

Elevene som ikke vil ha ferie

En kvalitativ undersøkelse av skolens ivaretaking av elever som har erfaring fra krig og flukt, med vekt på den første tiden i norsk skole.

Kari Cecilie Enger



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

Institutt for Spesialpedagogikk

1. juni 2007

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling

Mange elever i norsk skole har kommet til Norge som flyktninger, enten alene eller sammen med sin familie. Disse barna bærer tung bagasje i form av mange tapsopplevelser og mulig erfaringer av traumatisk art. Forskning viser at traumer på ulike måter kan påvirke elevers læringsevne. Elever med erfaring fra krig og flukt er i videre risiko med bakgrunn i at de ofte har opplevd kumulative traumer. Elevenes nye tilværelse i Norge preges den første tiden av en utfordrende tilpasningsprosess både med hensyn til psykologiske og sosiale aspekter. Her har skolen mulighet til på ulike måter å bistå eleven slik at denne tilpasningen blir best mulig.

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvilke utfordringer skolen møter i arbeidet med elever som har erfaring fra krig og flukt, og hvordan de ivaretar elevenes ulike behov. På denne bakgrunn er oppgavens hovedproblemstilling følgende: *Hvordan kan skolen ivareta elever som har erfaring fra krig og flukt?*

Teoretiske perspektiver

Opgavens teoretiske perspektiver danner et forståelsesgrunnlag for presentasjon og drøfting av de empiriske funn. De teoretiske perspektivene utgjøres av sosialøkologi i tråd med Bronfenbrenners teori, ulike perspektiver på migrasjon, og forskning og teori om traumer og resiliens. De formelle rammene for skolens arbeid blir kort presentert og gir også en kontekst for forståelsen av undersøkelsens funn.

Metode

Den metodiske tilnærmingen som er brukt i undersøkelsen er kvalitativ.

Datainnsamlingen er gjort ved semistrukturerte forskningsintervjuer. Kvalitativ metode er benyttet med bakgrunn i et ønske om å få innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser ved direkte dialog med dem. Informantgruppen består av 4 lærere som jobber i mottaks- eller innføringsklasser på ungdomstrinn. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuene ble deretter transkribert kort tid etter gjennomføring.

Det er benyttet en Grounded theory-tilnærming til analysen av datamaterialet. Dataprogrammet Nu*dist, versjon N6, har blitt brukt som hjelpemiddel i arbeidet med kodingen.

Funn og konklusjoner

Lærernes oppfatning av hva som kjennetegner elever med erfaring fra krig og flukt er i stor grad i overensstemmelse med forskningen på området. Elevene oppleves som ukonsentrerte og preget av indre uro. Rammene rundt informantenes arbeidssituasjon danner muligheter og begrensninger for ivaretagelsen av elevene. Blant annet danner disse rammene mulighet for en nær relasjon mellom lærer og elev. Sentralt i informantenes ivaretagelse av elevenes behov står det å skape trygghet og forutsigbarhet. Elevene har i følge informantene en sterk tilhørighetsfølelse til skolen, noe som gir skolen en mulighet til å være en stabiliserende faktor i elevenes kanskje ellers kaotiske liv. Samarbeidet med foresatte og ulike hjelpeinstanser danner en ramme rundt skolens ivaretagelse av elevene. Helsesøster blir fremhevet som et godt lavterskeltilbud for elevene. Enkelte av informantene opplever imidlertid at elever med erfaring fra krig og flukt som gruppe er for lite synlig for ytre hjelpeinstanser som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Lærerne oppleves som svært engasjerte i forhold til å gi elevene det de trenger for å klare seg videre i utdanningssystemet. Slik sees et forebyggende aspekt ved mottaks/innføringsklassenes arbeid. Informantene har en oppfattelse av at overgangen til ordinær skole er vanskelig for elevene, og kunne vært bedre tilrettelagt. Elevene har både psykososiale og faglige behov som i følge informantene bør følges bedre opp ved overføring fra den interkommunale mottaks/innføringsklassen til bostedsskolen.

Samlet sees lærernes genuine ansvarsfølelse og engasjement i forhold til eget arbeid som sentralt i forhold til skolens ivaretagelse av elever med erfaring fra krig og flukt. Denne kvaliteten ved informantene vurderes her som en viktig del av skolens resiliensfremmende arbeid.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik prosess. Jeg har fått mye kunnskap om et spennende område i skolen jeg på forhånd ikke hadde mye kjennskap til. Mitt engasjement for oppgavens tema har vokst underveis i arbeidet med undersøkelsen, og vil bli med meg i mitt videre liv som spesialpedagog.

Denne oppgaven markerer slutten på en lang studietid. En rekke personer har bidratt til at min studietid har vært en flott tid, og andre har vært viktige for meg direkte i forhold til arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter, lærerne i mottaks/innføringsklassene, som delte sine tanker, erfaringer og kunnskap med meg. Dere er inspirerende ildsjeler.

Takk til Åse Langballe for dine gode råd og stødige veiledning. Dine konstruktive og strukturerte tilbakemeldinger har vært til stor nytte for meg i arbeidet med oppgaven.

Takk til Erling Kokkersvold og Jon Håkon Schultz for faglig inspirasjon og veiledning i løpet av studietiden ved ISP.

Jeg vil også gjerne rette en stor takk til mine medstudenter for en flott studietid og for oppmuntring i tunge stunder. En stor takk til Mari for at du har vært en god lesesalsnabo og diskusjonspartner. En spesielt stor takk også til Margot, Ragnhild og Ronny for godt samarbeid og minnerike stunder.

Takk til gode venner og til min familie. Dere betyr veldig mye for meg.

Til slutt vil jeg takke min kjære Hallvard. Ditt rolige vesen er en nødvendighet for mitt stressede sinn.

Blindern, mai 2007

Kari Cecilie Enger

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	12
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	12
1.2 PROBLEMSTILLING	13
1.3 OM BEGREPER OG BETEGNELSER	13
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	14
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	16
2.1 “MESTRINGSBILDER I GRUNNSKOLEN”	16
2.2 ELEVEN I EN ØKOLOGISK RAMME	17
2.3 ELEVEN SOM FLYKTNING.....	19
2.3.1 <i>Migrasjon og migrasjonsprosessen.....</i>	<i>20</i>
2.3.2 <i>Barnet i familien.....</i>	<i>21</i>
2.3.3 <i>’Displacement’ og ’psychology of place’.....</i>	<i>22</i>
2.4 TRAUMER	23
2.4.1 <i>Definisjon.....</i>	<i>23</i>
2.4.2 <i>PTSD.....</i>	<i>23</i>
2.4.3 <i>Flyktningbarn og traumer.....</i>	<i>24</i>
Forekomst av psykiske vansker hos flyktningbarn	24
2.4.4 <i>Traumatisering.....</i>	<i>25</i>
Den umiddelbare reaksjonen.....	25

Ettervirkninger.....	25
Avgjørende faktorer.....	26
2.4.5 <i>Traumer og læring</i>	27
Læringsforutsetninger.....	27
Dual representation theory.....	28
2.5 RESILIENS	29
2.5.1 <i>Definisjon</i>	29
2.5.2 <i>Resilienssegenskaper ved barn og miljø</i>	30
2.5.3 <i>Sense of coherence</i>	31
2.5.4 <i>Resiliens og barn som har erfaring fra krig og flukt</i>	32
2.5.5 <i>Skolens mulighet i et resiliensperspektiv</i>	33
2.5.6 <i>Utfordringer for lærere</i>	35
3. FORMELLE RAMMER FOR SKOLENS ARBEID.....	36
3.1 OPPLÆRINGSLOVEN	36
3.2 ORGANISERING AV TILBUDET TIL ELEVENE	37
3.3 LÆREPLAN OG EN NY STRATEGIPLAN	38
3.4 TILPASSET OPPLÆRING.....	38
4. METODE OG VITENSKAPSTEORI.....	39
4.1 VALG AV METODE	39
4.2 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER	39
4.3 UTVALG OG REKRUTTERING.....	41
4.3.1 <i>Veien til utvalget</i>	41
4.3.2 <i>Beskrivelse av informantene og klassene de jobber i</i>	42
4.4 INTERVJUENE	43

4.4.1	<i>Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju</i>	43
4.4.2	<i>Intervjuguide</i>	44
4.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	44
4.5	ANALYSE.....	45
4.5.1	<i>Grounded theory</i>	45
4.5.2	<i>Analysen av datamaterialet</i>	46
	Transkribering.....	46
	Koding.....	47
4.6	KVALITET I UNDERSØKELSEN.....	50
4.6.1	<i>Validitet</i>	50
4.6.2	<i>Reliabilitet</i>	53
4.6.3	<i>Etikk</i>	53
	Informert samtykke.....	53
	Konfidensialitet.....	54
5.	PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING	55
5.1	ANSVARSFØLELSE OG ENGASJEMENT.....	56
5.2	KJENNETEGN VED ELEVENE.....	57
5.2.1	<i>Elevenes fluktbakgrunn</i>	57
5.2.2	<i>Familier preget av risikofaktorer</i>	58
5.2.3	<i>Varierende sosial og emosjonell fungering</i>	59
5.2.4	<i>Læringsforutsetninger</i>	60
	Konsentrasjonsvansker, indre uro og innlæringsvansker.....	60
	Skolebakgrunn som en avgjørende faktor.....	61
5.3	EN SKOLE I SKOLEN.....	61

5.3.1	<i>En egen enhet</i>	61
5.3.2	<i>Separat undervisning og varierende grad av sosial inkludering</i>	62
5.3.3	<i>Opplevde rammer</i>	63
	Mye tid med elevene og mulighet for kontinuitet og fleksibilitet.....	63
	Rammen for elevenes oppholdstid i klassen som begrensende faktor.....	64
	Gruppestørrelse som mulighet og begrensning.....	65
	Mangel på læreplan – en utfordring.....	65
5.3.4	<i>Et godt samarbeid internt i teamet</i>	66
5.4	TUNG BAGASJE OG INKLUDERENDE UNDERVISNING.....	66
5.4.1	<i>Trygghet og aksept som sentrale faktorer i læringsmiljøet</i>	67
5.4.2	<i>Ekskursjoner: Sosial og kulturell læringsarena</i>	67
5.4.3	<i>Nær relasjon</i>	68
	Kontakt med tidligere elever og utvidet tilgjengelighet.....	69
	Språkbarriere.....	69
5.4.4	<i>Å prate om det vanskelige</i>	70
	Oppfatninger av skolens ansvarsområde og egen kompetanse.....	70
	Skolens tilnærming til elevenes historier.....	71
5.4.5	<i>Skolens samarbeidspartnere</i>	73
5.4.6	<i>Samarbeid med foresatte</i>	74
	Et tett samarbeid.....	74
	Foreldrenes holdninger til psykisk helse og traumer.....	75
5.5	SKOLENS ROLLE I ELEVENES LIV.....	75
5.5.1	<i>Skolen som stabiliserende faktor</i>	76
5.5.2	<i>En viktig sosial arena og en sterk tilhørighetsfølelse</i>	76

