial støtte kan vere stressdempende i læringsmiljøet. Thoits (2011) skriv om sosial støtte og deler det inn i *emosjonell støtte* og *praktisk støtte*. *Emosjonell støtte* kan inkludera omsorg, empati og oppmuntring, mens *praktisk støtte* kan handle om fagleg støtte som i råd og tilbakemeldingar frå lærar og medelevar (Thoits, 2011, s. 146).

For at elevane skal både kunne *gje* og *få* sosial støtte i læringsmiljøet sitt, kan det som lærar vere hensiktsmessig å styrka elevane sin kompetanse i sosiale relasjonar. Det at elevane i klassen får vere i samhandling med jamaldrande på skulen, kan dekkja elevane sine grunnleggande behov for tilhøyrslø og anerkjenning, og det kan vere nødvendig for livsmeistring og trivsel. Dette er også noko helsedirektoratet støttar. Dei skriv at tilhøyrslø til skulen eller klassen og kjensle av støtte og anerkjenning, har stor betydning både for elevane sin trivsel på skulen og for motivasjonen deira for å arbeida med skulefaga (Helsedirektoratet, 2015, s. 24). Sosial støtte kan føre til at flyktningelevane kan kjenne på ei sterkare samhøyrslø og fellesskap, noko som er svært viktig i ein slik klasse der alle elevane har reist frå fellesskapet sitt dei kjende frå før og for at dei skal få kunne utvikle seg både sosialt og fagleg.

3 Metode

I dette kapitlet vil det blitt gjort greie for dei metodiske vala som er tatt i tilknytning til denne masteroppgåva. Med bakgrunn i forskarspørsmåla som går ut på å undersøkje kva erfaringar lærarar har med flyktningelevar sine utfordringar i skulen og kva lærarane ser på som viktig i forhold til motivasjon, læring og trivsel for flyktningelevar i klasserommet vart det valt eit kvalitativt forskingsdesign forankra i fenomenologi og hermeneutikk. Det vil også bli peika på nokre vurderingar som vart tatt knytt til datainnsamling og databehandling. Til slutt vil det bli belyst vurderingar av studien sin validitet og reliabilitet, og nokre forskningsetiske betraktningar.

3.1 Val av metode

Det å vere forskar handlar om å samla inn, analysere og tolka data, slik at ein kan bidra med kunnskap om korleis verkelegheita ser ut (Johannessen et al., 2010, s. 29). Metode betyr å fylgje ein bestemt veg mot eit mål, og ein kan nytte seg av ulike metodar når ein skal forska. Den samfunnsvitskapelege metoden dreiar seg om korleis ein kan gå fram for å få informasjon om den sosiale verkelegheita, korleis denne informasjonen skal analyserast og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar (Johannessen et al., 2010, s. 29).

Innanfor kvalitativ metode finst det ulike måtar ein kan innhente data på. I denne studien er det informantane (lærarane) sine personlege tankar, meiningar og opplevingar rundt flyktningelevar som står sentralt og det vil vera naturleg å velje ei kvalitativ tilnærming med intervju som utgangspunkt for innsamling av data. Dersom ein ynskjer å få innsikt i korleis enkeltpersonar opplever og reflektera rundt situasjonar er *intervjusamtalar* godt eigna. Meininga er at informasjonen som kjem fram i intervjuet skal kunne knytast opp mot, og bli forstått på bakgrunn av dei teoretiske perspektiva denne studien er basert på. Den kvalitative tilnærminga kan vere med på å bidra til at me kan oppnå ei djupare forståing av dette fenomenet (Thagaard, 2013, s. 12–13).

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Kvalitativ forskning kan knytast til ulike vitskapelege tilnærmingar og analyseprosessen kan bli inspirert av ulike retningar. Gjennom denne studien ynskjer eg å oppnå ei djupare forståing og eit djupare meningsinnhald av lærarane sine opplevingar knytt til flyktningelevar, og desse tilnærmingane høyrer til hermeneutikken og fenomenologien.

I arbeidet med å oppnå ei forståing av dei fenomena som vert forska på, står fortolking sentralt innanfor kvalitative metodar (Thagaard, 2013, s. 14). Ei hermeneutisk tilnærming basera seg på alt me har med oss frå tidlegare opplevingar, erfaringar og at tidlegare kunnskap dannar grunnlaget for korleis me ser og møter verden. I denne studien vil det sei at eg som forskar allereie hadde med meg ein tanke eller ei forståing om at flyktningelevar har mange utfordringar på skulen grunna stress, akkulturasjon og traume. Det må vere utfordrande å møte ein ny kultur som kanskje er veldig annleis enn den dei er vande med, lære seg eit heilt nytt språk osv. På den andre sida er eg som forskar vakse opp i trygge Norge og er godt kjend med både norsk språk og kultur. Dette kan bidra til at eg som forskar kan ukritisk tolka ting gjennom mitt eige kulturperspektiv, prega av dei norske verdiane som *eg* verdset. Dette viser også at mi si vitskaplege forankring vil ha stor betydning for kva det blir søkt informasjon om, noko som igjen kan bidra til å danna eit utgangspunkt for kva forståing eg som forskar utviklar. Ein kan sei at det er ein påverknad som er gjensidig mellom forskaren sitt teoretiske utgangspunkt og tendensane i datamaterialet og det er viktig at ein som forskar reflektera over dette og har det med meg i prosessen med oppgåva (Thagaard, 2013, s. 37).

Ved ei fenomenologisk tilnærming er det fokus på individet sine subjektive opplevingar og ein ynskjer å få innsikt i ei djupare betydning det av i enkeltpersonar sine erfaringar (Thagaard, 2013, s. 36) I fenomenologien er det viktig å setta søkelyset på fenomenet slik det vert opplevd av informanten. Ein har ei forståing av at den verkelege verkelegheita er den menneske oppfattar og har derfor interesse av å forstå sosiale fenomen ut i frå deltakaren sine eigne perspektiv, og ynskjer å skildre verden slik den vert opplevd av deltakaren (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 2015).

3.1.2 Det kvalitative forskingsintervju

Eg ville vektleggje lærarane sine personlege tankar og erfaringar rundt forskarspørsmåla og vurderte det slik at det kvalitative intervjuet eigna seg godt til dette. Kvalitativt intervju gjev forskaren moglegheit til å samtale med og dermed få opplysingar om erfaringar og ei forståing rundt eit gitt tema (Kvale & Brinkamnn, 2015; Thagaard, 2013). Det er ein profesjonell samtale med struktur, der målet er å få fram kunnskap og kunnskapen som kjem fram, vert konstruert i samspelet mellom intervjuar og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 22).

Forskningsintervjuet kan utformast på ulike måtar, men i fylje Thagaard (2013) er intervju som er *delvis* strukturerte, det mest vanlege å bruke når ein skal bruke kvalitativt intervju (s. 98). I denne studien vart det derfor brukt semistrukturerte intervju, som tok utgangspunkt i ein intervjuguide. I intervjuguiden var tema og spørsmålsforslag fastlagte på førehand, men rekkjefylgja på spørsmåla kunne justerast undervegs. Ved å bruke denne forma for intervju kunne ein halde fokus på tema ein ville ha svar på, samtidig vart det ivaretatt ein fleksibilitet gjennom å kunne tilpasse spørsmåla ut i frå informantane sine innspel. Dette er essensielt når ein ynskjer at informanten skal relatere svara til sine eigne livserfaringar og i fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er semistrukturert intervju eit godt val når ein ynskjer å få tilgang til skildringar og erfaringar frå informanten si livsverd knytt til eit tema, for deretter å kunne fortolke betydninga (s. 22). For at informantane sine ærlege svar og individuelle meininga skulle komme fram utan påverknad frå andre, vart det nytta individuelle intervju i denne studien.

3.2 Forskningsprosessen

I fyljande delkapittel vil forskningsprosessen bli presentert. Det vil byrja med førebuing og utarbeiding av intervjuguide, utval og rekruttering. Deretter vil det bli skreve om tilarbeiding og tolking av data.

3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide

Å førebu eit intervju krev både kompetanse og grundige førebuingar. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at ein må øva på å stilla gode spørsmål og avgjera kva som skal ligga til grunn for oppbygging av intervjuet. Vidare bør ein også tenkje over korleis ein skal skapa gode relasjonar til dei ein skal intervjuja og lytte merksam til det informantane fortel (s. 160).

For å sikre at informasjon over aktuelle tema skulle komme fram, vart det utarbeida ein intervjuguide frå tema og forskarspørsmåla i denne studien. Kvale og Brinkmann (2015) skildrar ein intervjuguide som eit manuskript, der intervjuforløpet vert strukturert meir eller mindre stramt. Denne guiden dannar grunnlaget for tema i intervjuja og har forslag til spørsmål (s. 162). Også Johannessen med kollega skriv om semistrukturerte intervju, og seier at semistrukturerte intervju har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, men at spørsmål, tema og rekkjefylgje kan variera, og forskaren kan bevega seg fram og til bake i intervjuguiden etter korleis samtalen går fram (Johannessen et al., 2010, s. 137).

Utifrå dette vart intervjuguiden i denne studien var delt inn i tema, der det var få førehandsbestemte spørsmål. Desse forhandsbestemte spørsmåla var opne slik at dei forhåpentlegvis skulle føra til refleksjon og utfyllande informasjon. Eg valte å vera fleksibel og gje rom for at informantane skulle få utdjupa sine tankar, meiningar og kjensler. På førehand var det også laga ein del oppfylgningsspørsmål som kunne vera med på å utdjupa tema eller vere med på å hente opp tråden att dersom samtalen gjekk langt forbi tema.

Intervjuguiden starta med ei kort innleiing der mellom anna studien vart representert og kva det innebar for informanten ved å delta i prosjektet. Deretter vart det stilt nokre spørsmål om informanten si fartstid i skulen, kva utdanning han hadde og om han hadde kjennskap til omgrep som akkulturativt stress og traume. Dette gjorde eg for å danna meg eit bilete av deira fortolkingsmønster og kva erfaringar dei sat inne med. Johannessen et al. (2010) skriv at dette kan vere med på å få informanten til å rette merksemda mot tema og koma med sine erfaringar og betraktningar rundt tema (s. 141). Deretter flytta spørsmåla seg gradvis inn på dei meir emosjonelle lada emna, som til dømes lærarane sine erfaringar med traumeutsette elevar, korleis dei har opplevd dette i skulekvardagen og kva tiltak dei hadde erfaringar med. Intervjuet vart avslutta med meir nøytrale spørsmål, til dømes om dei synest dei hadde nok kompetanse på dette feltet. Oppbygginga av intervjuguiden vart utforma på denne måten for at det skulle bidra til å skapa ein tillitsfull atmosfære i byrjinga, slik at det skulle følast tryggare å fortelje om tema som kanskje ikkje var like enkle å fortelja om, før det mot slutten vart emosjonelt tona ned. Dette er i tråd med dei metodiske anbefalingane til Kvale og Brinkmann (2015) om korleis ein skal iscenesetje eit intervju (s. 160–161), og intervjuguiden i denne studien vart bygd opp rundt desse anbefalingane Sidan eg ville ha det som kom umiddelbart av tankar og respons på spørsmåla, sendte eg ikkje intervjuguiden til deltakarane på førehand av intervjuet. Dersom eg hadde gjort det, hadde dei fått moglegheita til å førebu seg og eg kunne fått meir gjennomtenkte svar. Dette kunne også ført til at informantane kanskje ville svart det som var forventa at var dei «rette svara» på spørsmåla, i staden for å få deira eigne tankar og refleksjonar rundt tema. Dette var eit vurdering eg tok stilling til på førehand. Intervjuguide ligg vedlagt (vedlegg 1).

3.2.2 Utval av informantar

Eit av kjenneteikna for kvalitativ forsking er at den konsentrera seg om færre einingar eller utval. Når ein jobbar med avgrensa einingar er det spesielt viktig å ha ein prosess der ein vel ut einingar eller utval som er hensiktsmessig for problemstillinga i studien (Johannessen et al.,

2010; Thagaard, 2013). Utvalet i dette prosjektet baserte seg på eit strategisk utval, der målet var å få eit utval som kunne bidra til å utvikla ei god forståing av forskarspørsmåla (Johannessen et al., 2010, s. 106). I dette tilfelle vart det strategiske utvalet lærarar i innføringsklassar. I tillegg er studien basert på eit tilgjengelegheitsutval. Det handlar om at ein må bruke strategiar som sikrar eit utval av personar som er villige til å delta i studien. Det kan vere vanskeleg å få folk til å stille opp i slike studiar då kvalitativ forskning ofte studera personlege og nærgåande tema (Thagaard, 2013, s. 60–61). I forhold til tidsramma for dette prosjektet, var det ynskjeleg å ha 4-6 informantar. For å komme i kontakt med potensielle informantar sendte eg fyrst e-post til to rektorar på to ulike skular som har innføringsklassar med flyktningelevlar som er mellom 16-20 år. I denne e-posten låg det ved ein førespurnad om å delta i studien og spørsmål om det var nokon av lærarane som rektoren såg på som aktuelle for mitt forskingsprosjekt. Eg la og ved samtykkeskjema som innehalddt viktig informasjon rundt studien som formål, anonymisering, og oppbevaring av data (vedlegg 2). Rektorane var begge positive og gav samtykke til prosjektet. Dei sendte informasjonen vidare til aktuelle deltakarar, noko som resulterte i 3 informantar. Hensikten med å rekruttera informantar på denne måten handla om at ingen skulle føla seg pressa til å delta i prosjektet. Då det viste seg å vere vanskeleg å få tak i nok informantar, vart alderen på flyktningelevane justert til 13-20 år og det vart sendt ut førespurnad til ein tredje rektor.

Det enda med at utvalet bestod av 5 kvinnelege lærarar i alderen 45-60 år. Desse lærarane hadde enten erfaring med, eller jobba i, klassar som består av flyktningelevlar i alderen 13-20 år. Dette er minoritetsspråklege elevlar som er komme til Norge som flyktingar eller asylsøkjjarar, og som ikkje er klare for å gå i ordinære klassar i grunnskule eller vidaregåande skule. Det er store variasjonar i alle desse klassane gjennom året, skulane tek i mot elevlar som kjem til Norge uavhengig av kortid det er i skuleåret. Dette fører til at det er klassar som stadig er i endring og der elevlar har svært ulik kunnskap og skulebakgrunn, alt frå å vera analfabet og aldri ha gått på skule før, til å ha fullført grunnskule i heimlandet. Informantane hadde forholdsvis lang erfaring med å jobbe med flyktningelevlar, frå 5 til 20 års erfaring. Utdanningsbakgrunnen deira var litt ulik. Dei var utdanna lærarar med ulike vidareutdanningar innan mellom anna norsk som andrespråk, spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart som tidlegare nemnd, innleia med ein kort introduksjon til studien. Her informerte eg og om føremålet med studien, bruk av lydopptakar, konfidensialitet, frivillig deltaking og anonymitet. Informantane fekk moglegheita for å stilla eventuelle spørsmål om studien. På førehand hadde informantane fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Dette var underteikna i byrjinga av kvart intervju. Informantane fekk sjølv velje kor intervjua skulle bli gjennomførte. Nokon ville at eg skulle komme til deira arbeidsplass mens nokon ville komme til min arbeidsplass. Val av stad og tid vart avtalt på e-post. Det vart sett av ca. 60 minutt til kvart intervju, men i dei fleste tilfella gjekk tida litt utover dette, noko som gjekk greitt då me avklarar dette undervegs i samtalen.

3.2.4 Transkribering

Det vart brukt bandopptakar under alle intervjua. For å klargjera intervjua for analyse, vart intervjua *transkriberte*. *Transkribering* vil sei å overføre intervjumaterialet frå munnleg til skriftleg form (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 205). Dette gav meg god kjennskap og oversikt over datamaterialet, og la eit godt grunnlag for arbeidet vidare med analyseprosessen. Sjølv om intervjua vart nedskrivne i sin heilheit er det viktig å ha med seg at transkripsjonar kan skapa kunstige konstruksjonar som ikkje er dekkande for det som blir formidla i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 205). Av den grunn markerte eg også pausar, tenkjeord og kjensleuttrykk i transkripsjonane. Transkripsjonane vart likevel gjort på nynorsk sjølv om informantane hadde ulike dialektar, dette var eit bevisst forskingsetisk val for å halde det mest mogleg anonymisert. Dette er også grunnen til at eg har kalla dei for lærar 1, lærar 2 osv.

3.2.5 Analyseprosessen

I analyseprosessen brukte eg *tematisk analyse*. Denne strategien baserar seg på at ein set fokus på tema som oppstår under intervjua og at ein går djupt inn i desse tema ved at ein samanliknar data frå alle deltakarane slik at ein kan utvikle ei djupare forståing av kvart enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 181). Thagaard skriv vidare at ved å samanlikna utsnitt av tekst frå dei ulike deltakarane kan dette bli tatt ut av den opprinelege samanhengen. Det er derfor viktig at ein ser eit heilskapleg perspektiv og at ein knyter data frå kvar enkelt informant til den samanhengen utsnittet er ein del av (Thagaard, 2013, s. 181). Braun og Clarke (2006) skildrar dei ulike fasane i tematisk analyse og korleis ein kan gå fram. Det er deira

framgangsmåte eg har støtta meg på. Den *første* fasen går ut på å bli godt kjend med datamaterialet ved å lesa gjennom det gjentatte gonger og aktivt gå inn for å sjå kva mønster som dannar seg (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Ved at eg transkriberte intervjuet ganske snart etter at dei vart utført og ved at eg leste igjennom dei nokre gonger etterpå, vart eg godt kjend med datamaterialet mitt.