5.6	OVERFØRING OG FRAMTID.....	77
5.6.1	<i>Videre skolegang</i>	77
	Faste rutiner ved overføring.....	78
	Behov for bedre tilrettelagt overgang.....	78
	Brudd i kontinuitet.....	79
	Press for å klare mye på kort tid.....	79
5.6.2	<i>Et forebyggende fokus på elevenes framtid</i>	80
5.7	TRAUME- OG RESILIENSPERSPEKTIVER I SKOLENES ARBEID.....	81
5.8	KONKLUSJONER	83
6.	AVLUTTENDE REFLEKSJONER	85
	LITTERATURLISTE	87
	VEDLEGG 1: BREV TIL LÆRERE OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	92
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	94
	VEDLEGG 3: TILBAKEMELDING FRA NSD	97

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Mange elever i norsk skole bærer på erfaringer som ingen barn burde ha. En gruppe slike elever er barn og ungdom som har erfaringer fra krig og flukt. Dette er elever som har erfaringer knyttet til mange tap og mulig traumatiske hendelser, og som når de kommer til Norge står ovenfor en utfordrende tilpasningsprosess. Deres erfaringer preger dem i hverdagen og påvirker deres forutsetninger for å lære. Skolen har et ansvar knyttet til å tilby disse elevene tilpasset opplæring. Gjennom dette ansvaret har de i mine øyne en mulighet til å hjelpe elevene og gjøre deres hverdag lettere. Men hva er tilpasset opplæring i tråd med denne gruppens behov? Man kan påstå at det først og fremst, som for alle andre elever, er å sikre at forutsetningene for læring er tilstede. Hvordan dette målet skal oppnås i forhold til elever som har erfaring fra krig og flukt er imidlertid en utfordring for skolen. Samtidig danner denne utfordringen et utgangspunkt for min masteroppgave.

Magne Raundalen sier i et intervju med bladet ”Spesialpedagogikk” (nr. 2, 2006) at barn og unge som gjennomlever kriser og traumer er barna som er glemt av spesialpedagogikken. Forskning viser at en stor gruppe av barn og unge som har bakgrunn fra krig og flukt nettopp er traumatiserte, og videre at kriser og traumer på ulike måter kan påvirke barn og unges forutsetninger for å lære (Dyregrov 2004; Frater-Mathieson 2004; Raundalen og Schultz 2006).

En undersøkelse gjort i Oslo kommune i skoleåret 1997/98 viser at elever med erfaring fra krig og flukt påvirkes på negativ måte i læringssituasjonen av ”selvrammende symptomer” som for eksempel uro og tankeflukt (Larsen og Øzerk 1999). Elevene har psykososiale behov som må ivaretas for at læring skal finne sted. Jeg vurderer kunnskap om hvordan elever med erfaring fra krig og flukt kan ivaretas i skolen som svært aktuelt, og som viktig for spesialpedagogisk praksis.

Formålet med denne oppgaven og undersøkelsen er å belyse hvilke utfordringer skolen opplever i forbindelse med elever som har erfaring fra krig og flukt, og hvordan de ivaretar elevenes behov. I de forskningsetiske retningslinjene heter det at ”forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig” (NESH 2006, s.16). Kunnskap om hvordan skolen kan ivareta elever som har erfaringer knyttet til krig og flukt er i mine øyne viktig forskning om barn og deres liv og levekår.

1.2 Problemstilling

Denne oppgavens hovedproblemstilling er:

Hvordan kan skolen ivareta elever som har erfaring fra krig og flukt?

For å utdype og tydeliggjøre denne, har jeg laget fire underproblemstillinger. Disse har fungert som rettleidende i eget arbeid med undersøkelsen og oppgaven.

- *Hva kjennetegner elevene som har erfaring fra krig og flukt?*
- *Hva kjennetegner skolens arbeid med elevene?*
- *Hvordan fungerer samarbeid med andre instanser og foreldre som ramme rundt skolens arbeid med elevene?*
- *Hvilke utfordringer opplever lærerne/skolen knyttet til arbeidet med elevene?*

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet fire lærere i mottaks/innføringsklasser. Disse klassene representerer elevenes første møte med norsk skole, og kan sees som grunnlaget for elevenes videre utdanningsløp i Norge.

1.3 Om begreper og betegnelser

Jeg har valgt å betegne elevgruppen som er aktuell i denne oppgaven først og fremst som ’elever med erfaring fra krig og flukt’, jamfør problemstillingen. Dette er elever som i større eller mindre grad har hatt direkte erfaring med krig og flukt. Her

omfattes også elever som har flyktet fra borgerkrigsherjede land. I løpet av oppgaven vil elevene med erfaring fra krig og flukt imidlertid betegnes på ulike måter. De er flyktninger, barn og del av en familie, elever, minoritetsspråklige med mer. Ved å bruke ulike betegnelser har jeg prøvd å få frem ulike sider ved elevene og ulike måter de blir sett på av forskjellige aktører.

Valg av informanter medfører at begrepet 'skole' i denne oppgaven først og fremst vil referere til mottaks/innføringsklassene og ikke til "normalskolen" slik skolebegrepet vanligvis refererer til. Perspektiver på "normalskolens" ivaretaking av elever med erfaring fra krig og flukt vil imidlertid også være aktuelle. I oppgavens teoridel vil 'skole' vise til skolen som helhet, og dermed omfatte både "normalskole" og mottaks/innføringsklasser.

'Skolens ivaretaking' sees i denne oppgaven i tråd med spesialpedagogikkens helhetlige perspektiv. Hovedfokuset vil i tråd med min egen studiefordypning imidlertid være på det psykososiale aspektet ved elevenes behov, og skolens ivaretaking av disse.

Sentrale begreper og relevante definisjoner vil videre bli presentert underveis i oppgaven der de er aktuelle.

1.4 Oppgavens disposisjon

Kapittel 2 omhandler de teoretiske perspektiver jeg vurderer som relevante og aktuelle for oppgavens tema og den undersøkelsen jeg har gjort. Teoridelen har som formål å danne et forståelsesgrunnlag for presentasjon og drøfting av de funn som er gjort i undersøkelsen. For å sette temaet ytterligere inn i aktuell kontekst, starter teoridelen med en redegjørelse for noen viktige funn gjort i Larsen og Øzerks (1999) undersøkelse fra skoleåret 1997/98 som er nevnt ovenfor. Videre presenteres et sosialøkologisk perspektiv med utgangspunkt i Bronfenbrenners teori. Herunder drøftes hvordan dette perspektivet er relevant i forhold til ulike sider ved elevenes situasjon, og i forhold til de andre teoretiske perspektivene som følger. Videre

presenterer jeg ulike sider ved eleven som flyktning, hvor elevenes bakgrunn og den nåværende situasjon blir belyst ved en presentasjon av migrasjonsprosessen i tre faser, og ved noen sentrale begreper i forhold til det å være flyktning. Deretter følger en redegjørelse for to ulike teoretiske perspektiver som her vurderes som relevante og aktuelle i forhold til skolens ivaretaking av elever med erfaring fra krig og flukt: Traumer og resiliens. Under hver av disse vil jeg presentere forskning på området og trekke denne inn i en drøfting av hvordan perspektivet er relevant for skolens arbeid med den aktuelle elevgruppen. Forskningen som presenteres i dette kapittelet er i hovedsak fra Norge, New Zealand, England og USA.

I oppgavens tredje kapittel presenteres kort de formelle rammer som sees som relevante for skolens ivaretaking av elever med erfaring fra krig og flukt. Dette gjøres for å gi et innblikk i de føringer skolene forholder seg til i sitt arbeid, og vurderes videre som relevant for presentasjonen og drøftingen av undersøkelsens funn.

I kapittel 4 presenteres de refleksjoner, valg og vurderinger jeg har gjort i forhold til forskningsmetode. Her presenteres vitenskapsteoretiske refleksjoner, informantene, ulike sider ved intervjuene, analysen av datamaterialet, samt en redegjørelse og drøfting av ulike aspekter ved undersøkelsens kvalitet.

I kapittel 5 blir undersøkelsens funn presentert og drøftet. Til slutt i kapittelet gis en samlet presentasjon av undersøkelsens konklusjoner.

Kapittel 6 er denne oppgavens siste. Her presenteres refleksjoner rundt og drøfting av hva som kan være mulige spesialpedagogiske implikasjoner av de presenterte funn og konklusjoner.

2. Teoretiske perspektiver

2.1 “Mestringsbilder i grunnskolen”

I 1999 ga Oslo kommune ut rapporten ”Mestringsbilder i grunnskolen”. Dette er en rapport bygd på en undersøkelse gjort av Larsen og Øzerk i tilknytning til et større prosjekt kalt ”Barn og unge fra krigsherjede områder” i regi av samme kommune. Undersøkelsen bygger på tall fra skoleåret 1997/98, og hadde flere siktemål. For det første skulle undersøkelsen kartlegge omfanget av elever med direkte eller indirekte krigsopplevelser. Indirekte krigsopplevelser viser i undersøkelsen til barn av foreldre med direkte krigsopplevelser. Konklusjonen var som følger; 10 % av elever med minoritetsbakgrunn på barnetrinnet, og 8 % av samme elevgruppe på ungdomstrinnet hadde hatt direkte eller indirekte krigsopplevelser. Til sammen utgjorde disse elevene omtrentlig 2,7 % av Oslo-skolens elever (Larsen og Øzerk 1999).

Et annet formål ved undersøkelsen var å kartlegge de aktuelle elevenes mestring i ulike fag. Samlet viser undersøkelsen at 2/3 av elevene med krigsopplevelser klarte seg på en ”tilfredsstillende” måte (vurdert av lærer) på barnetrinnet. På ungdomstrinnet er tallet lavere; kun 1 av 2 klarer seg tilfredsstillende i språkfag og teoretiske fag. Larsen og Øzerk (1999) fremhever denne situasjonen for ungdomsskoleelevene som bekymringsfull og urovekkende. Ungdomsskoleelevenes prestasjoner betegnes som noe mindre urovekkende i forhold til praktisk-/estetiske fag.

Et tredje siktemål ved undersøkelsen var å kartlegge type og omfang av vansker hos elever med krigsopplevelser. De mest fremtredende vanskene på både barne- og ungdomstrinnet var ”*manglende nysgjerrighet og/eller tilbaketrukkethet og passivitet, glemsomhet, uro og tankeflukt, manglende oppmerksomhet og utholdenhet...*” (Larsen og Øzerk 1999, s.59). Disse vanskene blir sammen med somatiske plager kalt ”selvrammende symptomer”. De selvrammende symptomene hadde høyest hyppighet i språk- og teoretiske fag for begge elevgrupper. De økte

imidlertid i hyppighet på ungdomstrinn. Et annet hovedfunn i undersøkelsen var lav forekomst av utagerende atferd hos elevgruppen. Det var imidlertid en viss økning av utagerende atferd fra barne- til ungdomstrinnet (Larsen og Øzerk 1999).

Når flere av funnene i undersøkelsen sees i sammenheng viser det seg blant annet at ”...sannsynligheten er stor for at en elev med krigsopplevelser som viser en høy grad av selvrammende symptomer, samtidig viser utilfredsstillende faglig mestring” (Larsen og Øzerk 1999, s.60).

2.2 Eleven i en økologisk ramme

I det følgende presenteres eleven med erfaring fra krig og flukt og oppgavens teoretiske perspektiver i lys av økologi. Noen av disse perspektivenes sentrale begreper vil imidlertid ikke bli definert her, men under sine respektive kapitler. Bronfenbrenners utviklings- og sosialøkologiske perspektiv legges her til grunn.

I økologi fremheves interaksjonen mellom barnet i utvikling og miljøet rundt det (Bronfenbrenner 1979; Klefbeck og Ogden 2003). En elev med erfaring fra krig og flukt er i tråd med dette perspektivet (og i likhet med alle andre elever) et barn hvis utvikling må sees i kontekst av, og som et resultat av samspill med sine omgivelser. Utvikling defineres som ”...a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment” (Bronfenbrenner 1979, s.3). En hoveddel av Bronfenbrenners teori sammenfattes i hans modell med konsentriske sirkler. Her er barnet i sentrum med miljøet i ulike sirkler rundt, delt inn i grad av nærhet til barnet og abstraksjonsnivå. Gjensidig påvirkning disse i mellom, og mellom miljøet og barnet utgjør barnets oppvekstmiljø. Den innerste sirkelen er *mikrosystemet*. Dette utgjøres av barnet og de systemer barnet er i direkte kontakt med. *Mesosystemet* består av relasjonene mellom de ulike mikrosystemene, og sees i følge Bronfenbrenners teori som svært avgjørende i forhold til barns utvikling (Bronfenbrenner 1979). Et eksempel på en mesosystemforbindelse er skole-hjemsamarbeid. Økologiske overganger er også sentrale i Bronfenbrenners teori.

Disse knytter seg til ”...overgangen fra ett mikrosystem til et annet, noe som igjen bidrar til at det oppstår et mesosystem” (Klefbeck og Ogden 2003, s.56). Et eksempel er overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Den neste sirkelen i Bronfenbrenners modell er *eksosystemet* som utgjøres av formelle og uformelle strukturer som har indirekte påvirkning på barnet. Den ytterste sirkelen er *makrosystemet*. Dette består av kjennetegn ved kultur og samfunn av ideologisk og institusjonell art (Bronfenbrenner 1979).

I denne oppgaven er eleven med erfaring fra krig og flukt i sentrum. Denne eleven har sammen med sin familie, eller alene, beveget seg over flere økologiske systemer. Dette beskrives senere som migrasjonsprosessen. I hver av denne prosessens faser har barnet og familien som mikrosystem forholdt seg til systemer og rammer som på ulike måter har betydning for barnets senere tilpasningsevner (Anderson m.fl. 2004).

En stor andel av barn med erfaring fra krig og flukt har i løpet av migrasjonsprosessen opplevd hendelser av traumatiserende art (Frater-Mathieson 2004; Borchgrevink og Neumayer 2006). Både respons under den traumatiske hendelsen og hvilken virkning hendelsen får i en persons liv kan sees i et økologisk perspektiv. Harvey (1996) fremhever i tråd med dette at ”*individual differences in posttraumatic response and recovery are the result of complex interactions among person, event and environmental factors*” (s.3). Interaksjoner mellom person, hendelse og faktorer ved miljøet rundt, utgjør grunnlaget for hvilken betydning hendelsen får for den enkelte. Videre skriver hun at i et økologisk perspektiv kan en traumatisk hendelse sees som en trussel både mot individets kapasitet, og mot samfunnets evne til å fremme resiliens og god tilpasning hos sine medlemmer. Forholdet mellom individets behov og samfunnets kapasitet til å møte behovene kan kalles ”the ecological fit” (Harvey 1996). Begrepet viser til et vellykket forhold. Tiltak som oppnår en ”ecological fit” er således de som bidrar til å ”...*enhance the person-environment relationship...*”(Harvey 1996, s.7). Eksempler her kan være tiltak som fremmer tilhørighet til positive sosiale kontekster, støtter mestring eller bidrar til økt sosial kompetanse (Harvey 1996).

”The ecological fit” kan sees i sammenheng med resiliens. Selv om man kan si at egenskaper ved miljøet nettopp skaper de belastninger for barnet som gjør at det ”trenger” resiliens, bør det også fremheves at egenskaper ved familien og det videre miljøet rundt barnet kan bidra til en utvikling som kjennetegnes av resiliens. Uten interaksjon med miljøfaktorer kan man kanskje si at resiliensfaktorer ved individet kan bli som lyden av én klappende hånd. På den annen side kan mikrosystemet både representere risikofaktorer og utviklingsmuligheter (Klefbeck og Ogden 2003).

Skolen er en viktig del i barnets mikrosystem og et hovedelement i denne oppgaven. Interaksjoner mellom elev og aktører innen skolen, både voksne og jevnaldrende, kan skape resiliensprosesser (Waaktaar og Christie 2000; Werner 2005). I resiliensperspektivet ligger det en mulighet for skolen til å være en bidragsyter til en positiv tilværelse for barn med erfaring fra krig og flukt (Rutter 2006). Lærerne og skolen befinner seg imidlertid innenfor rammene av ekso- og makrosystemet. Dette gir føringer for deres arbeid, og har betydning for hvordan de kan ivareta elevenes behov. Samtidig skaper samfunnets økte krav til utdanning en kontekst for skolens arbeid. Skolesystemet har blitt en slags sorteringsinstans hvor høye krav øker sjansene for å falle utenfor (Befring 2004).

2.3 Eleven som flyktning

’Flyktning’ er en av de mange betegnelsene som kan brukes på elever som har erfaring fra krig og flukt. Jeg vil her beskrive ulike sider ved eleven som flyktning, da dette danner en bakgrunn for en forståelse av hvilke behov den har i læringssituasjonen.

I følge FNs flyktningkonvensjon er en flyktning ”...en person som med rette frykter forfølgelse på grunn av sin rase, religion, nasjonalitet, politiske overbevisning eller tilhørighet til en spesiell sosial gruppe” (Lien m.fl. 2006, s11). Ved utgangen av år 2005 anslo FN det globale antallet flyktninger til å være ca. 8,4 millioner (Refugees by numbers 2006 edition). 44 % av disse er under 18 år gamle (Global refugee trends

2005). Tall fra starten av 2006 viser at det bor ca 117000 personer med flyktningbakgrunn i Norge. 89000 av disse regnes som flyktninger, mens resten er det man kaller indirekte flyktninger (kommet som familiemedlem). I Norge finnes det 25549 personer med flyktningbakgrunn som er under 20 år. 14534 av disse er mellom 6 og 15 år (Befolkningsstatistikk: Flyktninger 1.jan. 2006, tab.3).

Selv om de individuelle forskjellene er store, deler flyktningbarn mange grove fellestrekk som for eksempel separasjon fra hjemland og store tapsopplevelser (Anderson m.fl. 2004). Effekten av disse fellestrekkene kan kanskje sies å være av en mer individuell karakter, men kan beskrives på bakgrunn av forskning som er gjort på mulige konsekvenser av slike typer opplevelser. Samlet kan man si at effekten av disse fellestrekkene bidrar til en ”...*complex psychological, emotional and social resettlement process*” (Anderson m.fl. 2004, s.1). Det er verdt å merke seg at forskning viser at flyktningbarn lettere tilpasser seg til det nye landet og den nye kulturen enn voksne flyktninger (Frater-Mathieson 2004). Barnets tilpasning er imidlertid påvirkbar, og familiefaktorer utgjør en stor del av denne påvirkningen.

2.3.1 Migrasjon og migrasjonsprosessen

Migrasjon kan forstås som bevegelse fra et kjent sted til et annet sted (Anderson 2004a). I det følgende presenteres migrasjonsprosessen i form av 3 faser, med utgangspunkt i en modell presentert av Anderson (2004a). I tråd med oppgavens tema legges hovedvekten på prosessens siste fase; postmigrasjonsfasen. I hver av de tre fasene vil en rekke faktorer være av betydning for flyktningens tilpasningsevne.

Premigrasjonsfasen omfatter tiden flyktningen er i hjemlandet. Her finner man altså tiden før flukten; både tiden før grunnen til flukt, og det som fører til flukt. Fasen omfatter både de gode minnene fra hjemlandet og opplevelser av traumatisk karakter. Videre kan man også si at en rekke faktorer som har betydning for flyktningens tilpasningsevne i trans- og postmigrasjonsfasen (se nedenfor) hører hjemme her. Personlige ressurser som for eksempel god helse og sosiale ferdigheter, vil sammen med sosiale ressurser som nettverk og lignende utgjøre premigrasjonsfaktorer.

Transmigrasjonsfasen er flukten, eller veien til det nye stedet. Fasen preges av mange farer og usikkerhet, og mange flyktninger vil også i løpet av denne fasen oppleve traumatiske hendelser (Varvin 2003).

Postmigrasjonsfasen er fasen hvor flyktningen kommer til et nytt land og skal etablere seg. En ny tilværelse i eksil. Dette er også den fasen som rommer denne oppgavens hovedtema; skolens ivaretaging av elever med erfaring fra krig og flukt. Et viktig aspekt ved denne fasen knytter seg til 'akkulturasjon'. Dette begrepet refererer til "*...the cultural changes that occur when two or more cultures come into contact*" (Anderson 2004a, s.68). Akkulturasjon omfatter også et psykologisk aspekt; individets tilpasning til akkulturasjonsprosess. Hvordan akkulturasjonsprosessen vil arte seg avhenger av en rekke faktorer. Flyktingens tilpasning til sitt nye land vil kunne sies å påvirkes av mange av de samme faktorene. Blant de faktorer som har vist seg å ha en avgjørende effekt på flyktingers tilpasningsevne er lokale strukturer som skole og introduksjonsprogram. I tillegg vil holdninger hos lokalbefolkningen, kulturelle forskjeller mellom hjemland og vertsland, og bakgrunnen for migrasjonen være av stor betydning (Anderson 2004a).

2.3.2 Barnet i familien

De fleste flyktningbarn kommer til Norge sammen med familien sin. Sammen har barnet og familien vært gjennom pre- og transmigrasjonsfasene og står ovenfor de mange utfordringene ved postmigrasjonsfasen; tilpasningen til en tilværelse i et nytt land. Hvordan barn kommer gjennom denne prosessen vil blant annet i stor grad avhenge av hvordan foreldrene takler situasjonen (Anderson 2004a).