Deretter begynte eg etter kvart å laga kodar for det som kunne verke interessant for mine forskarspørsmål. Braun og Clarke (2006) skildrar dette som den *andre* fasen. Den *tredje* og neste fasen basera seg på å systematisera kodane i tema. Gjennom å systematisera kodane i tema vil ein etterkvart oppdaga at det er nokon tema som går igjen og som dermed kan bli overordna tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Undervegs i min analyse i samband med sortering og koding av data, oppstod det fleire underkategoriar med tilknytning til hovudkategoriane. I denne fasen vart det også filtrert ut data som ikkje var av betydning med tanke på studien sitt føremål og forskarspørsmål. Eg stod etterkvart igjen med veldig mange over og underkategoriar, dette rydda eg opp i når eg kom til det som Braun og Clarke (2006) kallar den *fjerde* fasen. I løpet av denne fasen vil det bli tydeleg at nokon tema ikkje har nok data til å støtta oppunder tema, mens nokon kan bli slått i saman. Andre tema må delast opp i separate tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). På slutten av denne fasen hadde eg ein ganske god oversikt over dei ulike tema, korleis dei passa saman og korleis dei kunne koplast opp til dei forskjellige forskarspørsmåla.

Femte fase bestod av å *definera* og *avgrensa* tema som eg ville presentera i analysen. Med å *definera* og *avgrensa* meina Braun og Clarke (2006) å identifisere essensen i kvart tema, kva det handla om og kva aspekt tema famna om. Det er viktig å ikkje prøve å få eit tema til å for omfamna for mykje og vere for komplekst (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette var ein omstendeleig prosess som måtte gjerast i fleire omgangar ved å gå fram og tilbake i datamaterialet fleire gonger, men i slutten på fasen kunne eg definera kva tema i studien var og kva dei *ikkje* var. I den sjette og siste fasen vart resultatdelen skriva. Det er viktig at analysen at blir skriva på ein måte som er oversikteleg, samanhengande, kortfatta og logisk for lesaren, og som er skriva på ein måte som overtyda lesaren om verdien av data som er presentert (Braun & Clarke, 2006, s. 93). På bakgrunn av dette valte eg å ta bort tenkjeord i sitata som vart presenterte i resultatdelen. Parentes med tre punktum; (...) markera tekst som ikkje vart tatt med fordi eg vurderte at det ikkje hadde betydning i den aktuelle samanhengen.

3.3 Forskingskvalitet

Det er vanleg å vurdere innsamla data i eit empirisk forskingsprosjekt opp mot nokre vurderingskrite. Dette gjer ein for å vurdere kvaliteten av forskinga. I kvalitativ forskning handlar det om kor vidt forskinga er gyldig og om det presentera røyndomen til dei som er med i studien. Det handla også om tillit til forskaren si tolking av datamateriale, og om fortolkinga gjev grunnlag for andre liknande samanhengar (Thagaard, 2013, s. 19). I dette kapittelet vil eg derfor vurdere kvaliteten av studien i form for *reliabilitet, validitet og overføringsevne*.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg forskinga er. I kvalitative studiar må forskaren argumentera for reliabilitet ved å gjere greie for framgangsmåten som er brukt i forskinga for å utvikla data (Thagaard, 2013, s. 181). Forskaren kan styrke reliabiliteten ved å gje lesaren ei grundig beskriving og ein open og detaljert framstilling av framgangsmåten for heile forskingsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 230). På bakgrunn av dette har eg skildra så detaljert som mogleg vala eg har tatt i forskingsprosessen, frå innsamling og bearbeiding av data, og vidare i utgreiinga for analyseprosessen, der eg haldt fokus på å forhindra min eigen påverknad gjennom å transkribera nøyaktige utsegner frå informantane.

For å sikre meg at ingen data gjekk tapt under transkriberinga brukte eg lydopptakar. Då kunne eg gå igjennom lydfilene mange gonger for å sikre meg at intervjuet vart transkribert ordrett. Eg starta også intervjuet med å snakke om omgrepa akkulturatv stress og traume, slik at me på denne måten hadde ei felles forståing av kva som vert lagt i desse omgrepa. Dette var også eit bevisst val for å penses inn på det som eg tenkte var relevant for denne studien og eg ser på dette som ein styrkje med tanke på studien sin gyldigheit og kvalitet. Dette kan også ha ei betyding for resultatene av studien.

I resultatdelen valte eg å inkludera direkte sitat frå datamateriale, men med eit klart skilje mellom kva som er direkte sitat og kva som er eigen tolkingar. Pålitelegheita kan også styrkast ved å leggje vekt på hensiktsmessige kriterie for evaluering, og ein er då inne på *validitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230).

3.3.2 Validitet

Validitet kan forklarast som gyldigheita av resultata forskaren kjem fram til og korleis ein tolkar desse (Thagaard, 2013, s. 181). Validitet i kvalitative undersøkingar handlar med andre ord om kva grad forskaren sine framgangsmåtar og funn på ein rett måte reflektera føremålet med studien og representera verkelegheita (Johannessen et al., 2010, s. 230). I denne studien handlar altså dette om kor pålitelege fråsegna til informantane er og kor pålitelege tolkingane mine av fråsegn er. Dette vil sei at eg som forskar må vurdere grunnlaget for egne tolkingar.

Denne studien handlar om kva utfordringar lærarane opplever at flyktningar møter i skulen og korleis eg som forskar har *fortolka* desse opplevingane. Vidare handlar det om kva lærarane ser på som viktig i arbeidet med motivasjon, læring og trivsel og korleis eg som forskar fortolkar dette. Eg har i prosjektet altså gått frå å ha ei fenomenologisk tilnærming der informantane sine fråsegn blei transkribert ordrett, til ei hermeneutisk tilnærming der transkripsjonane vidare blei fortolka. Det vil uansett til slutt vere lesarane si fortolking som vil ha betydning for studien sin validitet (Thagaard, 2013, s. 191).

3.3.3 Overføringsevne

All forskning har som mål å kunne trekkje slutningar utover dei opplysingane som samlast inn i ein studie. Dersom resultat frå ein studie kan overførast til likande fenomen og vere relevante i andre samanhengar, seier me at resultata er *overførbare* eller at dei har ei *overførbarhet* (Kvale & Brinkamnn, 2015; Thagaard, 2013). For å kunne vurdere overføringsevna må ein bedømme om det er etablert fortolkingar, skildringar, omgrep og forklaringar på fenomen i studien som kan vere til nytte og interesse på andre område enn det som vart undersøkt i den aktuelle studien (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Utvalet i denne studien var relativt eit lite utval og sidan informantane fortalde utifrå sine erfaringar, kan ikkje resultata seiast å vere gjeldande for andre enn informantane sjølv. Likevel er det ein moglegheit for at resultata er med på å vere vekkje gjenklang hjå andre lesarar med kjennskap til dei tema som studien tek opp (Thagaard, 2013, s. 182). Studien kan også vere med på å gje andre lesarar eit innblikk i lærarane sine erfaringar med flyktningelevar sine utfordringar, og kva lærarane legg vekt på i dette arbeidet. Slik kan studien vere med på å auke kunnskap om flyktningelevar i skulen.

3.3.4 Forskingsetiske betraktningar

Forsking må underordna seg etiske prinsipp og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2010, s. 89). Denne studien behandlar personopplysingar og vart derfor meldt inn til SIKT (Kunnskapssektoren tenesteleverandør), som måtte godkjenne prosjektet før eg kunne starte med datainnsamlinga (vedlegg 3). Datamaterialet vart oppbevart i «Nettskjema diktafon app» fram til dei var ferdig transkriberte. Vidare vart transkripsjonane lagra på ei datamaskin som var beskytta med passord.

I ein intervjustudie vil etiske problemstillingar prega meir eller mindre heile prosessen og ein bør derfor ta omsyn til moglege etiske problemstillingar heilt frå byrjinga av studien til den endelege rapporten er skriven (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 97). Det er utarbeida etiske retningslinjer for forsking der det er direkte kontakt mellom forskar og informant. Desse retningslinjene skal vere rettleiande og skal bidra til å utvikla forskningsetisk skjønn og refleksjon, samt avklare etiske dilemma, fremja ansvarlegheit, og førebyggja uærlegdom (NESH, 2023, s. 7). Med utgangspunkt i tre områder som tradisjonelt sett vert diskutert i etiske retningslinjer for forskarar vil eg vidare ta for meg *fritt og informert samtykke*, *konfidensialitet* og til slutt, *konsekvensar av å delta i studien*.

Fritt og informert samtykke blir rekna som eit av dei mest sentrale krava i forskingsprosjekt der menneske er inkludert (Thagaard, 2013, s. 22). Samtykket skal vera informert og innhenta på ein måte som gjer at informantane opplever at det å delta i ei forsking er eit fritt og sjølvstendig val (NESH, 2023, s. 20). Det er også viktig å informera informantane om at dei kan trekkje seg frå studien kortid som helst, heilt utan grunnjevna og utan at dette får nokon konsekvensar for deltakaren (NESH, 2023, s. 20). I denne studien blei kravet om eit fritt og informert samtykke sikra ved at deltakarane vart tilsendt eit informasjonsskriv i forkant av intervjuet, via rektor. Gjennom dette informasjonsskrivet vart informantane informert om studien sit føremål, retten til å trekkje seg, anonymisering og oppbevaring av lydfile. Dette skrivet vart også gjennomgått av forskar og underteikna av kvar deltakar før intervjuet (vedlegg 2).

Konfidensialitet inneber at privat data som kan identifisera deltakarane ikkje kjem fram i forskinga (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 106). Kravet om konfidensialitet er eit grunnprinsipp for etisk forsvarleg forsking. Det er svært viktig at informantane vert sikra mot at data som kjem fram vert behandla på ein slik måte at identiteten deira vert skjult (Thagaard, 2013, s.

24). I denne studien vart det ikkje oppgjeve personopplysingar som namn, alder, kjønn, stad eller namn på skule. Namnet vart bytt ut med *lærer*, etterfølgt av tal; *lærer 1, lærer 2 lærer 3* osv. I fylgje NESH (2023) handlar også konfidensialitet om at andre ikkje skal få innsyn i datamaterialet. Dette vil sei at data som vart samla inn til denne studien ikkje kan brukast til andre formål utan at det føreligg samtykke for det frå dei som deltok i studien (NESH, 2023, s. 24). Datamateriale frå denne studien vert permanent sletta etter at prosjektet er avslutta, og det vil ikkje kunne brukast til andre føremål.

Konsekvensar av å delta i forskning er eit tredje grunnprinsipp for etisk forsvarleg forskning (Thagaard, 2013, s. 26). Forskaren har i forhold til NESH (2023) sine retningslinjer ansvar for å unngå at informantane vert utsette for skade eller belastning som fylgje av forskinga (s. 27). Dette handla om å vere klar over at det er ei openheit og intimitet som kan oppstå under kvalitativ forskning, og at det kan vere at informantane seier meir enn kva dei hadde tenkt i eit intervju og vil angra seg i etterkant (Kvale & Brinkamnn, 2015, s. 107).

4 Resultat

I dette kapitlet vil resultatet i studien bli presentert. Dei empiriske funna vil bli presentert i med utgangspunkt i studien sine forskarspørsmål og intervjuguide. Gjennom mi masteroppgåve ville eg undersøkje kva erfaringar lærarar har med flyktningelevar sine utfordringar i skulen og kva lærarane ser på som viktig i forhold til motivasjon, læring og trivsel for flyktningelevar i klasserommet. Eg kom derfor fram til desse forskarspørsmåla:

1. *Kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen?*
2. *Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?*

Eg har valt å lage ei skjematisk oversikt over tema som kom fram gjennom analysen av data og kva forskarspørsmål dei kan knytast opp til. For at resultata skal bli presentert på ein oversiktleg måte, vil dei bli presentert i tråd med den skjematiske oversikta.

<i>Kva utfordringar oppfattar lærarane at flyktningelevar møter i skulen?</i>	
Utfordringar	<ul style="list-style-type: none">- Forståing av akkulturativt stress og traume- Samansett stress og bekymringar hjå flyktningelevar- Kulturforskjellar- Skulebakgrunn
<i>Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?</i>	
Klassemiljø	<ul style="list-style-type: none">- Struktur, forutsigbarheit og trygghet.- Fellesskap og tilhøyrslø- Lærar – elev relasjon- Elev – elev relasjon- Medverknad
Motivasjon og meistring	<ul style="list-style-type: none">- Motivasjon for læring- Tilrettelegging av meistringsopplevingar i klasserommet

Flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen

Første del av resultatdelen omhandla det første forskarspørsmålet i studien som er lærarane sine erfaringar og tankar knytt til utfordringar flyktningelevene møter i skulen.

4.1 Utfordringar

Informantane trakk fram store variasjonar i utfordringar blant flyktningelevene avhengig av ulike faktorar. Desse utfordringane er kategorisert i underkategoriar, men vil også gli litt over i kvarandre, dette for å unngå at sitata til informantane ikkje vert tatt ut av kontekst.

4.1.1 Forståing av akkulturativt stress og traume

Gjennom analysen av data vart det identifisert at lærarane hadde erfaringar med ulike utfordringar knytt til stress i forhold til det å komma til eit nytt land, ein ny kultur og alle dei endringane dette kan føre med seg. Likevel var det gjennomgåande at informantane ikkje brukte omgrepet *akkulturativt stress*. Lærer 3 og 4 forklarte det slik:

«Det første omgrepet du brukte det å skulle inn i ein ny kultur, det ordet var ikkje eg kjend med, og eg har ikkje høyrte det før. Men det gav umiddelbar mening med det at du kjem til ein ny kultur, og det kan vere mykje stress knytt til det.»

«Me brukar ikkje det omgrepet som du nyttar, men me har vel kalla det for kulturelle utfordringar.»

Sjølv om informantane ikkje nytta omgrepet akkulturativt stress, gav dei uttrykk for at omgrepet gav mening. Når det gjaldt *traumeomgrepet* svarte alle informantane at dei var godt kjende med omgrepet og dei psykososiale utfordringane knytt til det:

«På min arbeidsplass har me vore på ein god del kurs om traume dei siste åra, med svært kunnskapsrike foredragshaldarar. Derfor føler eg at eg har ganske OK lekmannskunnskapar om temaet. Men eg meiner, som eg oppfattar at dei har lært oss, at me er profesjonelle når me ikkje set diagnose på elevane våre, det er det berre kvalifisert helsepersonell som eventuelt gjer. På grunn av teieplikt veit me oftast også lite om elevane sin bakgrunn ut over det dei fortel oss og i kva grad dei får oppfølging andre plassar.» Lærer 3.

Vidare uttrykte 4 av 5 informantar at: «*Me er lærarar, ikkje psykologar eller helsepersonell*», og desse informantane ville ikkje med sikkerheit sei om utfordringane dei såg hjå elvane var knytt til traume. Informantane uttrykte at dei synest det var vanskeleg å skilje mellom utfordringane hjå flyktningelevane, og om desse utfordringane skuldast naturleg stress knytt til akkulturasjon eller om det var utfordringar knytt til traume. Dette blant anna på grunn av manglande informasjon om flyktningelevane før dei kom, og av flyktningelevane sjølve:

«Eg veit om nokon som har fortalt oss litt, men elles så held dei det for seg sjølve. Det er ikkje informasjon som kjem med dei, eller foreldre som fortel oss noko, dei seier som oftast at alt er bra.» Lærer 5.

«Me veit lite om bakgrunnen deira og om dei kjem med traume.» Lærer 2.

Lærer 3 peika på at det var viktig å møte flyktningelevane på same måte om dei hadde traume eller ikkje og skildra det slik:

«Det viktigaste er å på best mogeleg måte møte ungdommen med omsorg, varme, interesse, respekt og tolmod anten dei kan ha traume, akkulturativt stress, andre vanskelege livssituasjonar, alt dette eller ingen av delane.»

Vidare uttrykte to av informantane at dei fleste flyktningelevane fungerte bra på skulen og at sjølv om elevane hadde flykta og opplevd skremmande hendingar var det ikkje slik at alle elevane hadde traume. Og sjølv om dei hadde traume fungerte dei likevel på skulen. Lærer 3 og 5 uttrykkje det slik:

«Dei fleste av elevane som eg har, kjem frå krigssituasjon og har flykta. Men dei fungerer fint i kvardagen.»

«Eg trur ikkje alle som kjem her har traume eigentleg (...) Sjølv om dei har skremmande hendingar eller flykt, så kan det like godt vere noko med kulturen.»

Oppsummert svara informantane at dei var kjende med innhaldet i *omgrepa* akkulturativt stress og traume. Informantane skildra også eksempel som ein kan kople opp mot akkulturativt stress (noko som vil komme fram i neste delkapittel), men få konkrete eksempel

knytt opp til traume. Informantane gav uttrykk for at det heller ikkje var deira oppgåve eller mandat å avgjere om elevane hadde traume, og at det var ingen eller lite informasjon om kva elevane hadde med seg av slike erfaringar. Nokre av informantane peika på at flyktningelevar stort sett fungerte bra og poengterte at sjølv om elevane *hadde* opplevd skremmande hendingar var det ikkje slik at alle dei flyktningelevane hadde traume, og *om* dei hadde traume kunne dei likevel fungere bra i skulekvardagen.

4.1.2 Samansett stress og bekymringar hjå flyktningelevar

På spørsmål om kva utfordringar som var mest framtrudande blant flyktningelevane svara informantane jamt over at det var vanskeleg å sei kva som var mest framtrudande:

«Eg trur det er både kulturelt stress, traume og kulturelle forskjellar. Kva som er mest framtrudande er litt vanskeleg å sei i ein del høver.» Lærer 5.

«Det er vanskeleg å sjå kva som er kva, dei går inn i kvarandre.» Lærer 4.

Informantane uttrykte også at utfordringane til flyktningelevane var samansette og komplekse. For å få fram kompleksiteten av stresset som vart skildra, vil eg vise til ein stor variasjon av ulike sitat. Lærer 1 uttrykte at stress var den største utfordringa til flyktningelevane, og at flyktningelevane hadde bekymringar for dei som var att i landet dei flykta frå;

«Eg trur eg vil svare stress. Mange har ganske samansette type stress, vil eg sei. Dei uroa seg mykje for heimlandet sitt. (...) Eg trur mykje har samband med den situasjon som familien deira er i, og at dei kanskje er makteslause i forhold til å hjelpe foreldre eller andre i heimlandet og menneske som dei har mista.»