Flere forskere velger å se migrasjonsprosessen i et økologisk perspektiv (Rutter 2006; Anderson m.fl. 2004). Her er flyktingen sett i lys av sine nettverk under hele prosessen fra pre- til postmigrasjonsfasen. Man kan kanskje si at dette perspektivet er spesielt nyttig i forhold til flyktningbarn som jo får store deler av sin utvikling omkranset av stadig skiftende og ustabile rammer. Med bakgrunn i en slik ustabilitet blir faktorer som er stabile over flere faser i migrasjonsprosessen, som familie,

viktige. Forskning har vist at barn som er sammen med sine foreldre selv under svært belastende forhold klarer seg bedre enn barn som blir sendt av gårde for å være trygge (Borchgrevink og Neumayer 2006). Mange flyktningbarn har imidlertid opplevd tap av familiemedlemmer eller nære omsorgspersoner (Borchgrevink og Neumayer 2006). Slike tilknytningsbrudd vil blant annet ha store følger for hvordan barnet opplever traumer, og hvilke effekter traumene vil ha i barnets liv (Frater-Mathieson 2004). I 2005 kom det 322 enslige mindreårige flyktinger til Norge (Antall enslige mindreårige asylsøkere totalt til Norge for 2005). For disse er tapet av nettverk enormt. For andre flyktningbarn kan hele familien preges av tapet av et medlem. Frater-Mathieson (2004) fremhever at det hos barn og unge som har opplevd et traumatisk tap kan oppstå en rekke sekundære effekter som for eksempel skyldfølelse, aggressiv atferd, sosial isolasjon, somatiske plager, dødsangst eller passivitet. Disse effektene er relative til en rekke faktorer slik som antall tap, hvor plutselig tapene opptrer, omstendighetene rundt, og egenskaper ved barnet.

2.3.3 'Displacement' og 'psychology of place'

Mye forskning har blitt gjort på den psykologiske effekten av hva man på engelsk kaller 'displacement' (Anderson 2004a). På norsk vil man kunne si at dette handler om en slags fysisk forflytning medfølgende psykologisk effekt. En av de som har forsket på displacement er Mindy Fullilove. Hun har skapt begrepet 'psychology of place' hvor 'place' har en utvidet og mangesidig betydning. 'Place' er hos Fullilove (1996) en betegnelse både på et geografisk senter, i betydningen fysisk sted og dets setting i form av strukturelle rammer og lignende. Den andre betydningen av 'place' knytter seg til det psykososiale miljø mennesker lever i, i form av menneskelig samhandling hvor blant annet faktorer som makt og respekt er viktig. Tre psykologiske prosesser er viktige for følelsen av å høre til et 'place': Identitet, tilknytning og kjennskap (familiarity) (Fullilove 1996). Oppsummert kan man si at 'psychology of place' handler om fysiske lokaliteters betydning for psykisk helse (Anderson 2004a). Anderson (2004a) fremhever at en av implikasjonene denne

teorien har for migrasjon og flyktninger, er viktigheten av å etablere en tilhørighetsfølelse til sitt nye hjemsted for å ivareta egen psykisk helse.

2.4 Traumer

2.4.1 Definisjon

Et traume kan defineres som ”...overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen” (Dyregrov 2000, s.11). To faktorer kan sies være sentrale ved opplevelsen av et traume; den overveldende ytre hendelsen, og opplevelsen av at eksisterende strategier for å håndtere vanskelige situasjoner ikke strekker til (Dyregrov 2000; Frater-Mathieson 2004). Når et barn er ”traumatisert” er det ”...kronisk plaget av vansker som depresjon, angst og/eller posttraumatiske stressreaksjoner” (Borchgrevink og Neumayer 2006, s.17).

2.4.2 PTSD

Post-traumatisk stressforstyrrelse (PTSD) er en diagnostisk kategori man finner både i det amerikanske diagnosesystemet DSM-IV, og i ICD-10 som er utviklet av verdens helseorganisasjon (WHO). Lidelsen finnes både for barn og voksne, og baserer seg på kriterier for hva personen har vært utsatt for (den traumatiske hendelsen), hva slags symptomer som oppstår, symptomenes intensitetsgrad og varighet, og i hvor stor grad symptomene påvirker daglig funksjonsevne (Dyregrov 2000). Ut i fra DSM-IVs kriterier må personen ha opplevd trussel om skade eller død, alvorlig skade eller dødsfall. Reaksjonen i den aktuelle situasjonen må ha vært frykt eller hjelpeløshet. Reaksjonene må ha vart over en måned, og må påvirke daglig funksjonsevne for personen på en negativ måte. DSM-IV opererer med 3 symptomgrupper; vedvarende gjenopplevelser av den traumatiske hendelsen, nummenhet/unngåelse, og vedvarende aktivering av nervesystemet (Dyregrov 2000; Raundalen og Schultz 2006).

2.4.3 Flyktningbarn og traumer

Mange flyktningbarn har erfaringer fra krig og flukt som gjør dem traumatiserte (Frater-Mathieson 2004; Borchgrevink og Neumayer 2006). Mange av disse barna har opplevd grusomme hendelser som kan sies å gjøre grunnlaget for hva som er normalreaksjoner hos barna vanskelig å definere.

Flyktningbarn kan oppleve traumatiske hendelser knyttet til alle tre migrasjonsfaser. Ofte har familien og barnet levd under vanskelige forhold over lang tid før flukten. Politisk undertrykking og krig kan innebære store traumer for både barnet og familien (Borchgrevink og Neumayer 2006). Forskning viser at førskole- og ungdomsalder er de mest sårbare periodene for barn å bli utsatt for premigrasjonspåkjenninger (Rutter 2006). Flukten, transmigrasjonsfasen, er også en stor påkjenning for barn og unge. Tapsopplevelsene er mange, og stor ustabilitet bidrar til økt risiko for traumereaksjoner. Tilpasning til et nytt land og en ny kultur er en belastning for hele flyktningfamilien (Borchgrevink og Neumayer 2006). Traumatisk stress knyttet til tap av et familiemedlem er vanlig. I tillegg kan eksiltilværelsen for mange flyktninger representere en stor belastning som kan forverre eller utløse en psykisk lidelse (Varvin 2003). Mange flyktningbarn lever sammen med foreldre som også er traumatisert. Samlet sett vil det at flyktningbarn som regel har opplevd kumulative traumer sette dem i en sårbar posisjon. Ved kumulative traumer øker risikoen for feilutvikling hos barn (Borchgrevink og Neumayer 2006).

Kulturelle variasjoner i normer for traumehåndtering kan også gjøre seg gjeldende i forhold til flyktningbarn og traumer. Ut i fra ”vestlige” standarder kan tanker om onde ånder og lignende være en lite konstruktiv tilnærming til traumehåndtering hos barn (Dyregrov og Raundalen 2002; Frater-Mahieson 2004).

Forekomst av psykiske vansker hos flyktningbarn

Det er noe usikkert hvor stor forekomsten av psykiske vansker blant flyktningbarn er (Borchgrevink og Neumayer 2006). Noen undersøkelser opererer med relativt store prosentandeler, mens andre fremhever at en liten andel av flyktningbarn har alvorlige

psykiske vansker (Dyregrov 2005; Borchgrevink og Neumayer 2006). En mulig årsak til lave tall kan være at de familier som har kommet til for eksempel nordiske land har hatt relativt gode ressurser som har medført en skjerming av barna fra eksponering av traumatisk art (Dyregrov 2005). Erfaringer Senter for Krisepsykologi i Bergen har gjort seg peker imidlertid i retning av at mange barn og unge med flyktningbakgrunn i Norge har vært utsatt for sterke traumatiske hendelser, og at mange av dem har betydelige psykososiale vansker som en følge av dette (Dyregrov 2005). Uten å konkludere i forhold til forekomst kan man i tråd med blant annet Yule (1998) understreke at flyktningbarn er en risikogruppe i forhold til psykiske vansker. Mange flyktninger klarer seg imidlertid bra relativt til de belastninger de har vært utsatt for (Varvin 2003).

2.4.4 Traumatisering

Den umiddelbare reaksjonen

Når en person opplever en traumatisk hendelse oppstår det en rekke umiddelbare reaksjoner av både fysisk og mental art. Kroppen går inn i en alarmberedskap, noe som gjerne blir kalt "fight or flight-responsen". Dette medfører en fysisk mobilisering som gjør oss klare til å møte fare og undertrykke smerte. Sentralt i denne responsen er en hormonell stressrespons hvor de to komplementære stresshormonene adrenalin og kortisol er sentrale. Kortisol demper adrenalineffekten. En mental mobilisering bestående av en fokusert oppmerksomhet hvor tidligere erfaring gjøres tilgjengelig og en hurtigere bearbeiding av informasjon fra miljøet rundt oss oppstår ved et skjerpet sanseinntak. Samtidig inntreer en slags superhukommelse som blant annet medfører det som kalles "flash-bulb memory"; et svært presist og nøyaktig minne av uvanlige hendelser (Dyregrov 2000; 2005).

Ettervirkninger

Ettervirkninger av traumer er normalt. Det er virkningenes intensitet og varighet sammen med deres effekt på daglig fungering som avgjør om de er unormale eller

utgjør et grunnlag for å sette diagnosen PTSD. Vanlige etterreaksjoner hos barn er søvnforstyrrelser, frykt og angst, unngåelsesatferd, selvbebreidelser, sinne, konsentrasjonsvansker, tristhet og lignende. Selv om dette er normale etterreaksjoner som blir borte over tid, viser forskning at traumer i barnealderen kan påvirke barnets utvikling, noe som kan gi langsiktige virkninger (Dyregrov 2000). Dyregrov (2000) fremhever at traumer kan virke inn på følgende områder av en persons fungering: Personlighet, regulering av følelser, biologisk utvikling, fremtidsforventninger, sosial fungering, moralutvikling, selvoppfattelse, mestringsevne, læringskapasitet, yrkesvalg og fremtidig foreldrekapasitet. Virkningene kan med andre ord omfatte store deler av menneskelig fungering.

En del av langtidsvirkningene etter traumer kan stamme fra strukturelle endringer i hjernen. Erfaringer har stor påvirkning på hjernen og hjernens utvikling (Raundalen og Schultz 2006). Dyregrov (2005) peker på at en overaktivering eller vedvarende aktivering av hjernens stressentra over tid, kan gi strukturelle endringer i hjernen. Selv om virkningene av traumer slik kan være både langvarige og omfattende, fører ikke alltid høy grad traumatisering til omfattende funksjonssvikt (Frater-Mathieson 2004; Dyregrov 2005).