Lærer 3 peikar på at det kunne vere bekymringar knytt til heimesituasjon til flyktningelevane:

«Mange av elevane har ein vanskeleg heimesituasjon og må bistå med å hjelpe sjuke foreldre. Kan bli fråvær frå skule og lekse som ikkje blir gjort på grunn av dette.»

Ein anna informant peika på at mange av elevane kjende på utryggheit når dei byrja i klassen:

«Mange av dei gøymer seg i huer og hetter. (...) Dei gøymer seg for å bli usynlege, dei er engstelege og lura på om me vil dei vel, dei lurar på korleis me ser på dei. Det er mange grunnar til det, men det er ei utrygghet dei kjenner på iallfall.» Lærer 5.

Det kom også fram at flyktningelevane hadde mange bekymringar knytt til det å bli ein del av det nye samfunnet og samtidig læra seg mykje nytt. Fleire utsegn bekreftar dette:

«Eg trur verden er så kompleks rundt dei, og dei får ikkje innpass hjå oss andre for dei er såpass originale, i både klesvegen og lukta. Dei skjønar ikkje dei sosiale kodane. (...) Men du kan jo også få stress av å komme til eit nytt land, lære eit nytt språk, eller gå inn og lære deg masse nye ting, i det nye samfunnet du kjem til.» Lærer 4.

«At elevane, sjølv etter lang tid ikkje føler dei har blitt ein del av lokalsamfunnet eller kulturen.» Lærer 3.

«Det er ein heilt ny situasjon for flyktningelevane, og det kan opplevast som stress.» Lærer 2.

«Dei har mange bekymringar knytt til økonomi, å komme seg i arbeid.» Lærer 1.

«Finne att bøker og pennar, kva utstyr ein skal ha til rett tid. Dei mister ting i sekken og ting som blir sendt heim som papir og sånn blir borte. Det er vanskeleg å fylje ein timeplan, vanskeleg å orientere seg kor ein skal gå til akkurat rett tid.» Lærer 4.

Oppsummert uttrykte informantane at det var vanskeleg å sei kva utfordringar som var mest framtreidande fordi utfordringane var så samansette og komplekse. Mange av utfordringane vart sett i samanheng med stress i forhold til det å komma til eit nytt land, ein ny kultur og alle dei endringane dette førte med seg. Informantane skildra erfaringar med utfordringar knytt til ulike bekymringar hjå flyktningelevane; bekymringar for dei som var igjen i landet dei reiste i frå, bekymringar for å ikkje passe inn i det nye samfunnet og bekymringar for å skulle klare seg med tanke på økonomi og få seg arbeid.

4.1.3 Kulturforskjellar

Lærarane oppfatta at store kulturforskjellar frå det landet flyktningelevene kom frå i forhold til Norge skapte utfordringar for desse elevane i skulen. Lærar 4 skildrar det slik:

«Eg har ein saus med elevar, med veldig variert kulturbakgrunn og kulturforståing. (...) Eg har hatt elever som kommer kanskje frå land i Afrika, der dei har vokse opp i ei jordhytte, laga mat på bol, ikkje har hatt vatn i springen, ikkje hatt elektrisitet så kjem dei plutselig til Norge med familien sin (...) det er utfordrande på mange områder, også på skulen.»

To andre informantar uttrykkjer utfordringar knytt til kulturforskjellar slik:

«Flyktningar frå til dømes Kongo som har vakse opp i flyktningleir, dei sit med så mykje kunnskap men får dei null kred for her. Det tel ikkje her, men så kan dei så mykje. Dei erfarer at dei at dei hamnar på ein heilt anna planet. (...) Det er så stor omvelting for dei.» Lærar 5.

«Nokre er eldst i søskenflokket og har oppgåver knytt til det frå sin kultur. På bakgrunn av dette trur eg nokre elevar har hatt fråvær på skulen.» Lærar 3.

Dette kan peike på at kulturforskjellar frå landet dei kom frå i forhold til her ver så enorme at det blir veldig vanskeleg for flyktningelevar å tilpasse seg på skulen her i Norge. Nokre av flyktningelevene har mykje kunnskap og erfaring som dei ikkje får vist fram eller får brukt her i Norge fordi forventningane til flyktningelevene og krava på skulen er så annleis.

Vidare gjennom analysen av data skilde flyktninggruppa frå Ukraina seg ut på ein litt anna måte. To av informantane uttrykkjer det slik:

«Klassemiljøet har endra seg mykje. Og det trur eg er denne nye flyktninggruppa som gjer. Ukrainagrappa godtek ikkje dei andre. (...) Eg synes dei viser liten respekt og empati for andre elever i gruppa som kjem frå andre land og kanskje har anna hudfarge. Tendensar til litt sånn små rasistiske haldningar.» Lærar 5.

«Måten dei oppfører seg i skulesituasjon på er utfordrande. (...) For eksempel haldningar til homofili, til jenter og gutar, til kvinnelege lærarar osv. Før var det uproblematisk, gutane og jentene likte kvarandre på tvers av nasjonalitetar, no er det så gruppert.» Lærer 4.

Dette kan peika på at haldningar blant ei gruppe flyktningelevar er med på å skapa utfordringar i skulen, både for den aktuelle gruppa og andre flyktningelevar. Dette var noko som fleire av informantane uttrykte at dei ikkje var førebudd på og dei virka overraska over at dette var ei utfordring som skulle oppstå. Informantane fortalde at dei på bakgrunn av desse haldningane måtte endre lærarstil i klasserommet, dei måtte framstå som meir autoritære lærarar og styre klassen meir enn før:

«At med denne gjengen her så legg eg altfor lite opp til medverknad. Fordi du nøydd å ha knall harde rammer. (...) Eg er blitt ein autoritær lærar i mykje større grad enn eg har vore før.» Lærer 5.

Nokre av informantane forklarte også at dei måtte skilje mellom før og no når dei skulle svare på spørsmål, sidan flyktninggruppa har endra seg i så stor grad med den nye flyktningstraumen frå Ukraina:

«Før hadde me ei veldig samla gruppe, der me kunne ha felles undervisning, der dei var veldig pliktoppfyllande med å gjere lekser og det var veldig god stemning. Det opplever eg ikkje no i klassen, at det er noko god stemning lenger, det gjer eg ikkje. Dei frys ut nokon, og har ein forferdeleg språkbruk, dei kalla oss dei styggaste ting. (...) Det er såpass mykje at litt av gleda av å vera i klassen er borte. Det synest eg er kjempe trist eigentleg.» Lærer 5

Også at majoriteten av flyktningelevene snakka same språk vart uttrykt som ei utfordring. I mange av klassane var 70 -80% ukrainsk eller russisk talande:

«Utfordringar med når ein har mange med same språk i klassen med tanke på miljøet i klassen.» Lærer 2.

«Nokon rottar seg i lag og snakkar berre ukrainsk. (...) Det er jo veldig uheldig for den eller dei elevane som blir sitjande åleine. Veldig vanskeleg tematikk.» Lærer 4.

Desse informantane sikta til at når mange snakka same språk som ikkje var norsk kunne dette verke ekskluderande i forhold til andre flyktningelevar som ikkje snakka dette språket. Dette var noko som var gjennomgåande i dataanalysen.

Oppsummert kom det fram at kulturforskjellar skapa mange utfordringar for flyktningelevane, Det kan vere så stor forskjell i frå den kulturen dei kom frå til den nye i Norge, at det vert vanskeleg med å tilpasse seg her i Norge fordi det er så enorme forskjellar. Dette er noko som kan peike i retning akkulturativt stress. Gjennom analysen av data kom det også fram at lærarane erfarer at det har oppstått nye utfordringar blant flyktningelevane etter at flyktninggruppa frå Ukraina kom. Dette er utfordringar knytt til haldningar, språk og trivsel i klassen.

4.1.4 Skulebakgrunn

Det var gjennomgåande i analysen av data at det var stor variasjon i skulebakgrunnen til flyktningelevane i klassane:

«Mange kjem med varierende bakgrunn. Det er ganske mange som kjem til Norge med ingen, avbroten eller veldig lite skulegang.» Lærer 3.

Det var dei elevane som var analfabetar, som hovudsakleg vart trekt fram når det gjaldt faglege utfordringar blant flyktningelevar i klasserommet. Lærer 5 og 4 skildrar det slik:

«Det er jo klart at dei som kjem som analfabetar har kjempe utfordringar, då er jo norsk det fyrste språket dei lærer seg å lese og skriva, og dei har jo budd i flyktningleirar under heilt andre forhold. Mens andre flyktningar har jo gått bra med på skulen, dei har hatt skriftspråk og nokon strategiar som dei kunne hjelpa seg litt med. Mens analfabetar kjem frå mildt sagt kummerlege forhold, så då må ein gripe fatt på arbeidet i ein heilt anna ende.»

«Det er utfordrande å lære seg å lese og å skrive for dei som kan ikkje kan det frå før. I tillegg skal dei lære det på eit nytt språk. Det er alltid kjempetungt når det kjem ein elev som er analfabet dei fyrste tre-fire månadane, både for oss og eleven, særleg visst dei snakka eit språk som ingen i klassen snakkar.»

Her peikte informantane på at ikkje berre skulle dei lære seg å lese og skrive, men dei skulle *attpåtil* lære seg det på eit språk som var nytt for dei. Det at elevane har så ulik skulebakgrunn vart også skildra som ei utfordring for lærarane når dei skulle legge opp undervisninga si:

«Ulik skulebakgrunn er utfordrande med tanke på undervisninga. Det kan vere utfordrande å få til god tilpassa opplæring fordi me er så mange i klassen og det er så stort sprik i klassen.» Lærer 2.

Ein anna informant uttrykte det slik:

«Dei er på så mange forskjellige nivå, frå 2.klasse til at nokon av Ukrainarane kan matematikk på vidaregåande nivå, sånn at å ha felles undervisning er kjempe, kjempe vanskeleg, for du treff berre ein eller to, så det er slik at ein står i spagat.» Lærer 5.

Informantane fortel også at det var overraskande store variasjonar blant flyktningelevane frå Ukraina. Lærer 4 forklarte det slik:

«Dei som kjem i frå Ukraina forundrar meg litt, for der er det veldig stor variasjon; kor dei kjem i frå i Ukraina, motivasjonen deira, engelskkunnskapen er det stor veldig stor forskjell, oppfylging heimanfrå, nokon foreldre er veldig på, og nokon elevar går rett heim og har ukrainsk undervisning.»

Det kom fram i analysen av data at nokre av elevane frå Ukraina hadde eit så høgt nivå og kunne gått rett inn i ordinær vidaregåande dersom dei hadde beherska det norske eller engelske språket. På ei anna side hadde lærarane erfaringar med at nokre av elevane frå Ukraina knapt hadde vore på skulen sidan tidleg barneskule på grunn av epidemi etterfylgt av krig, flykt og tid på mottak.

Informantane uttrykte også at dei var førespegla at elevane frå Ukraina kunne ein del engelsk og at det difor vart lettare for denne gruppa å tilpasse seg den norske skulen. Samtlege informantar fortalde at det var eit overraskande lågt nivå når det gjaldt å beherska det engelske språket:

«Alle foreldra seier at ungene har hatt engelsk på skulen (...) Men dei kan jo nesten ikkje noko engelsk. Godt mogleg at eg kan skrive nokon ord på engelsk og ha tavleundervisning, men eg trur ikkje dei har hatt munnleg språktrening.» Lærer 5.

Denne informanten peika også på at ho opplevde at den ukrainske gruppa var meir vandt til den autoritære klasseleiinga:

«Desse her har nok hatt ein mykje meir autoritær skulegang med tavleundervisning. Bang, bang. Det fungera, men det er ein måte eg ikkje ynskjer å jobbe på. Men når eg begynner å skrive på tavla og skrive grammatikk og verb og sånt, då sit dei å skriv, så eg trur at den skolegangen dei har hatt i heimlandet sitt er mykje meir sånn; sjå på tavla og skriv av.» Lærer 5.

Oppsummert kan ein utifrå desse resultatata sjå at det er store variasjonar i same innføringsklassar når det gjeld skulebakgrunnen blant flyktningelevane alt frå å vere analfabet, til ukrainarar som er på vidaregåande nivå. Dette vart opplevd som ei stor utfordring. Når det gjeld flyktningelevar frå Ukraina kan det sjå ut som at nokre av dei har lite skulegang i forhold til alderen og at engelskkunnskapane ikkje er så gode. Det blir også peika på at dei kan vere vandt til ei meir autoritærklasseleiing.

Lærarane sitt arbeid med motivasjon, læring og trivsel

Eg vil no sjå på kva som kom fram i dataanalysen knytt opp til det andre forskarspørsmålet, kva lærarane ser på som viktig i sitt arbeid med flyktningelevar i forhold til motivasjon, læring og trivsel. Her fann eg to hovudtema; *klassemiljø* og *motivasjon og meistring*, som igjen er delt opp i underkategoriar.

4.2 Klassemiljø

Innanfor klassemiljø fann eg nokre mønster i dataanalysen som gjekk på korleis lærarane arbeidde med klassemiljøet. Det fyrste tema som dukka opp var at lærarane la ekstra vekt på *struktur, forutsigbarheit og tryggheit*.

4.2.1 Struktur, forutsigbarheit og tryggheit

Alle informantane uttrykte at dei var bevisste på korleis dei la opp undervisninga si med tanke på struktur, forutsigbarheit og tryggheit. Når det gjaldt struktur og planar skildra 3 av informantane det slik:

«Det er viktig med struktur og planar slik at elevane veit kva som skal skje og korleis dei skal jobba.» Lærer 1.

«Me har faste planar for dagen, vekeplan og dagsplan. Det er viktig at dei veit kva som skal skje, det reagera dei positivt på. Dei blir urolege når det skjer noko utanom det vanlege.» Lærer 2.

«I byrjinga når dei kjem her til landet, så tenkjer eg at det skal vere enklast mogleg for elevane. Det bør vera færrast mogleg bøker å forhalda seg til, ein plass å sitte der du har namnet ditt, og ein timeplan limt til pulten din slik at du ser kor du skal gå visst du skal ut inn og ut av klassen.» Lærer 4.

Det å ha struktur i klasserommet med faste dags- og vekeplanar verka som ein sjølvstøtt ting å gjere blant lærarane som jobba med flyktningelevar. Sjølv om elevane var i ungdomsskulealder og oppover var inntrykket at informantane var svært påpasselege med dette. Dette uttrykte dei var for å skapa forutsigbarheit for flyktningelevane, og at med forutsigbarheit kom også kjensla av tryggheit blant elevane. Lærer 2 skildra vidare kor viktig tryggheit var for læring:

«Tryggheit er fyrst og fremst det aller viktigaste. Dersom ein er stressa er det det elevane konsentrera seg om, då få dei ikkje tatt inn lærdom. Må vere trygg før ein kan ta inn lærdom.» Lærer 2.

Når det gjaldt klasseleiing skildra to av informantane at dei i større grad enn før, måtte rettleia og strukturera klassen. Informantane skildra at dei måtte vere tydlegare ved til dømes organisering av gruppearbeid:

«Må inn og regulere der nokre elevar, spesielt ukrainagrappa, tek større plass enn andre.» Lærer 1.

«Så eg må liksom ta; du må gå til DEN personen og du må gå til DEN, og eg ser liksom at den frå Ukraina gjerne blitt litt stram i ansiktet.» Lærer 4.

Ein anna informant skildra korleis ho greip inn dersom det oppstod konflikhtar blant flyktningelevane. Dersom dei ikkje hadde lært seg verken norsk eller engelsk kunne dette vere utfordrande:

«Og for dei som ikkje forstår eit ord så teikna eg berre eit hjarte på tavla, så peika eg på det; «du og du, slutt». Eg føler at det er eit tema som kan vere vanskeleg å jobbe med.» Lærer 4.

Ho skildra vidare at den store flyktninggruppa frå Ukraina av og til skapte så mykje uro i klassen at ho måtte snakke hardt til dei for at dei skulle stoppe. Dette gjorde at andre flyktningelevane kunne reagere på ved å *skvette til*.

Oppsummert viser informantane til at ved å strukturere skulekvardagen med å informere elevane om kva som skal skje og lage tydlege planar, gjer lærarane det forutsigbart for flyktningelevane på skulen. Informantane uttrykte at dette var med på skape trygghet, noko som var ekstra viktig for flyktningelevane der alt var nytt og at sjølv om flyktningelevane i ungdomsskulealder og oppover, er det viktig å gjere det så forutsigbart som mogleg. Det kjem også fram at det er informantar i denne studien som er blitt bevisste på at den store flyktninggruppa frå Ukraina skapar utfordringar for andre elevar i forhold til trivsel og trygghet på skulen, og må regulera gruppa i større grad enn kva dei gjorde før.

4.2.2 Fellesskap og tilhøyrslø

Ettersom mange av flyktningelevene hadde reist frå familie, venner og klassekameratar, meinte informantane at det var spesielt viktig for elevane å kjenne på fellesskap og tilhøyrslø til klassen dei gjekk i no. To av informantane skildra det slik:

«Det er viktig for alle. Det er ikkje alle som føler at dei høyrer til utanfor klasserommet. Då blir klasserommet ekstra viktig.» Lærer 1.

«Viktig at elevane kjenner på tilhøyrslø, at dei kjenner seg trygge og at dei har nokon dei kan stole på og snakke med visst dei vil.» Lærer 2.

Ein anna informant brukte flittig flyktningelevene sine tidlegare erfaringa og kunnskap i undervisninga. Dette både for gje anerkjenning og vise respekt for flyktningelevene og kulturen deira:

«Ta utgangspunkt i noko dei kjenner frå før. Det er morsmålet, kulturen, bakgrunnen, kunnskap og erfaringar frå før er viktig. Det er med heile tida.» Lærer 1.

Ein av informantane peika også på at mange av elevane med flyktningbakgrunn hadde budd mange år i flyktningleir og av den grunn ikkje fått den sosiale læringa saman med andre. For desse elevane meinte informanten at fellesskapet vart ekstra viktig:

«Det er viktig at dei får øve seg på å vere ein del av eit fellesskap i klassen. Mange har kanskje mista skulegang og den sosiale treninga. Det å hjelpe å øve ungdommen opp på å bli gode på å hjelpe kvarandre, sosialkompetanse rett og slett, det er kjempeviktig. At dei har det bra i fellesskapet der.» Lærer 3.

Gjennom analysen av data kom det fram at informantane jamt over jobba bevisst med klasse miljøet med tanke på fellesskap og tilhøyrslø og informantane skildra ulike måtar å jobbe med dette på. Eit døme er lærar 3 som fortalde at ho måtte jobbe bevisst med klasse miljøet heile året og hadde gode erfaringar ved å bruke av *sosiale program* som eigentleg var meint for litt yngre elevar:

«Det krev veldig mykje at me jobbar veldig bevisst med klassemiljø. Me har brukt ein del opplegg som er for mellomtrinna. (...) Det å bli bevisst på å sjå dei andre, sjå sin rolle i korleis du kan gjere andre gode.» Lærar 3.

Lærar 2 og 3 som skildra at haldningar var eit tema dei jobba mykje med blant flyktningelevane i klassen sin:

«I byrjinga av året snakkar eg mykje om at alle er like mykje verdt og har rett til å bli sett og høyr. Jobbar med haldningar i byrjinga, men også undervegs i skuleåret.»

«Alltid passe på at alle får vere med, skape ein kultur der alle er med. Bevisst bruk av morsmål og norsk. Dei skal vere stolte av morsmålet sit, men vere bevisst på at bruk av morsmål kan vere ekskluderande.»

At bruk av morsmål kunne vere ekskluderande for andre flyktningelevar var noko fleire av informantane tok opp i intervjuet, dette kjem også fram fleire stadar i analysen av data. Med dette meinte informantane at dersom det var mange elevar som snakka same språk, kunne dette vere ekskluderande for dei elevane som ikkje forstod kva som blei sagt. To andre informantar skildra det slik:

«Den eine klassen min har stor overvekt av elevar frå ein nasjon. Då blir dei frå dei andre landa veldig små minoritetar i klassen. Det påverkar jo kva språk som blir brukt i pausane for eksempel, der nokon føler seg meir utanfor enn andre, men generelt en godt klassemiljø. (...) Men det er klart at visst du er to afrikanarar i ein klasse på 18, så vil du kanskje føle deg som en minoritet når 16 av klassekameratane dine er Ukrainarar. (...) Så sjølv om me oppmuntrar til å bruke norsk som fellesspråk, så blir det ikkje likt for alle.» Lærar 1.

«Me opplever at ei gruppe flyktningelevar ikkje er ikkje så inkluderande med andre grupper. Dette fører til at noko sit aleine i klasserommet og det synest me er veldig trist. Me veit ikkje kva me skal gjere med det. Dei snakkar berre ukrainsk, og held på å le seg ihjel, så me forstår jo at det er noko ufint dei seier, om meg eller andre. Det er veldig ubehageleg.» Lærar 4.

På spørsmål om informantane gjorde nokre spesielt med tanke på utfordringane i samband med den store flyktninggruppa frå Ukraina, svara 3 av informantane at dei måtte jobba ekstra mykje med haldningar i klassemiljøet. Dei svara også at dei oppfordra alle flyktningelevane i stor grad å bruke norsk som språk på skule, men at dette var vanskeleg å få til. Nokre av informantane uttrykte at dei var rådlause i forhold til denne problematikken og visste ikkje korleis dei skulle ta tak i det. Mobbing var også eit tema som kom opp:

«Me må konsentrere oss litt meir om dette med mobbing no når me har fått så stor ukrainagruppe.» Lærer 5.

Lærer 4 skildra at ho prøvde å snakke ofte om mobbing og brukte song og musikk som verkemiddel:

«Me driv mykje med «kven kan segla forutan vind», og me syng «Barn av regnbuen». Eg prøver å kom inn på det ganske ofte.»

Oppsummert kan ein gjennom analysen av data sjå at informantane jobba bevisst med klassemiljøet med tanke på fellesskap og tilhøyrslø, både gjennom å snakke om det i heile klassen, gjennom å bruke sosiale program, syngje songar og ved å gje tydelege beskjedar dersom dei såg at det ungdommane ikkje hadde grei oppførsel mot kvarandre. Informantane uttrykte at dette kunne vere ekstra viktig for flyktningelvar med tanke på at dei hadde reist frå sitt tidlegare fellesskap og kunne kjenne på utanforskap i samfunnet. Når det gjaldt Ukrainagrappa opplevde nokre av informantane det at mange hadde same språk var eit utfordringa og at mobbing hadde blitt eit meir aktuelt tema no.

4.2.3 Lærer – elev relasjon

Gode relasjonar mellom lærar og elev vart trekt fram i fleire samanhengar under intervju. Blant anna kom det fram at dersom elevane skulle tore å snakke med læraren med utfordringar dei hadde var det viktig at dei følte seg trygge på læraren:

«Viktig å bygge relasjonar til elevane, slik at dei stolar på meg og kan komme visst dei vil prate sei visst det er noko. (...) Det er på ein måte det som er vår oppgåve. At dei skal komme til ein plass der dei blir sett, der me er interesserte i kven dei er, kva dei er oppatt av og kva dei kan.» Lærer 3.

Denne informanten hadde erfaring med at ein måtte vere ekstra tolmodig når det gjaldt relasjonsbygging og flyktningelevar, og reflekterte rundt at flyktningelevane kunne ha få erfaringar med å bli *sett* og *møtt* av andre vaksne før.

3 av informantane viste også til at dei følte dei fekk fleire roller i forhold til flyktningelevane, spesielt til dei elevane som ikkje hadde foreldre her i landet eller hadde foreldre som var analfabetar. Informantane fortalde at lærarane vart ei trygg *hamn* på mange områder, ikkje berre det faglege, og kom med dømer på situasjonar der elevane kom med meldingar og dokument frå ulike instansar som NAV, lege og integreringsteneste som dei ville ha hjelp til å forstå. Det var ikkje alltid lærar kunne hjelpe flyktningelevane men dei prøvde å rettleie dei vidare på kor dei kunne få hjelp.

I forhold til læring la informantane vekt på at ein god lærar - elev relasjon var heilt nødvendig. Fleire støttande utsegner bekreftar dette:

«Dersom dei er trygge på læraren er det lettare å læra, då torer dei å spørje også.»
Lærer 2.

«Visst du har ein lærer som du føler ser deg, bryr seg om deg, respektera deg. Så er du glad og nøgd, då lærer du også. Visst det er ein lærer du har dårleg relasjon til så går ting i stå.» Lærer 3.

«Ein god relasjon gjev mykje betre læring. Og eg trur at det å bruke humor men samtidig vere bestemt, og at dei skal skjønne at det er faktisk me vaksne som er sjefen og har styringa her.» Lærer 4.

Lærer 4 viser til at ho er bevisst på balansen mellom å vere varm og bestemt. Ein av informantane uttrykte også at det var ein tendens til at flyktningelevar ofte følte seg dumme, og at det derfor var viktig å trygge dei på dette:

«Møte dei med respekt og vise dei at dei er verdifulle. (...) Dei har mykje å komme med i klassen og det er viktig å visa at deira bidrag er viktig. (...) Og tryggja dei på at dei ikkje er dumme». Lærer 1.

På spørsmål om kva lærarane gjorde ved utfordringar i klassen peika nokre av informantane på at ein god lærar – elev relasjonen kunne vere utfordrande å få til, men desto viktigare.

Lærer 5 skildra det slik:

«Eg trur det er heilt basic at ein må komme inn under huden på dei, og særleg dei som er aller tøffast.»

Desse informantane fortalde vidare at det hendte at dei elevane som utfordra mest, fekk så mykje merksemd frå lærarane at det kunne gå utover dei andre flyktningelevane i klassen, særleg dei stille jentene som sat i klasserommet og gjorde lite av seg. Men for å få ein god relasjon og *nå inn* til dei flyktningelevane som uroa mest, var dette nødvendig for å få ein viss ro i klassen. Informantane var bevisste på det gjekk utover andre flyktningelevar og følte men dei kom til kort på dette området.

Oppsummert viser gjennomgangen av data at lærarane ser på gode relasjonar til elevane sine er svært viktig del av arbeidet sitt, og at god elev-lærer relasjon er viktig for flyktningelevane på mange område både når det gjeld kjensla av trygghet, læring og i forhold til å kunne handtere elevar som har utfordrande åtferd i klassen.

4.2.4 Elev – elev relasjon

Informantane gav også uttrykk for at ein god relasjon mellom elevane var viktig. To av informantane uttrykte det slik:

«Dei hjelper kvarandre, visst dei er trygge på at dei andre vil dei vel. Då torer dei å snakka og lese høgt.» Lærer 3.

«Dess betre relasjonar, dess lettare er det å vere trygg å ha det kjekt på skulen. Og har du i tillegg god relasjon til lærar så har du eit heilt utmerka utgangspunkt for læring og samarbeid.» Lærer 5.

Informantane fortalde at dei la vekt på at alle elevane skulle bli kjende med alle, særleg på tvers av kulturane. Dette kunne vere utfordrande å få til, men desto viktigare. For å få dette til gjekk læraren inn og organiserte kven som skulle sitte med kven. Lærer 2 skildrar det slik:

«Lærer styrer litt kven som skal sitte i gruppe slik at alle blir kjend med alle. (...) Legg vekt på at elevane skal lytta til kvarandre, læra av kvarandre ha respekt for kvarandre.»

Fleire informantar kom med utsegn som skildra at ved samhandling mellom elevane kunne dei som ikkje var komme så langt fagleg få hjelp og rettleiing av andre medelevar som var på eit høgare nivå:

«Eg opplever at dei som er sterke fagleg vil hjelpe dei andre som ikkje har komme så langt.» Lærer 1.

«Å hjelpe kvarandre (...) At ein som kan mykje kan sette seg ned med ein som kan lite. Uansett kor du kjem frå her i verden. Det er det eg prøver å få til.» Lærer 4.

Ved samarbeid mellom elevane var alle informantane samstemte på at det var viktig at elevane snakka norsk i lag, sjølv om dei kunne ha same morsmål. Dette var blant anna med på at dei utvikla språket saman og lærde av kvarandre.

Oppsummert kan dette vise til at erfaringane frå lærarane er at gode relasjonar mellom flyktningelevane medfører trygghet i klasserommet og at dette er med på at elevane torer å prøve seg fram ved å snakke høgt i klassen og spørje kvarandre. Ved gode relasjonar mellom elevane er det lettare å få til samarbeid og dette samarbeidet kan bidra til fagleg utvikling der flyktningelevane hjelper kvarandre.

4.2.5 Medverknad

Informantane hadde ulike tilnærmingar til medverknad, men meinte alle at det var viktig at elevane hadde medverknad i skulekvardagen sin. Lærer 1 skildra det slik:

«Det er viktig å skape rom for ulike meiningar, ha demokrati, alle må få sei meiningane sine, samtidig vise respekt og lytta til kvarandre.»

Ein anna informant viste til medverknad gjennom at flyktningelevane til dømes hadde tillitsvald og var aktive i elevrådet. Det var også vist til at elevane fekk vere med på å bestemma kva filmar dei skulle sjå i klassen og kva songar dei skulle syngje. Det var også ein

informant som skildra erfaringar med at medverknad kunne føre til at elevane fekk eit nytt driv, og at dette var noko ho aktivt brukte når ho såg at elevane var slitne:

«Eg har alltid eit opplegg til å begynne med, men så ser eg at nokon blir slitne undervegs, det kan vere dagsform, det kan ha med timeplan at det er mykje teori, då har eg alltid nokon alternativ så dei kan velja mellom, innan same emne. (...) Då får dei eit lite piff, det er positivt, dei kviknar som regel litt til.» Lærer 5.

Nokre peika også på at medverknad kunne skapa frustrasjon og stress hjå flyktingelevane. Dette fordi nokre av flyktingelevane kom frå land der det ikkje var vanleg med medverknad og informantane måtte føle seg fram i forhold til kor mykje dei skulle legge til rette for medverknad:

«Medverknad synes eg er viktig, men eg får ikkje alltid den mest positive responsen på det. Så ynskje om medverknad opplever eg mindre med denne elevgruppa enn når eg jobbar med norske elever, så det er nok litt kulturavhengig.» Lærer 1.

«Ja til medverknad. Det er varierende korleis eg legg opp til medverknad, nokon blir stressa av det men eg prøver å la dei få det, absolutt.» Lærer 3.

Vidare vart det også vist til at nokre av flyktingelevane var prega av ein autoritær klasseleing frå heimlandet og at nokre ville at læraren skulle bestemme og gje elevane ein fasit. I samband med skildringar av elevgruppa frå Ukraina meinte nokre av informantane at utfordringane i denne flyktinggruppa var med på at elevane fekk mindre medverknad i skulekvardagen sin. 2 av informantane uttrykte at dei måtte ha «stramt» program og derfor i mindre grad legge til rette for medverknad i klassen. Lærer 4 skildra det slik:

«Dei kan for eksempel få spørsmål om kva slags song skal me syng eller kva slags film skal me sjå. Men at dei skal få velgje kva måte dei vil jobbe på, eller kva fag dei vil ha saman med den ordinære klassen sin, det må me ha knallharde linjer på.»

Desse informantane uttrykte at dette var synd med tanke på dei andre flyktingelevane, som då også fekk mindre medverknad i skulekvardagen men som kanskje kunne nytt godt av å få det.

Oppsummert kan ein ut frå dette sjå at informantane la opp til medverknad på ulike måtar. Samtlege av informantane meinte at medverknad var viktig for elevane, men at det også kunne vere med på å skape stress og frustrasjon hjå nokre flyktningelvar. Dette på bakgrunn av at dei kom frå ein kultur med meir autoritær lærarstil og at flyktningelevane ikkje var vande med å få medverknad i skulekvardagen sin. For nokre av informantane var erfaringane at med den nye flyktninggruppa frå Ukraina har ført til at dei i mindre grad legg til rette for medverknad i skulekvardagen.

4.3 Motivasjon og meistring

Det kjem det fram i intervjuet at lærarane oppfatar at mange av flyktningelevane har god motivasjon for å gå på skule og er motiverte for læring. Informantane sine erfaringar var også at når motivasjonen var god var også sjansen for å meistra i større grad til stades.

4.3.1 Motivasjon for læring

Generelt sett vart flyktningelevane skildra som ei gruppe som hadde spesielt god motivasjon for læring, dette fordi dei såg på det å ta utdanning og å forstå det norske samfunnet var essensielt for at dei skulle lukkast med livet her i Norge:

«Tanken på å få utdanning og jobb er viktig. Dei vil lære for å forstå det norske samfunnet.» Lærer 2.

«Mange vil ha jobb og dette motiverer dei for å lære norsk. (...) Dei har god indre motivasjon.» Lærer 1.

Informantane hadde erfaringar med at mange av flyktningelevane ikkje hadde gått på skule i det landet dei kom frå, og såg at dette var med på å påvirke motivasjonen for skularbeid her i Norge, at dei såg på det som veldig meningsfullt:

«Det er jo nokon som seier at dei ikkje fekk gå på skule der dei kom ifrå, no endeleg får dei lov til å gå på skule. Berre det å få meir utdanning, jobb og litt meir stimuli i livet, det er jo kjempe-meningsfullt. (...) Andre synes generelt det er kjekt med skule. Å lære ting. Det å vere saman er jo også meningsfullt.» Lærer 3.

Dette kan tolkast som at lærarane hadde erfaringar med at flyktningelvar såg ein stor verdi ved det å gå på skule, og at dette er med på å påverke motivasjonen til elevane i positiv retning. Ein anna ting som informantane peika på var at det kunne vere motiverande var at flyktningane følte dei hadde på grunn av lover og reglar *ei tilmålt tid* for å lære seg norsk og ta utdanning:

«Dei som eg jobba med no har sjølv valt å begynne på ei lang utdanning i heimlandet, og dei er veldig interessert i mange ting. Så dei har ein sterk indre motivasjon. Samtidig har dei det travelt med å lære norsk. Fordi loven legger veldig sterke føringar for kva tilbod har. Så dei veit at dei må skunde seg.» Lærer 1.

Fleire utsegn bekreftar at flyktningelevane følte dei må skunde seg med å lære seg norsk og få ei utdanning. Dette kunne føre til ein drive og eit godt pågangsmot hjå flyktningelevane. Men informantane kunne skildra og at for nokon av flyktningelevane kunne tidspress føre til stress, særleg for dei som ikkje hadde rask progresjon.

Vidare skildra informantane ulike måtar dei motiverte flyktningelevane sine på. Lærer 3 la vekt på at det det var viktig å ta tak i noko som elevane var opptatt av:

«Eg er interessert i kva dei er opptatt av. Det er det eine. Kven er du og kva motiverer deg?»

Dette viser ei forståing for at det kan vere ulikt frå elev til elev for kva som påverka motivasjonen deira, og at det er viktig å ta utgangspunkt i kvar enkelt flyktningelev for å finne ut kva som kan vere med på å motivere dei. At elevane fekk meiningsfull undervisning var også noko nokre av informantane såg på som viktig for motivasjonen til elevane. Lærer 3 skildra det vidare slik:

«Det er viktig at elevane kjenner på at det dei skal lære kjennast relevant og at det er noko dei treng å læra. Også at dei er klare for det, at det ikkje blir for vanskeleg og at dei kan bygga vidare på noko dei har lært frå før.»