Avgjørende faktorer

En rekke faktorer avgjør hvilken virkning traumer vil ha for den enkelte. Raundalen og Schultz (2006) fremhever tre viktige faktorer for hvilken rolle en traumatisk hendelse vil ha i en persons liv på lengre sikt. Den første faktoren knytter seg til grad av eksponering under hendelsen, og hvilke sanseinntrykk man fikk. Opplevelser som å høre ubesvarte rop om hjelp har for eksempel vist seg å være en risikofaktor for utvikling av PTSD (Dyregrov 2000). 'Risikofaktor' forstås her som en faktor som på et forskningsbasert grunnlag kan sies å øke sannsynligheten for utvikling i negativ retning. Dyregrov (2000) fremhever videre at barnets observasjon av omsorgspersoners atferd under traumatiske hendelser hører inn under eksponeringsforhold. Voksne som oppfører seg ukontrollert oppleves som skremmende for barn. Den andre faktoren er hvilken kvalitet den støtten som gis etter

krisen har. Dette omfatter støtte både fra familie, venner og skole (Dyregrov 2000). En tredje faktor knytter seg til barnas personlighet og tidligere livserfaring. For eksempel viser forskning at utadvendte barn takler kritiske situasjoner bedre enn sine innadvendte jevnaldrende. Et annet avgjørende personlighetstrekk er barnets evne til å håndtere stress. Når det gjelder livserfaring, viser forskning at barn bruker strategier fra tidligere kritiske hendelser i møte med nye traumatiske situasjoner (Dyregrov 2000). Videre regnes barnets alder og psykiske helse som viktige egenskaper i forhold til å håndtere traumatiske påkjenninger. Barn som har psykiske vansker utgjør en risikogruppe i møte med traumatisk stress (Dyregrov 2000).

Traumatiske hendelser som går over lengre perioder vil i større grad enn enkelthendelser kunne gi varige virkninger. Dette gjelder særlig for barn fordi traumene pågår under hjernens utvikling (Dyregrov 2005). Dyregrov fremhever at en kumulativ traumatisering over tid i barnealderen blant annet kan ”...forstyrre barns utvikling av evnen til følelsesregulering, forstyrre evnen til læring, og svekke evnen til eller gi usikker tilknytning og tillit til andre mennesker...” (Dyregrov 2005, s.77).

Kulturelle faktorer kan også spille inn i forhold til hvordan barn og voksne håndterer ekstreme situasjoner og store belastninger (Borchgrevink og Neumayer 2006). Hva som er kulturelt godtatte måter å takle og uttrykke smerte på kan være svært varierende. Dyregrov og Raundalen (2002) peker på at enkelte kulturer kan bidra til å reprodusere traumer, mens andre kulturer kan ha et fiendtlig syn på barn med psykiske vansker. Dette vil få følger for hvilken virkning traumene får i barnets liv.

2.4.5 Traumer og læring

Læringsforutsetninger

Skolerelaterte konsekvenser av traume- og tapsopplevelser blir ofte oversett i forskningsstudier (Dyregrov 2004). Forskning viser imidlertid at elever som har vært utsatt for mange risikofaktorer, for eksempel overlevende fra ulykker eller katastrofer, som gruppe viser tendenser mot å ha stort fravær fra skolen og videre at

noen i gruppen bidrar til det store frafallstallet fra skolen (Dyregrov 2004). Statistikk viser at en stor andel av de som utgjør frafall fra videregående skole i Norge i dag har innvandrerbakgrunn (To av tre fullførte videregående 2006). Selv om dette frafallet blant innvandrerungdom kan ha mange grunner, kan kanskje traumeperspektivet danne en mulig bakgrunn for en del av dette. Lødding (2003) fremhever i sin rapport basert på forskningsprosjektet "Frafall blant minoritetsspråklige" at faktorer som synes å gjenspeile motivasjon for utdanning kjennetegner de elevene med innvandrerbakgrunn som gjennomfører videregående utdanning.

Traumer og tapsopplevelser påvirker elevers læringsevner på en rekke måter (Dyregrov 2004; Hamilton og Moore 2004; Raundalen og Schultz 2006). Særlig har kumulative traumer, som er vanlig hos flyktninger, gjennom forskning vist seg å ha mange negative konsekvenser for unges læringsevner (Dyregrov 2004).

Traumeopplevelser kan påvirke både konsentrasjon og hukommelse, to evner som er sentrale i læring. Prosessene bak dette igjen er i stor grad ukjent, men tenkes å stamme fra påtrengende minner, tap av motivasjon, en slags forstyrret kognitiv prosessering, og et lavt kognitivt tempo med bakgrunn i depresjon (Dyregrov 2004). Dersom eleven har PTSD fører dette til at informasjonsprosesseringen i hjernen endres med bakgrunn i et hyperaktivt nervesystem. Stress hos eleven gjør det videre vanskelig å skille mellom viktig og urelevant informasjon, noe som gjør læringen tung (Dyregrov 2004). I Larsen og Øzerks (1999) rapport som er presentert ovenfor (2.1) karakteriseres slike og lignende vansker som "selvrammende symptomer".

Traumeerfaringer kan også føre til angst og utrygghet hos elevene (Yule 1998), noe som også påvirker deres læringsforutsetninger. Manglende tro på fremtiden kan også danne bakgrunn for manglende motivasjon for skolearbeid (Yule 1998).

Dual representation theory

Dual representation theory er utviklet av Chris Brewin, og bygger på antakelsen om at det hos mennesker finnes to hukommelsessystemer som opererer parallelt. Et som er verbalt tilgjengelig (VAM) og et som situasjonelt tilgjengelig (SAM). Minner som

lagres i VAM er lett tilgjengelig og godt strukturert, og kan med letthet overføres til langtidsmindet. SAM-systemet inneholder informasjon av sansemessig art og informasjon om kroppslige reaksjoner knyttet til situasjoner. Dette er informasjon som verken er verbalisert eller nødvendigvis bevisst, og er dermed ikke overført til VAM. Minner av typen SAM er vanskelig kontrollerbare, og kan trigges av stimuli som ligner de som er lagret i minnene (Brewin og Holmes 2003; Dyregrov 2005). Traumeminnene er lagret både i VAM og SAM. I en terapeutisk ramme vil målet være å gjensidig synkronisere de to typene minner som er knyttet til en traumatisk hendelse, slik at minnene blir mer håndterbare (Raundalen og Schultz 2006).

Teoriens antakelser vil ha implikasjoner for hvordan elever som er traumatisert lærer, vel og merke før minnene er bearbeidet på en god måte. Ubearbeidede SAM-minner kan virke forstyrrende på eleven i læringssituasjonen, noe man kan påstå støttes av forskningsmessige funn. En integrering av minner i egen livshistorie vil derimot for eksempel kunne føre med seg redusering av symptomer knyttet til spenning i kroppen (Raundalen og Schultz 2006).

2.5 Resiliens

2.5.1 Definisjon

Det finnes en rekke definisjoner av 'resiliens', og det er store diskusjoner i fagfeltet rundt begrepets innhold og natur (Kaplan 2005). Selv om de store stridighetene kan være problematiske, kan man påstå at den store aktiviteten og engasjementet rundt 'resiliens' tyder på at begrepet er både aktuelt og populært. Tross stridigheter kan 'resiliens' forstås som "*...achievement of positively (or the avoidance of negatively) valued outcomes in circumstances where adverse outcomes would normally be expected*" (Kaplan 2005, s.39).

Resiliens er imidlertid ikke en egenskap ved en person, men en beskrivelse av "*...patterns of positive adaption in the context of significant risk or adversity*"

(Masten og Powell 2003, s.4). Individuer kan ikke inneha resiliens, men kan manifestere resiliens i sin atferd og i sitt liv (Masten og Powell 2003). To viktige aspekter ved resiliens bør fremheves. For det første et relativt aspekt; barnets motstandskraft sees i forhold til den psykososiale belastning det utsettes for. Dette relative aspektet kan sees som en slags motvekt til den tidligere forestilling om ”løvetannbarn” som ble sett på som skuddsikre i kuleregner (Borge 2003). For det andre er resiliens en måte å se utvikling på som vektlegger et prosessperspektiv. Prosessene knytter seg kort sagt til hvordan individet interagerer med miljøet, og videre til en interaksjon mellom risiko og positiv tilpasning (Luthar og Cicchetti 2000). I interaksjonen mellom barn og miljø med mål om en god utvikling vektlegges begge parter (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003).

2.5.2 Resiliensegenskaper ved barn og miljø

Forskning på resiliens har i stor grad knyttet seg til spørsmålet om hvorfor noen barn utvikler psykiske vansker i møte med stor motgang i livet, mens andre greier seg bra (Werner 2005). I tråd med denne forskningstradisjonen kan man si at ”*resiliens dreier seg om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer*” (Borge 2003, s.14). Feltet har vært opptatt av å identifisere egenskaper ved de som klarer seg godt relativt til påkjenninger (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003; Masten og Powell 2003). Forskningen har omfattet både personer som har vært utsatt for konkrete store belastninger som krig og katastrofer, og personer som har vært utsatt for belastninger over tid gjennom oppvekst under forhold som har vært definert som vanskelige. Store longitudinelle undersøkelser har dominert feltet (Waaktaar og Christie 2000).

Faktorene som har blitt identifisert som å kjennetegne personer som har et liv preget av resiliens kan deles inn i tre hovedkategorier: Individuelle faktorer, familierelaterte faktorer og nettverksfaktorer (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003). For det første har altså forskning vist at visse individuelle egenskaper assosieres med resiliensprosesser. Blant disse finner vi gode positive sosiale evner, gjennomsnittlig eller over gjennomsnittlig intelligens, positiv selvfølelse, god impuls kontroll, gode

kommunikasjonsferdigheter, hjelpsomhet, indre kontrollfølelse, følelse av sammenheng og et ”godmodig” temperament som gjør en populær hos andre (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003; Werner 2005).

En rekke familierelaterte faktorer har også vært framtreddende i mange undersøkelser. Blant annet har faktorer som å ha nære bånd til omsorgsgiver, mors omsorgsevne, foreldre som tillater hjelp fra andre, støttende søsken og besteforeldre, og støtte og struktur i hjemmet vist seg å ha en positiv effekt på barns evne til å håndtere motgang i livet (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003; Werner 2005). Videre har forskning fremhevet egenskaper ved nettverket rundt familien og barnet som kan fremme en utvikling preget av resiliens. Her har særlig tilstedeværelsen av en ”betydningsfull annen” blitt understreket. Dette er en person som ikke nødvendigvis kan ordne alle barnets problemer, men som bryr seg om barnet, og som står for positiv og stabil kontakt (Waaktaar og Christie 2000). Andre viktige resiliensfremmende faktorer er gode jevnaldrende venner, støttende lærere, gode erfaringer på skolen og deltakelse i prososiale organisasjoner (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003; Werner 2005).

2.5.3 Sense of coherence

’Sense of coherence’ er et begrep utviklet av professor i medisinsk sosiologi Aron Antonovsky og refererer til

...the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one’s internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected (Antonovsky 1979, s.123).