Ein anna informant skildra at det var viktig med variert undervisning for å halde på motivasjonen til flyktningelevane slik at alle var med:

«Variert undervisning er viktig fordi det skal vere kjekt og at du skal halda på motivasjonen og kanskje få litt nye impulsar og tenkja litt og trekkja inn ting utanfor bøkene. (...) Det er spennande når ein tek med seg andre ting enn berre bøkene. Då føler dei kanskje at det er ekstra relevant eller får andre impulsar. Så det å ha variasjon på ulike vis er viktig. Både for å treffe alle, men og for at du skal stimulera ulike sansar.» Lærer 1.

Dette viser ei innsikt i at det er viktig å gjere undervisninga meningsfull og interessant, slik at det kjennest relevant for flyktningelevane å jobbe med skulearbeid, og at dette kan vere med på å auke motivasjonen for skulearbeid. Ein av informantane skildra at ho jobba mykje med *førforståinga* til flyktningelevane, slik at dei lettare skulle forstå samanhengen og meininga i det dei skulle læra, og at dette var med på halde på motivasjonen deira:

«Eg tenkjer at det er utruleg viktig å gje dei førforståing før ein begynner å jobbe med et tema. Eg brukar utruleg mykje bildekort som eg har opp på tavla. Som for eksempel, no skal me ha om butikkar. Då kjem det opp masse bilde av forskjellige butikkar, apotek og parfymeri. Å jobbe med det, ikkje berre gå frå side til side, men å bruke kanskje ei veke på ei side.» Lærer 4.

To av informantane skildra erfaringar med at flyktningelevane etter ei stund på skulen kunne kjenne på at dei ikkje meistra det faglege. Det var så mykje nytt for elevane å læra og det var til tider overveldane. Dette gjekk utover motivasjonen flyktningelevane:

«Me må minne elevane på kor flinke dei har blitt, kor mykje dei har utvikla seg, dette fører til større motivasjon. (...) Dei elevane som stagnera i utviklinga mistar også fort motivasjonen.» Lærer 1.

«Så er det nokon som har vore her ein stund, som kanskje ikkje har meistra så godt på skulen. Som no har litt lite motivasjon, og som kanskje ikkje trur at dei kan.» Lærer 3.

Sjølv om informantane sine erfaringar var at det stort sett var god motivasjon for læring blant flyktningelevane, var det også i denne samanhengen ei flyktninggruppe som skilde seg ut. Nokre av informantane skildra at dei opplevde at flyktningelevar frå Ukraina ikkje hadde god

motivasjon for læring på skulen. Det som fungerte var tavleundervisning der lærar stod framme og peika på kva dei skulle skriva i bøkene sine. To av informantane skildra det slik:

«Mange av Ukrainarane seier at dei ikkje har lyst å vera her, dei vil heim igjen. Det er foreldra som har valt å reisa her. Og dette ber nokon preg av, dei er ikkje interesserte i å snakke norsk, dei er ikkje interesserte i å gjere lekser, dei gjer meir blaffen i skulen for dei skal heim igjen. For ukrainarane er dette ein mellom landing til dei ordnar seg, så skal dei heim igjen. Det gjeld ikkje alle men nokon.» Lærar 5.

No når me har fått inn ei stor elevgruppa frå Ukraina synes eg at motivasjon for å lære norsk i denne gruppa ikkje kan samanliknast med motivasjon som var i den gruppa for nokre år sidan. Det er sjølvstøtt nokon som er motivert, men det er en tung gjeng å dra med seg. Eg trur dei manglar litt av det motivasjonen. Respondera bra på autoritær tavleundervisning. Dei tenkjer nok at eg skal heim att snart, ein del av dei. Dette er ikkje vits i, dette er berre sånn pause på eitt eller to år.» Lærar 4.

Oppsummert kan ein sjå at det er stort sett god motivasjon for læring blant flyktningelevar på skulen. Dette knyter informantane til at flyktningelevane såg på det å lære norsk og få utdanning som svært verdifullt. Informantane ser også at meningsfull undervisning og fagleg utvikling kan påverke motivasjon for læring hjå flyktningelevane. Nokre av flyktningelevane frå Ukraina har utfordringar med motivasjon på skulen, og informantane har ei formeining at dette kjem av at dei ser på opphaldet i Norge som mellombels.

4.3.2 Tilrettelegging for meistringsopplevingar i klasserommet

Meistring vart også skildra som eit fundament for elevane si faglege utvikling, og informantane la til rette for meistring på ulike måtar. Ein av informantane skildra dette ved å sei at dei måtte *bygge stein på stein* saman med elevane sine:

«Det er viktig at elevane kjenner på at dei er klare for å lære, at det ikkje blir for vanskeleg, og at dei kan bygga vidare på noko dei har lært frå før, då kan dei få den meistringskjensla.» Lærar 2.

Informantane viste til svært mange varierte undervisningsmåtar for å prøve å nå så mange elevar som mogleg i klasserommet. Lærarane hadde også veldig mange ulike pensum å forhalda seg til i same klasse:

«Eg tenker at tilpassingar er eit fundament for elevane si faglege utvikling. Og slik me jobbar så har dei ikkje like bøker alle saman. Me driv på forskjellige nivå, får forskjellige lekser for at dei skal meistre det mest mogleg. (...) Me har sikkert 4-5 bøker. Forskjellige bøker i norsk på nivå, forskjellige lekser i norsk på nivå.» Lærer 4.

Informantane forklarte at det kunne vere utfordrande å få til ei så tilpassa undervisning då nivået i klasserommet var alt i frå at flyktningelevane var analfabet til at dei var på vidaregåande nivå. Uansett var informantane opptekne av å tilpasse *i klasserommet* og ikkje dele elevane opp i separate grupper i ulike rom. Eit døme på å legge til rette på ulike nivå var å legga opp til lågterskelpresentasjonar, der elevane hadde presentasjon ut i frå sitt nivå, og der alle elevane hadde gode moglegheiter for å meistra:

«Lågterskelpresentasjonar, der alle meistrar ut i frå sitt nivå. Dei kan til dømes ta utgangspunkt i mat frå eige heimland. Dei kan danse eller vise ein video frå YouTube. Ved å legge terskelen lågt opplever eg som oftast at alle gjer det.» Lærer 3.

Samtlege informantantar la vekt på ei svært variert undervisning, dei fortalde at dei ofte la vekk bøkene og brukte andre måtar å undervise på. Det var alt etter kva dei skulle lære om:

«Variert undervisning, det er jo kjempeviktig (...) Å jobbe med ordforråd på ulike vis. Å bruke ulike media og trekkje fram ting som har skjedd eller skal skje. At det er type rik undervisning då. Å bruke bilete og film og alt sånt noko. (...) Lærar må variera undervisninga og tenkja utanfor bøkene, gjere det spennande.» Lærer 1.

Det vart også vist til arbeidsmåtar med mykje song og musikk, og praktisk arbeid der elevane fekk bruka kroppen og sansane sine:

«Eg prøver å leggja opp til at det er så variert som mogleg, at dei får læra gjennom dei ulike læringsstilande. At dei får lytta, lesa og snakke. At me legg opp veldig variert slik at dei bruke heile seg. Og at me synger av og til og løyser opp til med ulike aktivitetar». Lærer 2.

Oppsummert gav informantane uttrykk for at meistringsopplevingar på skulen har alt å seie for elevane si faglege utvikling på. Dersom ikkje elevane meistra fagleg peika informantane på at denne utviklinga kunne stagnere. Informantane la vekt på variert undervisning for møte flest mogleg flyktningelevlar. Døme på tiltak som kom fram var at det var viktig å bygge stein på stein, tilpasse til elevane i klasserommet, legge opp til lågterskelpresentasjonar og variere med kunnskap utanfor bøkene, der ein kunne bruke ulike media, song og musikk.

5 Diskusjon

Føremålet med denne studien var å få innsikt i lærarane sine opplevingar av flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen og vidare korleis lærarane la til rette med tanke på motivasjon, læring og trivsel i klasserommet. Forskingsspørsmåla vart derfor:

1. *Kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen?*
2. *Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?*

For å belysa dette har eg intervjuet lærarar i ulike innføringsklassar som har erfaring med flyktningelevar i alderen 13-20 år. I denne delen av oppgåva blir hovudfunn frå dataanalysen drøfta opp mot den teoretiske innramminga.

For å gjere det oversiktleg er diskusjonsdelen delt i to, kvart forskarspørsmål er diskutert kvar for seg. I fyrste delen 5.1 vil eg drøfte lærarane sine oppfatningar og erfaringar rundt utfordringar hjå flyktningelevar. I andre del i dette kapitlet, 5.2 vil funn angåande kva lærarar tenkjer er viktig i læringsmiljøet med tanke på utfordringane og korleis ein kan legge til rette i læringsmiljøet, med tanke på motivasjon, læring og trivsel. Nokon tema vil overlappa kvarandre og dermed også bli nemnd under fleire kategoriar då dei naturleg vil gli litt over i kvarandre.

5.1 Flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen

I denne delen vil eg drøfte aspekt som kan knytast til det fyrste forskingsspørsmålet i denne studien om kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen. Her vil omgrepa akkulturativt stress og traume bli diskutert og dei samansette og komplekse utfordringar til flyktningelevar kan vera. Det vil også bli diskutert overraskande funn knytt opp til den nye flyktninggruppa frå Ukraina.

5.1.1 Lærarane si tilnærming til omgrepa akkulturativt stress og traume

Innleiingsvis i intervjuet spurde eg om informantane kunne sei litt om dei kjende til omgrepa *akkulturativt stress og traume*. Dette for å undersøke om informantane si forståing av omgrepa og om dette samsvarer med det anerkjende teoretikarar legg til grunn. Eg ville også spørje om dette for å få ei forståing av kva dei la i omgrepa, slik at eg kunne setta meg inn i

deira livsverd og ha eit godt grunnlag for å fortolka og analysa dei svara dei gav med vidare i intervjuet. Sjølv om informantane i denne studien ikkje brukte omgrepet *akkulturativt stress*, skildra dei stresskjensler hjå flyktningelevar knytt til kulturendringar, som til dømes at flyktningelevene sine utfordringar knytt til å lære seg nytt språk, stress i forhold til nye kultur og forhalda seg til nye reglar og normer i samfunnet. Dette kan sjå ut til å stemme overeins med det Berry (1997) skildrar i sin akkulturasjonsmodell, som er endringar som oppstår ved å komma til ein ny kultur, og det Fandrem (2019) skildrar som akkulturativt stress.

Når det gjeld tilnærming til traumeomgrepet kom det fram gjennom studien at informantane opplevde utfordringane til flyktningelevene svært komplekse og at utfordringane kunne vere ei blanding av samansett stress, bekymringar og kulturforskjellar. På bakgrunn av dette og lite informasjon om flyktningelevene kunne det sjå ut som at var vanskeleg for lærarane å sei om flyktningelevene sine utfordringar kom av traume, og det kan tyde på at dei hadde ei forsiktig tilnærming av dette omgrepet. Dette vil eg komme nærare inn på i kapittel 5.2.1 «Bruk av traumeomgrepet i pedagogisk kontekst.»

5.1.2 Komplekse og samansette utfordringar hjå flyktningelevene

Når informantane blei spurd om kva utfordringar som var mest framtreddande gav dei uttrykk for at det var vanskeleg for dei å svare på dette. Som nemnd ovanfor, opplevde informantane utfordringane som ei blanding av samansett stress, bekymringar og store kulturforskjellar, og at det derfor ikkje var lett å skilje desse utfordringane frå kvarandre. Det at utfordringane hjå flyktningelevene vert opplevd som komplekse og er ei blanding av samansett stress er med på understreke det Lazarus (2009) skriv om migrasjon og stress. Han meina at migrasjon er ein av dei største kjeldene til stress, og at det stresset som oppstår under akkulturasjon er av ein heilt anna karakter enn vanleg stress som me ser i kvardagen til menneske over alt i verden. Lazarus (2009) kritisera Berry (1997) sin akkulturasjonsmodell, han meina den er for fjern frå dei problema og utfordringane som kjenneteiknar kvardagen for flyktningane (Lazarus, 2009, s. 231). Han påpeikar at Berry (1997) sin akkulturasjonsmodell inkludera grunnleggande komponentar i teorien om stress, kjensler og meistring, men manglar ein narrativ fornemmelse som fortel om dei tilpassingskampane flyktningar opplever dagleg. Dette er også med på å forsterke at utfordringane til flyktningelevene er komplekse og byggjer oppunder kor vanskeleg det er for lærarane, utan informasjon og kanskje dårleg språk, å oppdage eller sei med sikkerheit, at flyktningelevar har traume.

Vidare meina også Lazarus (2009) at individuelle forskjellar i form for meistringsstrategiar er blitt tatt for lite omsyn til i Berry sin akkulturasjonsmodell (s. 231). Dette kan forsterka funn frå studien som indikera at sjølv om lærarane antek at nokre av flyktningelevene har opplevd skremmande hendingar og kjem frå ein heilt anna kultur, opplever dei at flyktningelevene er lite prega av det og at dei likevel fungera godt på skulen, noko som *kan* vere fordi flyktningelevene har individuelle meistringsstrategiar. Det kan også vere med på å forsterka det Fandrem (2019) skriv, at akkulturatv stress også kan føra til mobilisering, til dømes ved at flyktningelevar ser nødvendigheita av å lære seg eit nytt språk, og gjer det som må til for å oppnå det (s. 52).

Det viser seg at dersom elevar går med bekymringar og stress over lang tid kan det utvikle seg til emosjonelle problem, og i verste fall angst og depresjon (Bru, 2019; Brunvald & Brunvatne, 2001; Fandrem, 2019). Dette kan vere svært uheldig og få store konsekvensar for eleven dersom det ikkje vert fanga opp og kan gå ut over hukommelse, konsentrasjon og læring på skulen. Lærar kan i slike tilfelle ikkje vere ein behandlar for flyktningeleven, men kan skape eit trygt rom der eleven får snakka om det, bli møtt og få anerkjenning på det.

5.1.3 Val av akkulturasjonsstrategi blant elevane

Dei fleste informantane viste til erfaringar med at flyktningelevar stort sett lente seg til integreringsstrategien. Dette fordi dei skildra at flyktningelevene som oftast var svært interesserte i å lære seg norsk, få ei utdanning og ville bli kjende med det norske samfunnet slik at dei kunne fungere og verte ein del av det. Samtidig var både flyktningelevar og lærarar opptekne av den opphavelige kulturen og den var alltid *med* i undervisninga. Dette er i tråd med korleis Fandrem (2019) skildrar integreringsstrategien. På tross av dette vart det gjort eit overraskande funn i denne studien, det er at det kan sjå ut som at det er annleis i *ei* flyktninggruppe.

Funn frå studien kan tyde på at ein del av ungdomane i den nye flyktninggruppa frå Ukraina vel å lene seg mot *separeringsstrategien*, og ikkje *integreringsstrategien*. Dette på bakgrunn av at det vert antyda i studien at ein del av flyktningelevene frå Ukraina ikkje er motiverte for å lære norsk, at dei grupperer seg mest med andre ukrainske elevar og ikkje ynskjer å gå til sin ordinære klasse med norske elevar. Dette kan indikera at nokre av flyktningelevene ser på sin opphavelige kultur som mest viktig og ikkje ser på den norske kulturen som noko dei vil inn i. Kva som er årsaka til at ein del av flyktningelevene vel denne strategien er noko usikkert,

men funn frå denne studien kan tyda på at den mellombelse flyktningstatusen til ukrainske flyktningar har noko med det å gjere. Det kan sjå ut som at desse flyktningelevane ikkje har same motivasjon for å integrere seg, fordi dei er her mellombels og skal heimatt til landet sitt når krigen er ferdig. I tillegg kjem det også fram i denne studien at mange av dei ukrainske flyktningelevane går på ukrainsk nettskule om ettermiddagen, noko som kan føre til at dei ser på *det* som den *ordentlege* skulen deira. Det kan også tenkjast at på grunn av situasjonen landet deira er komme i, gjer dette denne flyktninggruppa ekstra nasjonalistiske i forhold til landet sitt. Dei har ikkje eit ynskje om å vere flyktningar og dei aller fleste hadde eit fint liv med både skule og venner i Ukraina. Dessutan ligg det i den kollektive beskyttelsen, som tidlegare nemnd, at dei skal vere i Norge *midlertidig*, og at dei skal flytte tilbake når det er trygt i landet deira. Den kollektive beskyttelsen har vorte fornya år for år, dette kan også vere med på at det er vanskeleg for dei ukrainske ungdommane å sjå for seg at ein skal vere her i Norge over lang tid.

I tillegg viser forskning publisert i byrjinga av 2023 av ukrainske flyktningar i Norge, at bekymring og usikkerheit knytt til om ein får bli i Norge etter utløpet for den kollektive beskyttelsen, er noko som i stor grad pregar dei ukrainske flyktningane, og at dei ukrainske flyktningane viser til at usikkerheita knytt til midlertidig status påverkar individuelle val og strategiar for eigen integrering (Hernes et al., 2023). Dette står i motsetning til andre flyktninggrupper der mange av dei vil og skal bygge seg eit liv her i Norge, og mest sannsynleg skal bu her for resten av livet sitt. Det overraskande funnet om ukrainske flyktningelevar sin motivasjon for å integrere seg står også i kontrast til mi *førforståing*, som var at dette er elevar som kjem frå krig og krise, ville integrere seg og lære seg det norske språket. Det kan også sjå ut til at det kom overraskande på informantane i denne studien, og at dei opplever fleire utfordringar i skulekvardagen no enn før, på grunn av denne haldninga hjå nokre av dei ukrainske flyktningelevane. Desse funna er og motstridande til det Fandrem (2019) skriv om at separeringsstrategien ikkje er så relevant for barn og ungdom som går i norsk skule, fordi dei ved daglegdags nærvær automatisk får kontakt med det norske (s. 70). Dersom flyktningelevar vel å ikkje ta kontakt med norske ungdomar, slik som nokre vert skildra i denne studien, vil dei heller ikkje automatisk få kontakt med det norske, og vidare kan det vere med på å svekkje integreringa.

5.1.4 «Nye utfordringar» i samband med flyktninggruppa frå Ukraina

I forlenginga av overraskande funn angående ukrainske flyktningelevar og val av akkulturasjonsstrategi, har peika seg ut nye utfordringar i denne studien som seier noko om motivasjon, haldningar og trivsel i klassemiljøet. *Nye utfordringar* vil sei utfordringar lærarane opplever har oppstått *etter* at den store flyktningstraumen frå Ukraina kom til Norge.

Kulturforskjellar Norge - Ukraina

Dersom ein ser på forskning og teori innan migrasjonsfeltet, kan ein fort danne seg eit bilete av at kultur- og språkbarrierar kan skape store utfordringar for flyktningelevar når dei kjem på ein nye skule i eit nytt land. Når Norge bestemte seg for å ta i mot flyktningar frå Ukraina på grunn av den pågåande krigen i landet, vart det sagt at denne flyktninggruppa hadde mange kulturelle likskapar med oss nordmenn, hadde god utdanning og var lettare å integrere enn andre flyktninggrupper (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2022; Stavanger Aftenblad, 2022). I tillegg var dette ei flyktninggruppe med greie engelskkunnskapar, så språkbarrieren ville ikkje vere så utfordrande.

Funn frå denne studien kan tyda på at ukrainske flyktningelevar i aldersgruppa 13-20 år kulturelt sett er meir annleis enn forventa, og at det har oppstått uventa utfordringar med denne flyktninggruppa på skulen på grunn av dette, både sosialt og fagleg. Intervjuobjekta i denne studien fortel om eit låg engelsknivå blant elevane frå Ukraina. Forventningane om at ukrainske elevar *lettare* kunne integrere seg i det norske samfunnet kan derfor verka noko overvurdert. Det er også komme nyare forskning som seier at blant vaksne ukrainske flyktningar som har vore i Norge sidan 2022, er manglande norsk- og engelsk kunnskapar ein svært stor barriere. Her kjem det også fram at berre 26 % av flyktningane frå Ukraina har grunnleggande norskkunnskapar og at 72% av dei dei snakkar dårleg eller ingenting norsk (Hernes et al., 2023). Dette forsterkar at språkbarrieren er større enn fyrst antatt i denne flyktninggruppa.

Denne studien antydar også det at majoriteten i klassane no snakkar same språk verkar til å skape utfordringar i innføringsklassane. Ut i frå funn kan det sjå ut som at dette kan medføre ekskludering av andre flyktninggrupper og føre til at dei ukrainske elevane står endå sterkare saman, noko som i denne samanhengen ikkje vert sett på som positivt. Nyare forskning antydar også dette. I forskingsrapporten frå 2023 om integreringa av ukrainske flyktningar kjem det fram at berre halvparten av ukrainske barn har fått venner i Norge og deltar i organiserte

aktivitetar utanom skulen (Hernes et al., 2023, s. 15). Dette kan i og for seg vere eit positivt tal, men dersom det vert opplevd at dei resterande flyktningelevane frå Ukraina berre vil halde seg saman med *sine egne* og i tillegg har negative haldningar til norsk skule og andre medelevar, kan ein sjå for seg at dette kan skape utfordringar i skulen. Funn frå denne studien antyd at det allereie finst nokre eksempel på dette i innføringsklassar med ukrainske flyktningelevar. Nokre av informantane i denne studien antyd tendensar til rasistiske haldningar og ekskludering av andre flyktninggrupper på skulen sin, dette kan tyde på ein negativ sosiokulturell tilpassing for nokre av desse elevane. Informantane fortel vidare at dei kjenner seg rådlause i dette arbeidet, og det får ein til å tenkje på at dersom det fortset slik kan dette vere grobottn for ein gjengmentalitet blant ungdomane frå Ukraina. Dette kan tyde på at det er behov for eit haldningsarbeid blant denne flyktninggruppa og auka kunnskap om denne flyktninggruppa.

Motivasjon for læring hjå ukrainske flyktningelevar

Når det gjeld motivasjonen for læring antyd funn frå studien at denne er låg blant ein del av ukrainske flyktningelevar. Dette kan truleg sjåast i samheng med val av integreringsstrategi og kva verdi den norske skulen har for dei, og kan knyast opp til det Wigfield og Eccles (2000) skildrar i sin *Expectancy-value teori* om kor viktig verdidimensjonen er for motivasjon for læring. Med dette meina eg at hjå dei flyktningelevane som ikkje har som mål å integrere seg i samfunnet og ikkje ser verdien av å lære seg norsk eller gå på norsk skule, vil det mest sannsynleg heller ikkje vere så høg motivasjon for læring hjå desse elevane. Dersom dei opplever at det å gå på norsk skule ikkje gjev mening fordi dei uansett skal tilbake til Ukraina, og kanskje ser på sin nettbaserte undervisning frå Ukraina som den skulen som kan ha noko sei for framtida deira, kan dette påverke både den personlege verdien og nytteverdien deira.

Når mange elevar i same klasse som går i denne retninga, kan det vere svært utfordrande for lærar å snu ein slik tendens aleine, og det må kanskje inn både leiing og andre vaksne frå Ukraina for å få til ein snuoperasjon i haldningane hjå desse elevane. Utfordringane som vert skildra blant nokon av flyktningelevane i denne flyktninggruppa kan også tyde på *negativ sosial tilpassing* som omfattar mellom anna det å tilpasse seg til skulen og etablere gode relasjonar med andre elevar. Desse relasjonane kan vere påverka av kva grad av ulikskap det er mellom kulturane til elevane som møtast (Fandrem, 2019, s. 75). Uansett om det er små eller store forskjellar, skal ein ikkje lata som at desse forskjellane ikkje finst, men heller

diskutere i lærarkollegiet korleis me kan behandla forskjellane som noko positivt (Tveitereid et al., 2016). Dette kan vere med på å forsterke at det er større forskjellar mellom kulturane enn fyrst antatt og at ein har tatt for lett på integreringa av flyktninggruppa frå Ukraina. Det kan sjå ut som at det trengst meir kunnskap om dei ukrainske flyktningelevene og deira veremåte slik at lærarar kan vere meir førebudde på kva som ventar dei og korleis dei kan leggja til rette for dei. Det kan også tyde på at ukrainske flyktningelevar treng meir oppfølging enn kva som er tenkt på førehand, der dei får tid til å snakke om og bearbeida situasjonen dei er komme i som flyktingar med midlertidig opphald. Også fagleg kan det sjå ut som at dei treng meir støtte enn fyrst antatt, både på grunn av at språkbarrieren er større enn fyrst antatt men også fordi at ein del av ukrainske flyktningelevar har mista nokre år på skule på grunn av korona, krig og flykt.

Ukrainske flyktningelevar fører til at ein må tenkje nytt i måten å leie klassen på

Funn frå studien indikera også at lærarar som har mange ukrainske flyktningelevar føler dei må tenkje *annleis* på måten dei leiar klassen på. Lærarane fortel at dei har ei oppfatning av at elevane frå Ukraina er vant til ei meir autoritær klasseleiing og at dei ukrainske elevane respondera betre på det. Dette stemmer overeins med noko av det som kom fram i den nye forskingsrapporten til Hernes et al. (2023). Her framheva mange av intervjuobjekta dei kulturelle forskjellane mellom ukrainsk og norsk utdanningspraksis, og viste til at det er typisk med strengare disiplin i timane, stor vekt på å fylja læreplanen, og intensiv trening med fokus på elevane sine prestasjonar i Ukraina. Dette står i motsetnad til den norske skulen, utdanningsløpet er mindre fokusert på elevane sine prestasjonar, og det er meir fokus på trivsel, leik og fridom (Hernes et al., 2023, s. 113). Vidare kan det tenkjast at sjølv om dei ukrainske elevane respondera betre på ein autoritær klasseleiing og læraren vel å leggje større vekt på det, vil det kunne gå utover dei andre flyktningelevene som ikkje er vande til, og ikkje vil respondera så bra på ei autoritær klasseleiinga. Det står også i kontrast til den *autoritative* klasseleiinga, som informantane i desse tilfelle skildrar dei er vande til å bruke, og som er anbefalt og anerkjend blant kjende forskarar og teoretikarar.

Ein har no sett på ulike utfordringar som kom fram i denne studien. I neste kapittel vil funn av tiltak i læringsmiljø for flyktningelevar frå studien trekt fram og diskutert i lys av den teoretiske innramminga.

5.2 Lærarane sitt arbeid med motivasjon, læring og trivsel

I denne delen av vil eg sjå på aspekt som kom fram i denne studien i forhold til det andre forskingsspørsmålet, kva lærarane legg vekt på i læringsmiljøet for flyktningelevar med tanke på motivasjon, læring og trivsel. Eg vil fyrst ta for meg bruk av traumeomgrepet i pedagogisk kontekst,

5.2.1 Bruk av traumeomgrepet i pedagogisk kontekst

Som tidlegare antyda i denne oppgåva, kan det virke som at lærarane i denne studien hadde ei forsiktig tilnærming til traumeomgrepet i skulen. Dette var eit overraskande funn i denne studien, men kan også gje meining då ein ser på kor komplekse og samansette utfordringane til flyktningane er, og at dei kjem med ingen, eller svært lite bakgrunnsinformasjon om eventuelle traume. I tillegg fortel dei fleste flyktningelevane heller ikkje om det. I mange land er det å fortelje om kva ein har opplevd eller korleis ein har det noko ein ikkje gjer, det kan vere kulturelt betinga. I tillegg kjem flyktningelevar ofte rett frå eit mottak eller rett frå heimlandet sitt, noko som vil sei at dei ikkje har blitt utgreia for om dei kan ha ein til dømes på traume eller PTSD, og desto vanskelegare for lærarane å fange opp om utfordringane skuldast traume eller andre ting. Det vart ikkje opplevd som at informantane ikkje hadde kunnskap, eller ikkje var opptatt av at flyktningelevane hadde traume, men at informantane ikkje såg på det på si oppgåve eller sitt *mandat* å sei at utfordringane dei såg hjå flyktningelevar skuldast traume.

Dette får ein til å tenkje på bruken av traumeomgrepet i pedagogisk praksis som i dei siste åra har komme inn både i mange tenester innanfor barnevern, helse- og sosialsektor, og i skular. Stadig fleire skular kallar seg for *traumesensitive*, *traumeinformerte* eller at dei har ein *traumebevisst praksis*. Dag Nordanger (2021) set fokus på dette i sin artikkel *Herregud, er alt traumer nå?* Han meina at i staden for å setta traumeomgrepet fremst, bør traume presenterast som ein del av eit meir allment utviklingsperspektiv, og at det å legge til rette for denne typen læringsmiljø, ikkje er ein eigen praksis eller metode for traume. Det er heller ein *kompetanse*, med ein naturleg integrert plass i *alle* tilnærmingar for å fremja eit godt læringsmiljø, det er ikkje ein spesiell *traumekompetanse*. Vidare skriv han at i staden for å plassere arbeidet i ein traumediskusjon der mange kan føla seg framande, kan ein heller sjå på om det allmennpsykologiske bør løftast tydelegare fram (Nordanger, 2021). Funn frå denne studien kan vere med på å gje meining til det Nordanger skriv i denne artikkelen. Med dette meina eg

at måten informantane i denne studien skildra at eit læringsmiljø på kan vere bra for alle flyktningelevar, traume eller ikkje. Dei fortel blant anna om eit læringsmiljø der dei på best på mogleg måte vil møte ungdommen, med omsorg, varme, interesse, respekt og tolmod anten dei kan ha traume, akkulturativt stress, andre vanskelege livssituasjonar, alt dette eller ingen av delane. Dei fortalde også om at dei gav elevane passelege faglege utfordringar og gode opplevingar, hadde forventningar til dei og lærte dei god sosial kompetanse. Med gode relasjonar lærte dei gradvis elevane betre å kjenne. Med alle desse tiltaka opplevde informantane at det som oftast gjekk bra med elevane og det kan peike på at ved å legge til rette for eit slikt læringsmiljø, legg ein til rette for eit trygt og utviklande læringsmiljø for alle flyktningelevar, også dei med traume.

5.2.2 Trygghet og tilhøyrse, eit fundament i arbeidet med flyktningelevar

Funn i studien viser at flyktningelevar kan føla seg utrygge i oppstarten på skulen og at dei er usikre på om lærar og medelevar vil dei vel. Dette *kan* vere fordi flyktningelevar tidlegare har erfaringar med å ikkje bli møtt av vaksne eller dei *kan* ha opplevd krigshandlingar eller sett ting som gjev usikkerheit. For at flyktningelevar skal kunne ta inn læring, og kjenne på motivasjon og meistring og trivsel i klasserommet er det viktig at dei kjenner seg trygge. Tiltak som å ha struktur i klasserommet med faste både dags- og vekeplanar og det å ha fast struktur og klare reglar, har peika seg ut som viktige tiltak i denne studien med tanke på kjensla av trygghet for flyktningelevar i klasserommet, noko Tveitereid med kollega forsterka. Ho skriv at dersom flyktningelevar kjenner på ei usikkerheit, blir sjølvkjensla, kjensla av trygghet og å oppleve forutsigbarheit vesentleg i klasserommet (Tveitereid et al., 2016), og det blir opp til lærar å legge til rette for dette. Det at dagane på skulen er strukturerte på ein slik måte at flyktningelevane alltid veit kor dei skal og kva dei skal, er med på å skape trygghet og forutsigbarheit for elevane. Dette gjeld både for dei elevane som generelt synest det er skummelt og utrygt å byrja i ein ny klasse i eit nytt land, men også for dei flyktningelevane som har utfordringar på grunn av mykje stress eller har andre psykiske utfordringar eller traume. Dette byggjer oppunder det Fandrem (2020) skriv om dette om at det viktigaste læraren kan gjere for dei elevane som er traumatiserte og har angst, er å skapa forutsigbarheit.

Ettersom funn frå studien viser at mange av flyktningelevane hadde reist frå familie, venner og klassekameratar meinte informantane at det var spesielt viktig for elevane å kjenne på fellesskap og tilhøyrse til klassen dei gjekk i no. Dette eksempelet kan knytast opp til det

Deci og Ryan (2009) skriv om i selvbestemmelsesteorien, som seier noko om kor viktig behovet for tilhøyrslø er for oss menneske. Flyktningelevar treng å kjenne på blant anna fellesskap og tilhøyrslø i klassen, og positiv tilknytning til andre menneske. Dette kan vere med på at fremja motivasjon, effektivitet og velvære hjå elevane (Deci & Ryan, 2000). Eksempel frå studien viser at det å jobbe med haldningar kunne gje gode resultat i klassemiljøet ved å aktivt jobbe med sosiale program og skape ein kultur der alle vert sett og høyrte blant lærarar og medelevar, og skape ein haldning der alle skal med, uansett alder, kjønn, nivå eller etnisitet. Det er også viktig å legge til rette opplevingar for tilhøyrslø gjennom at ein som lærar blir kjend med den kulturelle bakgrunnen til flyktningelevane og har auge for resursane som dei allereie har (Fandrem, 2019, s. 131).

Fleire informantar skildrar at dei bevisst bruker den opphavelge kulturen til elevane i undervisninga, til dømes ved å la flyktningelevar ta utgangspunkt i deira eigen kultur når dei skal ha presentasjon for klassen om eit gitt tema. Å oppleve ei forståing for eigen bakgrunn og identitet og kontinuitet mellom kvardag i heimland og busetjingsland i skulesamanheng, kan bidra til tilpassingsprosessen, og lærarane sin kunnskap om kulturelle forhold og elevane sin språklege bakgrunn kan vere viktig for elevane si tilpassing til det nye samfunnet (NKVTS, u.å.). Forsking støtter opp om dette og viser til at den beste strategien lærar kan legge opp til er *integreringsstrategien*, der både den opphavelge kulturen og den nye kulturen vert sett på som like viktig (Fandrem, 2019, s. 70). Å ta utgangspunkt i den opphavelge kulturen til flyktningelevane kan også vere med på at flyktningelevane kjenner på tilhøyrslø (Fandrem, 2019, s. 131).

5.2.3 Tiltak i forhold til motivasjon og meistring

Ved å ta utgangspunkt i den opphavelge kulturen til elevane, legg også lærarane i denne studien til rette for at flyktningelevar kan bidra med noko dei kan frå før og dermed kan det også legge til rette for meistringsopplevingar hjå elevane, slik Fandrem (2019) skildrar. Vidare kan det også vere med på å støtte opp om den personlege verdien som Wigfield og Eccles (2000) skriv om. Dei meina at elevar som gjennomfører aktivitetar som er med på å underbygge deira egne interesser, vil i fylgje finne større verdi i desse aktivitetane enn om dei ikkje hadde vore interesserte i det. Det kan derfor vere viktig i undervisninga å ta utgangspunkt i det som flyktningelevane er interesserte i og som har ein verdi for dei.

For å halde på motivasjonen til flyktningelevar er det viktig å legge til rette for at det er moglegheit for alle elevar å få gode meistringsopplevingar fagleg på skulen. For til tross for at informantane fortel om god indre motivasjon hjå mange flyktningelevar når det gjeld læring, kan ein også sjå at dersom flyktningelevar går lenge og ikkje meistrar eller utviklar seg fagleg kan dette gå ut over motivasjonen deira. Dette forsterkar det Deci og Ryan (2000) skriv om at me menneske treng å oppleva oss som kompetente og at meistring av fag kan vere med på å bidra til både motivasjon, læring, utvikling og trivsel på skulen (Niemic & Ryan, 2009, s. 133). Det er derfor viktig at undervisninga er lagt opp slik at elevane har ei forventning om meistring, at læraren møter elevane der dei er fagleg og gjer dei passelege utfordringar slik at dei sjølve også får trua på at dei kan mestre det faglege. Dette er i tråd med det Wigfield og Eccles (2000) vektlegg i sin *Expectancy-value* teori til forventning om meistring og at det er viktig moment for motivasjon. Funn frå denne studien kan tyde på at lærarane er medvitne på akkurat dette, samtidig vert det også skildra at det er utfordrande å få til når nivået fagleg er svært ulikt i klassen frå av å ha elevar som er analfabetar til at dei er på vidaregåande nivå.