En sterk ’sense of coherence’ (følelse av sammenheng), betyr at man oppfatter både sitt indre og det ytre rundt en som forutsigbart og forståelig. Dette medfører en god oppfattelse av virkeligheten. ’Sense of coherence’ formes og utvikles hele livet (Antonovsky 1979), og består av tre hovedelementer; en følelse av at verden er håndterbar, meningsfull og forståelig (Antonovsky 1987). Raundalen og Schultz (2006) peker på at en slik følelse av sammenheng ”...er kjernen i opplevelsen av å ha en tilfredsstillende mental helse” (s.39).

2.5.4 Resiliens og barn som har erfaring fra krig og flukt

Flyktningbarn er preget av mange risikofaktorer som følge av traumatiske opplevelser, tapsopplevelser, displacement med mer (Anderson 2004a). I møte med disse kumulative risikofaktorene har forskning vist at mange flyktninger allikevel klarer seg bra (relativt til den risiko de er utsatt for) (Varvin 2003; Dyregrov 2005). Hva er det så som kjennetegner de flyktningbarn hvis utvikling preges av resiliente prosesser? Rutter (2006) peker blant annet på at det å ha forståelse av hvorfor man lever i eksil og ha evne til å integrere det de har opplevd i sin tro (religion/forståelse av livet), er noe av det som kjennetegner de flyktningbarn som klarer seg bra. Videre er barnets alder når det måtte flykte av betydning; barn som er under 5 år eller i ungdomsalder ved flukt er i størst risiko. Det å få permanent oppholdstillatelse er også med på å bidra til en god psykososial utvikling. Samtidig er det å opprettholde kontakt med hjemland, og å ha gode minner om tiden i hjemlandet før flukten noe som kjennetegner flyktningbarn med god psykososial tilpasningsevne (Rutter 2006). Familiefaktorer er også av betydning. Forskning har for eksempel vist at de flyktningbarn med fulltallige familier er de som har best mental helse (Rutter 2006). Foreldrenes utdanningsnivå kan også opptre som en resilienssegenskap ved barnets miljø (Rutter 2006). Dette er imidlertid ikke alltid tilfelle. Dersom foreldrene ikke får uttelling for sin utdanning fra hjemlandet, kan dette heller opptre som en risikofaktor fordi det går utover foreldrenes tilpasningsevne i det nye landet (Anderson 2004a). Anderson (2004b) fremhever at det i forhold til resiliens er viktig “...to consider how the specifics of the host environment interact with what refugees bring to the situation” (s.60). Flyktning og miljø/kontekst må sees i et interaksjonsperspektiv.

Det å bli traumatisert kan påvirke en persons opplevelse av å være subjekt i eget liv. Mange tar en offerrolle hvor man lar andre ta kontrollen. Traumatisering kan også føre til manglende følelse av sammenheng, og tap av følelse av mening i tilværelsen (Waaktaar og Christie 2000). Flyktningbarns tilværelse vil i stor grad være preget av uforutsigbarhet, mangel på stabilitet og følelse av maktesløshet. I møte med denne tilværelsen vil en sterk følelse av 'sense of coherence' fungere som resiliensbyggende

(Waaktaar og Christie 2000). Borchgrevink (2006) fremhever i tråd med dette 'sense of coherence' som en viktig beskyttelsesfaktor for flyktningbarn. Hun fremhever at det er viktig for flyktningbarna at de opplever at de *"...kan planlegge, at tilværelsen inneholder forutsigbarhet og struktur og å oppleve seg selv og de nærmeste som samme person(er) som før til tross for ytre hendelser"* (Borchgrevink 2006, s.48). 'Sense of coherence' kan sees som et nyttig perspektiv på arbeidet med elever som har opplevd kriser og traumer (Raundalen og Schultz 2006).

2.5.5 Skolens mulighet i et resiliensperspektiv

Det å tilpasse seg til en ny skolesituasjon er en av de største og kanskje mest utfordrende oppgavene flyktningbarnet møter i postmigrasjonsfasen (Hamilton 2004). Elevens erfaringer fra flukt, foreldrenes støtte og tidligere skolegang er av stor betydning for i hvilken grad denne tilpasningen vil gå bra. Tilpasningen er imidlertid ingen enveiskjøring; egenskaper ved ulike sider av skolen vil ha stor betydning (Hamilton 2004). Østby og Reif (2006) fremhever skolens rolle som en effektiv arena for å gi flyktningelever "mental assistanse", og læreres rolle som ressurs i forhold til å legge til rette for integrering, vekst og utvikling for flyktningbarn.

Resiliens kan på mange måter sies å representere en perspektivendring. Fra et fokus på elendighet hvor skader kommer først, vil man med et resiliensperspektiv fokusere på mulige ressurser (Waaktaar og Christie 2000). Borchgrevink (2006) peker i tråd med dette på at *"med resiliens som innfallsvinkel har man mulighet til å spore uante ressurser og forhåpentligvis styrke barns iboende krefter"* (s.50).

I resiliens ligger det muligheter for skolen (Anderson 2004b; Rutter 2006). Mange av de faktorer som gjennom forskning har vist seg å kjennetegne barn som klarer seg godt relativt til stor motgang i livet knytter seg, som nevnt ovenfor, til skolen.

Resiliensforskning fremhever for det første lærerens mulighet for å bli en betydningsfull annen for barn hvis liv er preget av mye motgang (Waaktaar og Christie 2000; Werner 2005). En annen resiliensfaktor som kan fasiliteres i skolen er et godt jevnaldernetverk (Larsen og Øzerk 2001). Skolen har også en mulighet for å

legge til rette for at elevene kan utvikle en større tro på seg selv og på fremtiden. Et godt og tilpasset læringsmiljø kan sies å stå sentralt i arbeidet for å nå et dette målet, og for å sikre at elevene får en god skoleerfaring (Larsen og Øzerk 2001). Et slikt positivt læringsmiljø kan sies å ha stor betydning for en elev med erfaring fra krig og flukt (Yule 1998). Følgende faktorer sees som betydningsfulle for et godt og støttende læringsmiljø; en god relasjon til lærer og medelever, oppmuntring, trivsel og opplevelse av trygghet og mestring (Raundalen og Schultz 2006). I tillegg bygger et godt tilpasset læringsmiljø på god kjennskap til den enkelte elevs forutsetninger (Larsen og Øzerk 2001). Som presentert ovenfor er forutsigbarhet og struktur viktige elementer i å fremme en følelse av sammenheng i flyktningbarnas liv (Borchgrevink 2006). Dette er faktorer som kan fremmes i skolen, eller ved at skolen i kraft av å være en stabil faktor er en del av en forutsigbar struktur i barnas liv.

En annen faktor som kan bidra til å fremme resiliens hos elever med erfaring fra krig og flukt er et godt skole-hjemsamarbeid. Sentralt i et slikt samarbeid er forståelse og respekt for familiens situasjon, og at man tar kunnskap om familiens erfaringer med i tilretteleggingen av elevens skolehverdag (Larsen og Øzerk 2001).

Skolen kan altså på mange måter bruke tiltak med mål å maksimere resiliens og minimalisere sårbarhet (Rutter 2006). I tråd med dette skriver Anderson (2004b) at:

Knowledge about how to foster resilience, either by increasing the resilience factors in the lives of these children or by minimizing risk factors, may lead to the development of appropriate interventions as well as providing information to better judge the effectiveness of interventions (Anderson 2004b, s.53).

Slik kan altså resiliensperspektivet både brukes som bakgrunn for skolens arbeid og målsetninger, og som et slags mål for hvilken effekt tiltak har for elevene. Aktuelt her er også at skolens resiliensfremmende tiltak kan også ha en forebyggende effekt i forhold til skolefravær. Larsen og Øzerk (2001) fremhever på bakgrunn av sin undersøkelse som er presentert ovenfor (2.1), at følelsesmessig støtte og en godt tilrettelagt undervisning som fører til mestringsfølelse kan skape en tilhørighetsfølelse til skolen som kan ha en forebyggende effekt i forhold til

skolefravær. Redusert skolefravær kan kanskje sees i sammenheng med Andersons (2004b) fremheving av resiliens som et mål på effekten av skolens tiltak.

2.5.6 utfordringer for lærere

Frater-Mathieson (2004) understreker at det kan være mange utfordringer knyttet til det å være lærer for elever med erfaring fra krig og flukt. Lærerne kan lett få en stor rolle i elevens liv, og vansker som internalisering av elevenes traumer eller distansering kan være et hinder i deres arbeidssituasjon. Netland (1997) peker på at mange lærere i Norge er engstelige i forhold til flere aspekter ved arbeid med elever som har flyktningbakgrunn. De er blant annet usikre på hvordan de skal ivareta elevenes behov, og er videre redde for å gjøre "vondt verre". Andre vegrer seg fordi elevene vekker til live egne følelser av angst og sårbarhet.

En annen aktuell utfordring er å se elevene med erfaring fra krig og flukt som en ressurs og ikke som et problem. Dette kan sees på bakgrunn av berikelsesperspektivet. Dette perspektivet innebærer for det første i tråd med resiliensperspektivet et fokus på elevenes ressurser og sterke sider. For det andre vektlegges en anerkjennelse av læring som foregår utenfor skoleporten, og en respekt og interesse for elevenes egne perspektiver (Befring 2004). Det å fremme et slikt perspektiv betegnes av Befring (2004) som en viktig spesialpedagogisk utviklingsoppgave.

En annen utfordring knytter seg til hva Raundalen og Schultz (2006) kaller henvisningskompetanse; å kjenne grensene for egen kompetanse, og vite når eleven trenger annen profesjonell hjelp. Samtidig kan lærerne gjennomføre mange tiltak innen skolens ramme som kan ha terapeutisk effekt, uten at det er terapi (Raundalen og Schultz 2006). Slike tiltak kan bygge på det man kan si er terapiens grunnelement; *"...det å finne ord, setninger og fortellinger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt som en håndtert fortid"* (Raundalen og Schultz 2006, s.46).

3. Formelle rammer for skolens arbeid

En rekke formelle rammer er aktuelle i forhold til skolens arbeid med elever som har erfaring fra krig og flukt. Dette dreier seg kort sagt om lovverk, læreplan og mer organisatoriske rammer. Verdt å merke seg er at elevene med erfaring fra krig og flukt i de fleste av disse formelle føringene og dokumentene blir betegnet som 'minoritetsspråklige'. I strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis!"(2007) er det nevnt et kort avsnitt om 'deltakere som har psykososiale problemer'. Dette avsnittet fokuserer på voksne innvandrere/flyktninger. Psykososiale vansker blir ikke nevnt under delen som omhandler grunnskolen, her er det språklæring som står i sentrum.

Ragnarsdóttir (2007) fremhever i sin studie av innvandrerfamilier og herunder blant annet mottaksklasser på Island, at en vektlegging av hva innvandrere mangler; relevante språkferdigheter, fra myndighetenes side er i tråd med et 'deficiency viewpoint'. Dette kan kort forklares som et syn som fokuserer på hva som mangler. Ved å betegne elever med ulik innvandrerbakgrunn som 'minoritetsspråklige' skapes altså et fokus på det de ikke kan (norsk), fremfor hvilke ressurser de har.