Det blir også lagt vekt på at flyktningelevane får ei førforståing for det dei jobbar med på skulen, slik at dei skal få ein samanheng i det dei lærer. Dette er noko Skaalvik og Skaalvik (2018) også meina. Dei viser til at elevane vert meir motiverte og yt meir på skulen dersom dei ser verdi, meining og samanheng i skulefaga. Dette forsterka at det er viktig for flyktningelevar at læringsoppgåvene er meningsfulle, og at ein som lærar brukar tid på å forklare hensikta med læringsoppgåvene.

Vidare indikera funn i denne studien at det er viktig at flyktningelevane får ei undervisning som byggjer vidare på det dei allereie har lært og ikkje hoppar over steg i utviklinga. Dette er noko som kan vise seg å vere utfordrande å få til då det faglege nivået er svært varierende i innføringsklassane. Dette eksempelet viser at det er viktig at lærarane kjenner elevane sine og veit kva nivå dei er på fagleg for å vidare vita kva som er elevane sitt neste utviklingsnivå. For å få til dette kan det vere viktig med ei kartlegging av kompetansen hjå flyktningelevane slik at dei går alle stega i den faglege utviklinga og ikkje hoppar over til neste steg før dei er klare.

I innføringsklassar er det store variasjonar blant flyktningelevane. Det er ulike kulturar, ulike språk, ulike faglege nivå og andre individuelle forskjellar. Nokre av flyktningelevane kan vere analfabetar mens nokon andre er på vidaregåande nivå. For å nå flest mogleg flyktningelevar i klassen sin er det viktig i legge til rette for kvar enkelt elev og tilpasse undervisninga. Det kan

vere utfordrande for lærer å legge til rette når forskjellane er så store og det vil vere behov for svært varierende undervisningsmetodar for å møte alle elevane. Å ha variasjon i undervisninga for å treffe flest mogleg flyktningelevar på ein eller anna måte peikar seg ut som eit viktig funn i denne studien. Det at lærarane har så mange forskjellige kulturar, og nivå blant elevane sine gjer at dei må variera undervisninga si i stor grad. Dei viser til dømer der dei legg vekk bøker og variera undervisninga mellom anna ved å bruke ulike sansar og ulike media.

4.3.3 Medverknad kan føre til frustrasjon og usikkerheit

På tross av at forskarar viser til me som menneske vil oppleve at me handlar ut i frå eigen vilje og at det er viktig å gje elevar val i skulekvardagen slik at dei kjenner på ei sjølvråderett (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009), viser funn i denne studien at medverknad også kan føre til føre til usikkerheit og frustrasjon hjå nokre flyktningelevar. Dette kan vere kulturelt betinga, til dømes at flyktningelevane er vandt til at det er læraren som bestemmer og som *veit best*, og det kan vere at dei ikkje er vandt til å reflektere og kunne velje kva som er best for seg sjølv. Her er det derfor viktig at lærar føler seg fram og heller gjer dei val etterkvart som dei er klare for det. Når flyktningelevane er klare for det kan lærer legge til rette for sjølvråderett ved å til dømes gje dei valet om korleis dei vil framføre noko for lærar om eit gitt tema. Informantane byggjer opp om dette og viser til eksempel der elevane får har lågterskelpresentasjonar der dei viser noko frå sin kultur på sin eigen måte.

Det kan også peike på at klasseleiinga kunne vore *endå* tydeligare frå starten av. Dette for å bidra til eit større engasjement hjå elevane og for å seinare kunne gje flyktningelevane meir medverknad. I ein artikkel om autoritativ klasseleiing skriv Midthassel (2015) at både lærer-elev relasjonar, elevar sitt engasjement og læringsutbytte heng saman. Vidare poengtera ho at det viktig at læraren allereie før møter elevane, har tenkt gjennom kva strukturar som må vere til stades for at læringsaktiviteter skal være mogleg. Det er viktig at det er gode rutinar i klasserommet til dømes ved oppstart, skifte av aktivitet og ved avslutning av ein time. Elevane bør bli tatt med når reglane vert laga for å få eit eigarforhold til dei, og dei bør vere standarden som er ynskjeleg i klasserommet. Rutinane er den innlærte åtferda som må til for å nå standarden (Midthassel, 2015).

5.2.4 Støttande relasjonar både frå lærar og medelevar

Informantane i denne studien viste til at dei hadde fokus på å møte flyktningelevane med omsorg, varme og respekt, men samtidig vere bestemt for å trygge elevane. Dei la vekt på å skapa gode relasjonar til elevane sine og uttrykte at dette var viktig med tanke både på læring, trivsel og motivasjon. Fleire forskarar støtter opp under dette og skriv at gode relasjonar mellom lærar og elev er sentral for emosjonell støtte og vidare er avgjerande for elevane sin trivsel og læring (Drugli, 2012; Pianta, 2006). Også Vaaland (2021) poengtera at når elevar er trygge på at læraren vil dei vel, og at læraren vil gje dei anerkjenning og støtte dersom dei treng det, vil elevane tole å prøva, gjere feil og ta sjansar i klasserommet, sjølv om det ikkje sikkert at elevane lukkast. Trygge og støttande relasjonar rundt flyktningelevar kan på denne måten føre til at dei aktivt går inn i sitt eige læringsarbeid der prøving og feiling er svært viktig for å læra og utvikla seg. Vidare kan ein sei at viljen for å ta ein slik risiko er relatert til dei erfaringane flyktningelevane har gjort seg med lærarar og medelevar før. Det er derfor viktig å leggja til rette for at relasjonsbygging i arbeid med flyktningelevane, både mellom lærar og elev og mellom elevane. I eit klasserom prega av lite emosjonell støtte kan flyktningelevar oppleve at det å svare feil kan føra til at lærar blir oppgitt eller irritert, og at medelever ler av ei mening som dei ikkje er einige i, eller av eit feil svar. Det som kan skje då er at flyktningelevane held seg defensive, unngår faglege utfordringar og ikkje tek sjansar på å gjere feil og dermed også hindrar læring og utvikling (Ertesvåg & Vaaland, 2021). Eit emosjonelt støttande klima bidreg til at flyktningelevar ikkje brukar energi på å gjera feil og behalda truverdigeita, men heller har fokus på læring.

I ein klasse der flyktningelevar har liten eller ingen skulegang frå før, og elevane har få læringstrategiar, kan det vere eit behov for trening i korleis dei best kan regulera si eige læring. Sjølvregulert læring kan bidra til dette, som vil sei at flyktningelevane lærer seg å bruke tida og energi på mest mogleg produktive måte å studere og å lære på. For flyktningelevane kan dette resultera i at dei får ein meir effektiv og gjevande oppleving av læring, som igjen kan auka sjølv effektiviteten og motivasjonen deira. Zimmermann (2002) poengtera at det er spesielt viktig for førstegenerasjonsstudentar og dei som ikkje har ein akademisk bakgrunn å læra seg å reflektera over sin eigen læringsprosess. Dette er ikkje noko som fell naturleg for dei fleste elevane, og det vil vere avgjerande for dei å få rettleiing frå lærar. Vidare skildrar Zimmermann (2002) at sjølvregulert læring er ein prosess som går i ulike syklusar, der eleven i fyrste fase planlegg ei oppgåve eller ein aktivitet nøye med å setja opp både mål, plan for strategiar og forventningar til resultatet. I neste fase brukar eleven

strategiane sine og tenkjer over korleis det fungera. I siste fase skal eleven reflektera over resultatet og vurdera strategiane som vart brukt. Denne syklusen må repeterast samtidig som eleven brukar refleksjonen til å justera og førebu seg til neste oppgåve (Zimmerman, 2002). Lærar spelar ei viktig rolle i å rettleie elevane gjennom kvart trinn i denne prosessen og prosessen er bør tilpassast for kvar enkelt oppgåve og kvar enkelt elev (Zimmerman, 2002).

Videre har det vist seg at gode relasjonar kan bidra med sosial støtte, noko som er særleg viktig dersom ein opplever stress (Bru, 2019, s. 38). Thoits (2011) meina også dette, og påpeikar i si forskning at sosial støtte kan vere ein slags «buffer» som kan verke dempande på dei mentale påverknaden stress kan medføre (s. 145). Funn i studien antydar også at på grunn av at nokre flyktningelevar kom frå mange år i flyktningleir kunne flyktningelevar komme med låg sosialkompetanse. Dette fordi dei ikkje hadde fått den same treninga som andre elevar som har gått på skule og samhandla med andre elevar, men det kan også tenkjast at det kan vere fordi flyktningelevane kom frå ein *overlevelseskultur* der det handla om å overleve. Gode relasjonar mellom elevane kan dermed bidra til at flyktningelevane kan få trena opp sin sosialkompetanse.

Dersom flyktningelevar ikkje har god sosialkompetanse kan det mellom anna gå ut over samarbeidslæring mellom elevane. Johnson og Johnson (2013) sin teori om *samarbeidslæring* understrekar kor viktig sosialkompetanse er ved samarbeid mellom elevane når det gjeld læring. Ein av dei grunnleggande elementa som skal vere på plass dersom dette skal fungere er sosial kompetanse, slik at elevane kan kommunisera, løysa konflikhtar og ta avgjersler i lag. Funn frå studien viser at nokre av lærarane ofte set flyktningelevar i lag slik at dei kan lære av kvarandre. Ved ein slik tankegang frå lærar kan dei dra nytte av at elevane kan ulike ting og er på ulike nivå fagleg sett. Dette vil komme til gode for dei flyktningelevane som treng støtte og rettleiing for å meistra på skulen, men det vil også komme til gode for dei flyktningelevane som har komme litt lenger, ved at dei får føle seg må hjelpe andre og forklare samanhengar og øve seg på å samarbeida. Dersom ein som lærar skal jobbe med på denne måten kan lærarane dele elevane inn i små grupper kor dei ilag arbeidar seg igjennom ei oppgåve heilt til alle gruppemedlemene har forstått og fullført oppgåva. Det fungera slik at den einskilde eleven sitt positive resultat gjer fordelar til andre, og andre sine positive resultat gjer fordelar til ein sjølv. Gruppemedlemene bør ha ein felles tankegang om at *dersom ein mislykkas, mislykkas alle* (Johnson & Johnson, 2013).

6 Avslutning

Føremålet med denne studien var å få innsikt i flyktningelevar sine utfordringar i møte med skulen og korleis ein kan leggja til rette med tanke på motivasjon, læring og trivsel i klasserommet. Studien tok utgangspunkt i lærarane sitt perspektiv og hadde fyljande forskingsspørsmål:

1. *Kva utfordringar erfarer lærarar at flyktningelevar møter i skulen?*
2. *Korleis jobbar lærarar med flyktningelevar sin motivasjon, læring og trivsel i klasserommet?*

I dette avsluttande kapittelet vil eg kort presentera ei oppsummering av dei viktigaste hovudfunna og praktiske implikasjonar knytt til forskingsspørsmåla. Deretter vil metodiske betraktningar bli skildra. Kapittelet vert avslutta med kva eg tenkjer som viktig og interessant angående vidare forskning innan dette emnet.

6.1 Oppsummering av hovudfunn og pedagogiske implikasjonar

Dersom ein skal starte med å sjå på utfordringane flyktningelevar kan møte i skulen så indikera resultatane frå denne at utfordringane til flyktningelevarne er komplekse. Dei er ei blanding av samansett stress og bekymringar, samt at samt at store språk- og kulturforskjellar gjer det vanskeleg for flyktningelevarne å tilpasse seg. Forskarar støttar opp om at migrasjon er ein av dei største kjeldene til stress, og at det stresset som oppstår under akkulturasjon er av ein heilt anna karakter enn vanleg stress som me ser i kvardagen til menneske over alt i verden (Lazarus, 2009). Forskarar peikar på at dersom flyktningelevar går med stress og bekymringar over lang tid, kan dette skape emosjonelle utfordringar hjå elevane og gå ut over hukommelse, konsentrasjon og læring. I verste fall kan det også føra til angst og depresjonar (Fandrem, 2019; Øverland & Bru, 2016).

Flyktningelevar lener seg stort sett til integreringsstrategien viser funn i studien. Elevane med flyktningbakgrunn er som oftast var svært interesserte i å lære seg norsk, få ei utdanning og vil bli kjende med det norske samfunnet slik at dei kan fungere og verte ein del av det, samtidig som dei vil vise fram sin eigen kultur. På tross av dette vart det gjort eit overraskande funn på dette området. Det kan sjå ut som at det er annleis i *ei* flyktninggruppe. Funn frå studien kan tyde på at ein del av ungdomane i den nye flyktninggruppa frå Ukraina

vel å lene seg mot *separeringsstrategien*, og informantane i denne studien viser til erfaringar som kan tyde på at det har oppstått *nye* utfordringar i innføringsklassane, både med tanke på klassemiljøet og med motivasjon for læring. I tillegg til funn frå denne studien viser òg nyare forskning at dette kan komme av ein usikkerheit blant flyktningar frå Ukraina angående situasjonen dette landet er i og med eit midlertidig opphaldsløyve som vil sei at dei er her på ubestemt tid. Det kan sjå ut som at det er behov for meir kunnskap om denne flyktninggruppa og nødvendig å få inn både leiing og andre vaksne frå Ukraina for å snu denne trenden blant ukrainske flyktningelevar. Det kan også sjå ut som at det er behov for tettare oppfølging av desse elevane både fagleg og emosjonelt.

Eit anna overraskande funn i denne studien er at det ikkje vart skildra fleire flyktningelevar med emosjonelle utfordringar og traume. På tross av at teori og tidlegare forskning på traumefeltet antyda at flyktningelevar på grunn av krig og flykt, potensielt sett kan ha store utfordringar på grunn av traume, hadde lærarane i denne studien ei forsiktig tilnærming til dette omgrepet. Det kan sjå ut til at den forsiktige tilnærminga til traume kom både av manglande bakgrunnsinformasjon om flyktningelevane, og at utfordringane til flyktningelevane var så komplekse og samansette at det var vanskeleg å sjå *om* utfordringane kom av traume.

I denne samanhengen peika lærarane på at dei var opptatt av å leggja til rette for eit læringsmiljø som var bra for *alle* flyktningelevar, om dei hadde traume, akkulturativt stress, begge deler eller ingen av delande. Det vart skildra eit læringsmiljø som på best på mogleg måte møtte ungdommen, med omsorg, interesse, respekt og tolmod, og der dei gav elevane passelege faglege utfordringar og gode opplevingar, hadde forventningar til dei og lærte dei god sosial kompetanse. Dette funnet set lys på bruken av traumeomgrepet i pedagogisk praksis, der det blir meir og meir vanleg at skular omtalar seg som *traumesensitiv* eller har *traumebevisst praksis*. Det kan vidare diskuterast om traumeomgrepet i pedagogisk praksis kan presenterast som ein del av eit meir allment utviklingsperspektiv, og at det å leggje til rette for denne typen læringsmiljø ikkje er ein eigen praksis eller metode for traume, men ein *kompetanse* med ein naturleg integrert plass i *alle* tilnærmingar for å fremja eit godt læringsmiljø for alle elevar.

Ein har no komme over i det andre forskingsspørsmålet i denne studien som handla om kva lærarane legg vekt på når det gjeld motivasjon, læring og trivsel i arbeidet med

flyktningelevar. Ein anna viktig dimensjon i læringsmiljøet var trygghet og tilhøyrslse. For lærarane i studien var dette noko som framstod som eit fundament i deira arbeid med flyktningelevar. Dei poengterte at dersom flyktningelevar skal vere mottakelege for læring, og kjenne på motivasjon og meistring og trivsel i klasserommet er det viktig at dei kjenner seg trygge. Tydeleg struktur, klare rutinar og forutsigbarheit er derfor eit viktig moment i innføringsklassar. Vidare treng også flyktningelevar å kjenne på fellesskap og tilhøyrslse i klassen. Dette meina forskarar kan vere med på å fremja motivasjon, effektivitet og velvære hjå elevane (Deci & Ryan, 2000), og er i tråd med det som kom fram i denne studien. Det kom også fram at lærarane tok utgangspunkt i flyktningelevane sin opphaveleg kultur i undervisninga. Forsking viser at dette kan vere med på å styrkje verdidimensjonen til flyktningelevar og auke både interesse og motivasjonen for læring (Wigfield & Eccles 2000). Dette kan også vere med på at flyktningelevane føler seg sett og møtt og vidare vere med på å styrkje integreringa (Fandrem, 2019; NKVTS, u.å.).

Som ein viktig faktor i læringsmiljøet i forhold til motivasjon, læring og trivsel for flyktningelevar viste funn at det å leggja til rette for variert undervisning fungerte som eit godt tiltak i klasserommet. Dette førte til at dei fleste av flyktningelevane vart møtt der dei var samtidig som dei fekk utfordringar og kunne meistre ut i frå sitt nivå. For å halde på motivasjonen for læring kom det fram at det var viktig å legge tiltrette for både ei forventning av meistring og at elevane fekk gode meistringsopplevingar. Ved tilpassa undervisning kan kompetansekartlegging vere eit godt hjelpemiddel for lærarane slik at ein kan legge til rette på det nivået dei er på.

Lærarar har ei viktig oppgåve med å motivere flyktningelevane for læring. Dette kan dei gjere ved å forklare oppgåver og aktivitetar på skulen, slik at elevane ser meininga og samanhengen i det dei driv med. På tross av at forskarar viser til me som menneske vil oppleve at me handlar ut i frå eigen vilje (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009), viser funn frå studien at medverknad også føre til frustrasjon og utrygghet for flyktningelevar. Men, dersom lærar tidleg legg føringar i klassen for korleis strukturen skal vere og tek elevane med når føringane vert lagt, kan dette vere med på at flyktningelevane får eit større engasjement og refleksjon rundt eiga læring, og vidare kan styrkje medverknad og sjølvråderett.