Ragnarsdóttir (2007) peker videre på at et stempel med bakgrunn i et deficiency-perspektiv kan ha uheldige virkninger for elevenes integrering i skolen.

3.1 Opplæringsloven

Mange paragrafer i opplæringsloven er aktuelle i forhold til elevgruppen som er i fokus i denne oppgaven. Først og fremst vil rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, § 2-1) spille en stor rolle. Her fremheves det at "*retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader*"(Oppl. § 2-1). Som nevnt ovenfor vil elever med erfaring fra krig og flukt i stor grad komme under betegnelsen 'språklige minoriteter' når de omtales i offentlige dokumenter. I tråd med dette vil § 2-8 (Oppl.): "Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar" være aktuell. Elever som har et annet morsmål

enn samisk og norsk har i følge denne rett til særskilt norskopplæring fram til de ”...*har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen*” (Oppl. §2-8). Dersom det er nødvendig ”...*har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar*” (Oppl. § 2-8).

Det er i tråd med denne oppgavens tema også viktig å fremheve opplæringslovens kapittel 9a: ”Elevane sitt skolemiljø”. I § 9a-1 om generelle krav heter det at ”*Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*” (Oppl. § 9a-1).

3.2 Organisering av tilbudet til elevene

Rapporten ”Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen”, utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2006, viser at organiseringen av tilbudet til elever som mottar særskilt norskopplæring i stor grad er overlatt til den enkelte kommune. I mange kommuner legges mye av ansvaret over til den enkelte skole. Den vanligste organiseringsformen blant de skolene som deltok i undersøkelsen rapporten bygger på var ekstra lærerstøtte i den ordinære norskopplæringen. Den nest vanligste organiseringsformen var at opplæringen foregikk i egne grupper med 1-5 elever. Den eneste føringen for organiseringen av disse gruppene finnes i Opplæringslovens § 8-2, hvor det står at:

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Verdt å merke seg i denne sammenheng er at den sittende regjering har et mål om maksimalt 15 elever per kontaktlærer i grunnskolen generelt. I skoleåret 2005/06 var gjennomsnittet på 15,4 elever per kontaktlærer i grunnskolen. Antall elever per lærer i undervisningssammenheng i grunnskolen var gjennomsnittlig for samme skoleår 14 (Utdanningsspeilet 2005).

3.3 Læreplan og en ny strategiplan

I 2004 satt regjeringen i verk strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis!”. I 2007 endret denne navn til ”Likeverdig opplæring i praksis!”. Dagens plan har en virketid fra 2007-2009. Planen inneholder tiltak som skal fungere som gode eksempler.

Planen har blant annet har som mål å:

...gi økt kunnskap om minoritetsspråklige i barnehage, skole og opplæring, og bedre samarbeidet mellom barnehager, helsestasjoner, skoler, voksenopplæringsinstitusjoner, høyere utdanning og arbeidsliv (Likeverdig opplæring i praksis!, 2007, s.9).

Fra høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført i norsk skole. Per i dag finnes det ingen læreplan for norsk som andrespråk eller grunnleggende norskopplæring.

Kunnskapsdepartementet har imidlertid bestemt at det våren 2007 skal fastsettes en ny nivåbasert læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Likeverdig opplæring i praksis! 2007). Elever med erfaring fra krig og flukt og andre elever under betegnelsen ’minoritetsspråklige’ vil til tross for manglende spesifikk læreplan omfattes av andre prinsipper i Kunnskapsløftet.

3.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er fremhevet som en sentral verdi i norsk skole både i opplæringsloven (Oppl. § 1-2) og i Kunnskapsløftet (Øzerk 2006). I opplæringslovens § 1-2: ”Formålet med opplæringa” heter det at; ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*”. Videre vektlegges det at tilpasset opplæring er et grunnleggende element i den norske fellesskolen. Tilpasset opplæring blir som sagt også understreket i Kunnskapsløftet (Øzerk 2006). Her fremheves det at ”*skolen og lærebedriften skal gi tilpasset opplæring slik at den enkelte stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse*” (Øzerk 2006, s.75).

4. Metode og vitenskapsteori

Formålet med forskning er “...att skapa ordning i det vi uppfattar som verklighet för att därmed bättre förstå den” (Guvå og Hyllander 2003, s.5). På veien mot denne ”ordning” gjøres imidlertid en rekke valg, refleksjoner og vurderinger. Jeg vil her presentere valg av metode, relevante vitenskapelige refleksjoner, sentrale aspekter ved den empiriske undersøkelsen jeg har gjort, analysen av datamaterialet, samt presentere og drøfte ulike aspekter ved undersøkelsens forskningsmessige kvalitet.

4.1 Valg av metode

For å belyse oppgavens problemstilling og derunder underproblemstillinger, har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Dalen (2004) fremhever at et overordnet mål ved kvalitativ forskning er ”...å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (s.16). Bakgrunnen for mitt valg av metode knytter seg i tråd med dette til et ønske om å få en nærmere forståelse av elever som har erfaring fra krig og flukt, og hvordan skolen ivaretar denne elevgruppen. Mulighet for dialog med informantene gjorde at jeg valgte å gjøre semistrukturerte forskningsintervjuer. En videre bakgrunn for valget er at det kvalitative forskningsintervjuet regnes som ”...spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen 2004, s.15).

4.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

“Vitskapsteori inneber å reflektere over vitskapen som fenomen og studere premisser og praksis” (Befring 2002, s.18). Jeg vil her reflektere over de premisser og den praksis som jeg anser som relevant for min oppgave.

Hvordan man skal frembringe forskningsmessig gyldig kunnskap er et sentralt tema innen vitenskapsteori og forskningsverdenen generelt. Et vanlig syn innen det

samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet er at ”*alle fakta vi samler inn er allereie tolka fakta, det finst ikkje fakta i seg sjølv*” (Fuglseth 2006, s.262). Dette synet er i tråd med hva Fay (1996) kaller perspektivisme, som i følge han er en slags mellomting mellom positivisme og den postmoderne relativismen. Relatert til denne formulering om nåværende status innen samfunnsvitenskapelig- og herunder spesialpedagogisk forskning, finnes spørsmålet om vi virkelig kan forstå andre. Fay (1996) stiller spørsmålet; ”Do you have to be one to know one?”. Er det mulig for meg som gryende forsker og student å oppnå en god forståelse av hva mine informanter vil formidle? Fay (1996) besvarer dette spørsmålet i flere ledd. Blant annet peker han på at en minimumslikhet i form av menneskelige egenskaper vil være tilstrekkelig for å kunne forstå andre. Videre vil hva man legger i forståelse (to know) være avgjørende for i hvilken grad man vil oppnå forståelse i møte med andre. Fay (1996) skriver at ”*to know others (...) is to be able to make sense of their experience*” (s.28). Å forstå innebærer mer enn bare å ha en erfaring; evnen til å beskrive og forklare er også sentral (Fay 1996). I tråd med dette kan altså jeg som forsker i kraft av min menneskelighet (felles med informanten), og utstyrt med et vitenskapelig definert forståelsesbegrep oppnå en forståelse av mine informanters erfaringer. Fay (1996) peker imidlertid også på at ”*...sometimes not being one can facilitate knowing another*” (s.21). Den nødvendige avstand og et utenfra-perspektiv gir meg fordelene av å være ”tilskuer”.

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning” (Dalen 2004), og dreier seg i hovedsak om tolking av tekst (Kvale 1996). ”*Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes*” (Dalen 2004, s.20). Den hermeneutiske sirkel beskriver den klassiske hermeneutikkens syn på tolking av mening (Kvale 1996). Her sees meningen ved tekstens ulike deler i lys av tekstens mening som helhet. Nærmere undersøkelse av meningen av delene kan imidlertid føre til endring av meningen ved helheten, som igjen endrer meningen av delene (Kvale 1996). Prosessen fortsetter, og beskrives altså som en sirkel på bakgrunn av sin uendelige karakter. Nyere tradisjoner innen hermeneutikken opererer med litt andre sirkler; blant annet sirkelen mellom for-forståelse og forståelse (Alvesson og

Sköldberg 1994). For-forståelsen er også viktig i hva man kan kalle den klassiske hermeneutikken. Forskerens forståelse sies å fremstå på bakgrunn av en for-forståelse, forskerens forståelseshorizont (Wormnæs 2006). Den tyske filosofen Gadamer mente i denne sammenheng at en horisontsammensmeltning skjer når vi forstår andre mennesker (Fuglseth 2006). Hermeneutikken fremhever i tråd med dette at man må tolke seg selv inn i tolkningsprosessen; det finnes ingen nøytrale data (Fuglseth 2006). Så om det å ikke være ”en” i følge Fay (1996) kan være en fordel i den vitenskapelige forståelsesprosessen, vil denne kvaliteten ved en selv som forsker i følge hermeneutikken også måtte tolkes inn i tolkningsprosessen. Tolkningen vil alltid være preget av en relativ objektivitet (Alvesson og Sköldberg 1994). Det vil være avgjørende å være seg sin forforståelse bevisst, og reflektere over denne i møte med datamaterialet (Fuglseth 2006).

4.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i min undersøkelse vil kunne karakteriseres som ”open, theoretical, purposefully sampling”. Dette refererer til et slags strategisk utvalg gjort ut i fra en målsetning i forhold til et formål; man ser målrettet etter data som innehar visse egenskaper og dimensjoner (Strauss og Corbin 1990). Sagt på en annen måte; ”*När man har valt sitt problemområde söker man informationskällor där problemområdet gestaltar sig så tydligt som möjligt*” (Guvå og Hyllander 2003, s.47). Utvalget er imidlertid ikke gjort i tråd med Grounded theorys videre krav til utvidelse av utvalg underveis i undersøkelsen. Grounded theory presenteres under analyse (4.5.1).

4.3.1 Veien til utvalget

I starten av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et mål om å intervjuer både elever med erfaring fra krig og flukt (videregående trinn), og lærere (ungdomsskoletrinn). Å bruke flere informantgrupper er innen kvalitativ forskning en måte å få fram viktige nyanser på (Dalen 2004). Tanken bak ønsket om elevintervjuer var å få fram deres opplevelse av skolens arbeid rettet mot dem. Å rekruttere informanter viste seg

imidlertid å være vanskeligere enn først antatt. Etter over en måned med utallige e-postkorrespondanser og telefonsamtaler til videregående skoler måtte jeg anse slaget som tapt. De fleste videregående skoler jeg kontaktet beklaget og begrunnet negativt svar på min forespørsel med tidsklemme, sykemeldinger og stor pågang av forespørsler. Kun en skole begrunnet negativ tilbakemelding med hensyn til elevene og ønske om å beskytte disse. Tilbake satt jeg og var glad for at jeg hadde valgt lærere i mottaks/innføringsklasser som lærerinformantgruppe. Dette regner jeg nærmest som et ekspertpanel på elever med erfaring fra krig og flukt. Disse lærere arbeider innen et felt i skolen hvor denne oppgavens ”problemområde” gestalter seg tydelig. Rekrutteringen av denne gruppen gikk mye lettere; engasjerte lærere meldte sin interesse for mitt prosjekt. De eneste kravene jeg satt til mine informanter var at de skulle være lærere i mottaks/innføringsklasser på ungdomstrinn, og at de skulle arbeide med elever som har erfaring fra krig og flukt. Ungdomstrinn ble valgt både med bakgrunn i en interesse for hvordan det går videre med elevene etter grunnskole, og med bakgrunn i en generell interesse for denne aldersgruppen i skolen.