Eit anna sentralt funn viser at støttande relasjonar frå både lærarar og medelevar kan vere stressdempande og verke førebyggjande for elevar med stress og bekymringar. Fleire

forskarar støtter oppunder dette med å sei at gode relasjonar mellom lærar og elev er sentral for emosjonell støtte og vidare er avgjerande for elevane sin trivsel og læring (Drugli, 2012; Pianta, 2006). Det er viktig at flyktningelevar kjenner seg trygge på medelevane slik at dei torer å prøve og feile i klasserommet og dermed kan oppnå fagleg utvikling.

Samarbeidslæring kan vere ein god metode i klasserommet både for å lære av kvarandre fagleg, men også for å øve seg på sosialkompetanse. Eit anna funn som også kan relaterast til lærarstøtta, er at det kan vere behov for at flyktningelevar får meir trening i korleis dei best kan regulera si eige læring. Dette kan gjerast gjennom å leggja opp til sjølvregulert læring, og her har lærar ei viktig rolle med å rettleie elevane gjennom prosessen (Zimmermann 2002).

6.2 Metodiske betraktningar

Denne kvalitative studien er basert på eit utval på fem informantar. Dette vil sei at resultata ikkje vil vere generaliserande. På ei anna side gjer denne metoden moglegheit til å gå i djupna på fenomenet som vert studert og dermed kan det også gje eit unikt innblikk i informantane sine erfaringar og opplevingar.

Då det vart litt utfordrande å få tak i informantar til denne studien blei det ikkje lagt føringar på kjønnsfordelinga i utvalet og dermed vart utvalet fem kvinner. Det at dei fem informantane jobba på tre ulike skular kan vere med på at ein fekk ei breidde i utvalet, då det ofte kan vere ein spesiell type arbeidskultur som gjer at dei som jobbar på same skule kan ha ein nokolunde lik tankegang og som ubevisst kan påverka korleis dei tenkjer rundt bestemte tema.

Ved kvalitativt intervju vil det alltid vere ein moglegheit for at informantane blir påverka av intervjusituasjonen, dette er også ein moglegheit i denne studien. Det kan vere at innspela til intervjuobjekta vart tilpassa intervjusituasjonen og at dei kom med svar som dei tenkte var rette eller som dei trudde kunne vere interessante for meg som forskar. For å hindre at dette skulle oppstå prøvde eg å understreka at det var informantane sine eigen erfaringar og opplevingar eg var ute etter. Eg prøvde også å leggja vekt på ein mjuk start på intervjuet og få informantane til å føla seg trygge og avslappa.

Under intervjuet vart det stilt mest mogleg opne spørsmål, men forskaren si førforståing av emne kan vere med på å påverka spørsmåla. I denne studien var før forståinga til dømes at mange av flyktningelevene var påverka av traume, og at dette var noko som lærar i stor grad

såg i klasserommet. På tross av dette viste resultatene av studien noko anna. Dette kan tyde på at sjølv om forskaren hadde ei førforståing vart ikkje dette påverka måten spørsmåla vart stilt på.

Sjølv om resultatene ikkje er generaliserande, kan denne studien ha betydning for praksis og for forskingsfeltet, spesielt fordi det er gjort lite forskning på noko av dette temaet før. Ein kan også sjå for seg at lærarar i *vanlege klassar* kan dra nytte av nokre av desse tiltaka som har komme fram i denne studien for å leggja til rette for dei store variasjonane som også finst i alle klassar.

6.3 Vidare forskning

Med utgangspunkt i dette temaet, var det interessant å bruka denne studien til å få tak i lærarane sitt perspektiv. Å få innsikt i kva utfordringar flyktningelevar møter er relevant for å auka kunnskap om korleis ein kan forstå desse utfordringane og leggja til rette for flyktningelevar på skulen. Med tanke på vidare forskning kunne det vore interessant å få flyktningelevarne sine egne tankar og refleksjonar rundt dette temaet. Det kunne bidratt til ei endå djupare forståing av temaet, og få belyst traumematikken frå deira eigen ståstad.

Det kan også sjå ut til at det er behov for meir forskning relatert til å forstå dei ukrainske flyktningane sin veremåte. Her kunne det vore interessant å settja på blant anna haldningar blant ukrainske flyktningelevar og utfordringar knytt til det midlertidige opphaldsløyvet denne flyktninggruppa har fått.

7 Litteraturliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2022, april 5). *Regjeringen foreslår tilpasninger i kvalifiseringstilbudet for ukrainske flyktninger* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-foreslar-tilpasninger-i-kvalifiseringstilbudet-for-ukrainske-flyktninger/id2907451/>
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education, 24*(5), 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen-en forståelsesmodell. I P. Roland & E. Bru (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–41). Fagbokforlaget.
- Brunvald, L., & Brunvatne, R. (2001). Helseproblemer blant innvandrerbarn i Norge. *Tidsskrift for Norsk legeforening, 6*, 215–218.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 1*(55), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev-avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., Endsjø, M., & Idsoe, T. (2015). Teachers' perception of bereaved children's academic performance. *Advances in School Mental Health Promotion, 8*(3), 187–198. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2015.1051888>
- Ertesvåg, S. K., & Vaalan, G. S. (2021). Emosjonell støtte i klasserommet. *NUBU*. <https://www.nubu.no/utgave-8/emosjonell-stotte-i-klasserommet-article3312-2635.html>
- Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*.
- Fandrem, H. (2020, desember 11). *Hva er det viktig for barnehager og skoler å vite om flyktninger?* | *Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/hva-er-det-viktig-barnehager-og-skoler->

vite-om-flyktninger

FN-sambandet. (2023, juni 15). *Mennesker på flukt*.

<https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>

Frieze, S. (2015). How Trauma Affects Student Learning and Behaviour. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 27–34.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>

Hernes, V., Aasland, A., Deineko, O., Myhre, M. H., Liodden, T., Myrvold, T., Stærkebye Leirvik, M., & Danielsen, Å. Ø. (2023). *Reception, settlement and integration of Ukrainian refugees in Norway: Experiences and perceptions of Ukrainian refugees and municipal stakeholders (2022-2023)* (NIBR Report 2023:11). Oslo metropolitan university.

<https://www.imdi.no/contentassets/0ee0ad1ca7264e3098962fc8283863ad/rapport-reception-settlement-and-integration-of-ukrainian-refugees-in-norway.pdf>

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

<https://www.akademika.no/jus/kriminologi/kultur-migrasjon-og-traumer/9788205518353>

Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. I J. Hattie & E. Anderman (Red.), *International handbook of student achievement* (s. 372–374). Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2017, september 7). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen—Overordnet del av læreplanverket* [Forskrift]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S., & Brinkamnn, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser- en ny syntese*. Akademisk Forlag.

Midthassel, I. V. (2015). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?* Utdanningsforskning.no.

- <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Sage Journals*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- NKVTS. (u.å.). *Mottak og bosetting av barn, unge og familier*. Nasjonalt kunnskapsenter om vold og traumatisk stress. Henta 27. august 2023, frå
<https://www.nkvts.no/flyktning/tiltak/mottak/>
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*.
https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/9/7/lp-rapport-uligheder-og-variationer.pdf
- Nordanger, D. Ø. (2021, september 21). «Herregud, er alt traumer nå?!» Psykologisk.no.
<https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 2. Grunnskolen—Lovdata (LOV-1998-07-17-61)*.
Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Opaas, M. (2016). *Trauma, personality function, and posttraumatic reactions: A retrospective and prospective study of traumatized refugee patients*.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50163/MarianneOpaas-Thesis20160411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (s. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36(1), 10–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1995.tb00964.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stavanger Aftenblad. (2022, april 29). *Ukrainske flyktninger blir trolig lettere å integrere enn flyktninger fra Midtøsten og Afrika*. <https://www.aftenbladet.no/i/8QMGBx>

- Strömqvist, S., Wagner, Å. K. H., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
<https://www.fagbokforlaget.no/Det-flerspr%C3%A5klige-mennesket/I9788245005967>
- Säljö, R. (2016). *Læring -en introduksjon til perspektiv og metaforer*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161.
<https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stressmesting i skolen* (s. 47–70). Fagbokforlaget.
- Tveitereid, K., Fandrem, H., & Sævik, stine. (2016). *Flyktningkompetent skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- UNHCR. (1951). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/media/convention-and-protocol-relating-status-refugees>
- Varvin, S. (2018). *Flyktingers psykiske helse*. Universitetsforlaget.
- Vojvoda, D., Weine, S. M., McGlashan, T., Beckeh, D. F., & Soutwick, S. M. (2008). Posttraumatic stress disorder symptoms in Bosnian refugees 3 1/2 years after resettlement. *The Journal of Rehabilitation Research and Development*, 45(3), 421–426.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
<https://www.universitetsforlaget.no/psykisk-helse-i-skolen-1>
- Øzerk, K., & Larsen, W. (2001). *Sammenhengende bilder: En studie av sammenhenger mellom ulike faktorer i livssituasjonen til barn med direkte eller indirekte krigs- og fluktopplevelser i grunnskolens barnetrinn i Oslo*. Oslo kommune, Skoleetaten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste.

8 Vedlegg

Vedlegg 1 : Intervjuguide

Vedlegg 2 : Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3 : Godkjenning frå SIKT

Intervjuguide

Innleiing

- **Informasjon om studien (bakgrunn, formål, kva intervjuet skal brukast til, teieplikt og anonymitet)**
- **Forskarspørsmål:**
- *Kva utfordringar oppfattar lærarane at flyktningelevar har i møte med skulen?*
- *Kva er viktig i læringsmiljøet for flyktningelevar med tanke på motivasjon, læring og trivsel?*
- **Er det noko du lurar på/ som er uklart?**

Bakgrunn og definerings (5 min)

- **Kva slags utdanning har du? Har du utdanning knytt til denne elevgruppa? Evt. kva?**
- **Kva er din rolle på skulen no? Kontaktlærer? Faglærer? For kva klasse?**
- **Kor lang erfaring har du som lærar med denne elevgruppa?**
- **kva kjennskap har du til omgrepa akkulturatv stress og traume,?**

Erfaringar

- **Kva kjenneteiknar elevane du har i din (innførings)klasse?**
- Kva utfordringar har dei?
- Er utfordringane knytt til akkulturatv stress og/elle traume?
- Ser du mest utfordringar knytt til akkulturasjon eller traumeutfordringar? Eller ei blanding av begge deler?
- Kan du gje eksempel på symptom du har sett hjå flyktningelevar med tanke på desse utfordringane? (trist, sint, apatisk, innagerande, utagerande, redd? uroleg? somatiske plager)
- Oppstod desse symptoma i spesielle situasjonar? (i full klasse, gruppe, presentasjon?)
- Er det kompetanse du tenkjer du treng i forhold til dette?
- Kva skapar mest utfordringar for deg som lærarar?
- Har du erfaring med at traume og akkulturatv stress påverka læring og elevane sin funksjon i læringsssamanheng?
- Evt. korleis? (manglande konsentrasjon, samarbeidsevner, ikkje gjort lekser)

Tilrettelegging av læringsmiljø

- **Korleis opplever du motivasjon for læring hjå flyktningelevar?**
- God eller mindre god?
- Styrt av indre eller ytre motivasjon?
- Kva tenkjer du er med på å motivere elevane for læring?
- Kva gjer du for å halde på motivasjonen til elevane?
- Opplever du at elevane synest at undervisninga er meiningsfull?
- Er dette noko du legg til rette for?
- Påverkar dette deira motivasjon for læring?

- **Korleis legg du til rette for at elevane skal få medverknad i skulekvardagen?**
- Får dei val? korleis reagera dei på det?
- Oppfordrar du elevane til å ta initiativ?
- Korleis respondera flyktningelevar på medverknad?
- Hjelper det sosialt og/eller fagleg?
- Bidreg det til forutsigbarheit eller usikkerheit?

- **Kva tenkjer du angående elevane si meistring av skulearbeidet når det gjeld denne elevgruppa?**
- Kjenner dei generelt på god eller mindre god meistring?
- Meistrar dei som oftast det dei ynskjer å få til?
- Legg dei lista for høgt/lågt? Du som lærer?
- Tankar rundt samanheng mellom meistring og tilrettelegging?
- Kva har meistring å sei for elevane si faglege utvikling?

- **Kva slags tilrettelegging tenkjer du at flyktningelevar treng for å kunne utvikle seg fagleg?**
- Noko spesielt med tanke på traume eller akkulturativt stress?
- Kan du skildra nokre av tiltaka/metodane du brukar i dette arbeidet? (ein til ein undervisning? undervisning i små grupper? redusert arbeidsmengde?)
- Korleis fungera desse tiltaka?

Relasjonar

- **Korleis opplever du relasjonen mellom deg og elevane i denne elevgruppa?**
- Kva er viktig i dette arbeidet? (kva gjer du for å oppnå ein god relasjon?)
- Kva utfordringar opplever du i det faglege samspelet mellom deg og desse elevane?
- Tek dei konstruktiv kritikk? er det lærestoff som minna dei om situasjonar som du må tilpasse?
- Kva gjer du i slike situasjonar / kva er god praksis i slike situasjonar?
- Opplever du dei som aktive eller passive i relasjon til deg i forhold til faglege/faglege diskusjonar?
- **Korleis tenkjer du at din relasjon til elevane påverkar læringsutbyttet til elevane?**
- Kan de ha noko å sei for kor godt du kjenner dei? Er trygge på deg? Torer å spørje?
- Er det lettare for deg å legge til rette for dei når du kjenner dei?

- **Korleis legg du til rette for eit godt samspel mellom elevane?**
- Er det gode relasjonar mellom elevane ?
- Opplever du dei som positive/negative relasjonar, nære, hjelpsame, respektfulle, trygge på kvarandre, omsorgsfulle, aktive relasjonar, utviklande, hemmande, spela dei kvarandre gode, støttande?
- Kva er utfordrande i dette arbeidet?
- Hjelper du dei med å danna relasjonar med kvarandre?
- Set du opp grupper som du trur passar saman? Skal alle samarbeide med alle?
- **Kva har relasjonar med medelevar å sei for læringsutbyttet til elevane?**

Klassemiljøet/læringsmiljøet

- **Korleis opplever du klassemiljøet?**
- Trygt, positivt, humor, samansveisa, mangfaldig, motivera kvarandre?
- Korleis er læringsmiljøet?
- **Kva legg du vekt på i forhold til klasseleiing og struktur i klassar med flyktningelevane?**
- Korleis respondera elevane på dette evt.?
- Kva er utfordrande med tanke på klasseleiing når det gjeld denne elevgruppa?
- Korleis opplever du at elevane kjenner på tilhøyrsløse i klassen?
- Opplever elevane at det er meningsfullt å vera i klassen?

- Er dette viktig for dei? Evt. kvifor?
- Vil du trekkja fram noko du gjer for at dei skal kjenna på tilhøyrse?

Avslutning

- **Føler du at du har nok kunnskap for å jobbe med flyktningelevar med akkulturativt stress eller traume ?**

Noko du vil tilføre?

Vedlegg 2 : Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Eg er masterstudent i utdanningsvitesnakspa og spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger og held på med mitt avsluttande prosjekt. Føremålet med dette prosjektet er å belyse ulike erfaringar frå lærarar knytt til traumatiserte elevar med flyktningbakgrunn, og kva dei ser på som viktig i forhold til fagleg utvikling. Dette vil eg sjå på gjennom ein kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i intervju som metode, og ynskjer derfor å komma i kontakt med lærarar som jobbar med traumeutsette flyktningelevar i alderen 16-20 år. Spørsmåla vil omhandla arbeidet med fagleg tilrettelegging for elevar med flyktningbakgrunn som har hatt traumatiske opplevingar. Dersom du kan tenkje deg å delta vil det vere til stor hjelp for meg, samtidig som det kan vere med på å setja fokus på dette temaet.

Kva inneber det deg for å delta?

Dersom du ynskjer å delta i dette prosjektet vil eg gjerne intervjuje deg. Sjølv intervjuje vil ta ca. ein time og me blir saman einige om tid og stad. Sjølv om du seier ja til å delta kan du når som helst trekkje deg frå prosjektet utan å grunngje kvifor du vil trekkje deg, det vil heller ikkje ha nokon konsekvensar for deg. Du kan også velje å ikkje svare på alle spørsmåla i intervjuet. Intervjuet vert tatt opp på lydband. Eg har teieplikt og all data vil bli behandla strengt konfidensielt slik at du ikkje kan på nokon måte kjennast att i datamaterialet. Lydopptaket blir lagt inn på PC og kryptert, og det er berre eg som har tilgang til materialet. Deretter vil intervjuje bli skreve ut og analysert. Det vil ikkje bli brukt noko form for identifikasjon i det skriftelege materialet som kan tilbakeførast til deg, alt vil bli anonymisert. Alt datamaterialet vil bli sletta når prosjektet vert avslutta, seinast 30. juni 2024.

Rettleiar for dette masterprosjektet er

Professor Edvin Bru ved Universitet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret.

Dersom du har spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med Elin Gjerald på telefon 991 316 55, eller på e-post: e.gjerald@stud.uis.no

Dersom du er villig til å delta, ber eg deg om å fylle ut vedlagt samtykkjeerklæring og formidle denne til meg.

Med vennleg helsing

Elin Gjerald

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og lest informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Deltaking i prosjektet er frivillig og eit samtykkje kan trekkjast tilbake når som helst utan at det må grunngjevast.

Eg samtykkjer til :

å delta i intervju

at mine svar kan oppbevarast og behandlast fram til prosjektet er avslutta

Namn : _____

Telefon : _____

E-post : _____

Signatur : _____

Vedlegg 3 : Godkjenning frå SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

832128

Vurderingstype

Standard

Dato

01.11.2023

Tittel

Flukt, traume og fagleg utbyte

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Lars Edvin Bru

Student

Elin Gjerald

Prosjektperiode

01.11.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!