Jeg opprettet kontakt med mine informanter ved å kontakte skoler jeg visste hadde mottaks/innføringsklasser på ungdomstrinn per e-post og telefon. Disse formidlet videre kontakt til aktuelle lærere (brev til lærere: Vedlegg 1). En av skolene ville at jeg skulle komme på et team-møte og informere om undersøkelsen, resten av skolene formidlet direkte kontakt til lærerne som igjen kontaktet meg. Til slutt hadde jeg fire informanter. Ut i fra rammene satt for masteroppgaven anser jeg den informasjon jeg har fått i intervjuene med disse fire som et tilstrekkelig grunnlag for analysen, og som tilstrekkelig i forhold til å belyse oppgavens problemstilling. Arbeidet med å rekruttere informanter ble derfor avsluttet etter intervjuene med de fire.

4.3.2 Beskrivelse av informantene og klassene de jobber i

Informantgruppen består av fire lærere; to menn og to kvinner, som jobber i mottaks- eller innføringsklasser i to kommuner på det sentrale Østlandet. Opplæringen av elevene foregår altså i egne grupper. To av informantene jobber ved samme skole.

Samtlige informanter har lang erfaring med den aktuelle elevgruppen. To av dem har over 20 års erfaring. Alle informantene har annen grunnutdanning enn allmennlærer. Tre av informantene har en akademisk grunnutdanning, og en er sløydlærer med akademisk utdanning i tillegg. Hovedvekten av fagspesialisering er på norsk eller nordisk. Alle informantene utenom én har videre utdanning enten innen spesialpedagogikk eller migrasjonspedagogikk.

Alle informantene utenom én jobber på nåværende tidspunkt i klasser med elever på ungdomstrinn. Denne ene læreren jobber på nåværende tidspunkt med elever i 5.-7. klasse, men har mest erfaring med ungdomstrinn. Fokuset i intervjuet med denne informanten har vært erfaringen fra ungdomstrinn. Elevgrunnlaget i mottaks/innføringsklassene er ganske likt. Her finner man elever samlet med det felles at de ikke kan norsk. I hovedtrekk kan elevene deles i fire grupper; elever hvis mødre er gift med norsk mann, elever hvis foreldre er arbeidsinnvandrere, elever som er kommet til Norge på familiegjenforeningsgrunnlag og elever som har kommet til Norge som flyktning sammen med familie eller alene. De to siste gruppene regnes under kategorien elever med erfaring fra krig og flukt.

4.4 Intervjuene

Kvale (1996) skriver at “*an interview is a conversation that has a structure and a purpose*” (s.6). Forskningsintervjuer er videre ikke basert på likhet mellom samtalepartnere, men på forskerens definisjon og kontroll over situasjonen (Kvale 1996). I en intervjusituasjon er forskeren sitt eget instrument (Fog 1994; Kvale 1996; Guvå og Hyllander 2003).

4.4.1 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

Det semistrukturerte forskningsintervjuet kjennetegnes av fokus mot bestemte temaer og bruk av både åpne, teoridrevne, hypotetiske og konfronterende spørsmål (Flick 2006). Selv om denne typen intervju kjennetegnes av faste temaer som skal dekkes

og forslag til spørsmål, kan man også endre spørsmålenes rekkefølge og form med bakgrunn i oppfølging av hva informanten forteller (Kvale 1996). Et mål i intervjuet er å gjøre *"...the interviewees' implicit knowledge more explicit"* (Flick 2006, s.56).

4.4.2 Intervjuguide

I tråd med rammene for det semistrukturerte forskningsintervjuet (Dalen 2004) benyttet jeg en på forhånd utarbeidet intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuguiden utgjør en struktur og støtte i intervjusituasjonen. Dalen (2004) fremhever at *"en intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse"* (s.29-30). Etter hvert som jeg ble tryggere på rollen som intervjuer og i intervjusituasjonen brukte jeg imidlertid intervjuguiden mer dynamisk. Selv om alle temaene ble dekket ved hvert intervju, brukte jeg noe ulike oppfølgingsspørsmål og noe ulik rekkefølge.

Intervjuguiden jeg brukte var delt inn i følgende temaer: 'Bakgrunn', 'kjennetegn ved elever', 'erfaringer og tanker om eget arbeid', 'skolens målsetninger og tiltak', 'arbeidet med elevene', samt 'samarbeid'. Temaene ble valgt på bakgrunn av egen oppfatning av feltet, teori, drøfting med veileder og samtale med mottakslærere på en av skolene. Jeg har valgt å vektlegge opplevelsesdimensjonen i intervjuguiden. Selv om det ikke er lærernes opplevelse i seg selv som er tema for oppgaven min, vurderer jeg den, på bakgrunn av informantenes gode kompetanse, som verdifull og som et uttrykk for deres erfaringer.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble etter avtale med den enkelte informant gjennomført ved skolene der informantene jobber. Intervjuene ble gjort på stille rom med få avbrytelser.

Informantene hadde på forhånd mottatt informasjon om undersøkelsen, og skrev under på en samtykkeerklæring før intervjuet (vedlegg 1). Før intervjuene startet understreket jeg, med bakgrunn i at det også er andre elever i klassene, fokuset på elever med erfaring fra krig og flukt. Intervjuene tok mellom 50 og 95 minutter. Jeg

gjorde lydopptak av intervjuene ved hjelp av en mp3-spiller. Ved endt intervju ble intervjuene lagret som lydfil på min PC. Jeg gjorde også notater underveis i intervjuene, først og fremst som en sikkerhet dersom lydopptaket av ulike årsaker skulle bli mindre vellykket.

Jeg gjennomførte et prøveintervju i min intervjuundersøkelse. Et prøveintervju er nyttig for både å teste ut intervjuguide, egne intervjuferdigheter og teknisk utstyr (Dalen 2004). Dette intervjuet fungerte så bra og var så utfyllende at jeg bestemte meg for å la det være med i oppgavens datamateriale på lik linje med de andre intervjuene. Ingenting tydet på at jeg måtte foreta endringer av betydning.

I en intervjusituasjon er forskeren som nevnt sitt eget instrument. Et viktig aspekt ved å være et slikt instrument er ”...å ha evnen til å lytte og til å vise en genuin interesse for det informanten forteller” (Dalen 2004, s.37). Jeg opplevde i tråd med dette rådgivningsferdigheter som for eksempel aktiv lytting og speiling som gode verktøy i intervjuene. Ved å notere underveis i intervjusituasjonen ble det skapt pauser som gjorde at informanten reflekterte videre og kom med flere interessante innspill.

4.5 Analyse

Jeg har i min undersøkelse valgt en tilnærming til analysen basert på Grounded theory. Som en bakgrunn for beskrivelsen av analysen vil jeg kort presentere teoriens hovedtrekk. Hvilke elementer fra teorien jeg har brukt i analysen beskrives i 4.5.2.

4.5.1 Grounded theory

Grounded theory ble utviklet av Glaser og Strauss på begynnelsen av 1960-tallet. Stridigheter mellom Glaser og Strauss førte imidlertid til at de etter hvert utviklet hver sin versjon av teorien (Guvå og Hyllander 2003). Til tross for dette finnes allikevel visse hovedtrekk som kan sies å kjennetegne teorien som sådan.

Grounded theory kjennetegnes først og fremst av et sterkt uttalt utgangspunkt i empirisk datamateriale (Dalen 2004; Flick 2006). Hovedessensen i teorien kan sies å være teorigenerering på empirisk grunn. Man utvikler ideer som genereres ut fra datamaterialet og som kan grunnis i empirien (Guvå og Hyllander 2003). Strauss og Corbin (1990) skriver at ”*all grounded theory procedures are aimed at identifying, developing, and relating concepts*” (s.177). Grounded theory kan sees som en blanding av induktiv og deduktiv tilnærming; utvalg, datainnsamling og analyse skjer dynamisk (Hartman 2001). Dette kan beskrives ved at man kort sagt ”...*först samlar in data från ett urval, sedan induktivt analyserer data, och därefter gör ett nytt urval deduktivt baserat på analysen*” (Hartman 2001, s.36). Ved å følge en Grounded theory tilnærming til hele forskningsprosessen gjentar man så dette flere ganger. Man kan således si at forskningsprosessen kjennetegnes av ”...*cirkular inter-linking of empirical steps...*” (Flick 2006, s.102).

Sentralt i Grounded theory finner man også en understreking av betydningen av forskerens teoretiske sensitivitet. Denne egenskapen er en personlig kvalitet hos forskeren som viser til å ha innsikt og evne til å finne og gi mening til data (Strauss og Corbin 1998), og viser seg først og fremst ved at forskeren er i stand til å ”...*see beneath the obvious to discover the new*” (Strauss og Corbin 1998, s.46). En slik sensitivitet kan dannes på bakgrunn av lesing av litteratur, erfaring, eller fra arbeid med analysen (Strauss og Corbin 1990). Dagens versjon av Grounded theory utelukker ikke, i motsetning til tidlige versjoner, bruk av eksisterende litteratur og teori (Flick 2006). Strauss og Corbin (1998) peker blant annet på at bruk av faglitteratur kan gi forskeren et innblikk i området som er aktuelt, og danne rammer for sammenligningen i materialet.

4.5.2 Analysen av datamaterialet

Transkribering

I kvalitative studier kan analyseprosessen sies å starte allerede i intervjusituasjonen (Dalen 2004). I tråd med en slik forståelse skrev jeg ned tanker og refleksjoner jeg

gjorde meg i løpet av intervjuet rett etter endt intervju. Etter hvert intervju transkriberte jeg intervjuet med utgangspunkt i lydopptaket. Dette ble gjort kort tid etter intervjuet var blitt gjennomført.

Koding

Innen Grounded Theory er koding en sentral del av analyseprosessen (Dalen 2004; Flick 2006). Koding omfatter ” *...the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways*” (Strauss og Corbin 1990, s.57). Det finnes ulike typer koding; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss og Corbin 1990). Disse utfyller hverandre og kan kombineres for best å kunne få fram det sentrale i datamaterialet (Flick 2006). Å kode datamaterialet innebærer å begrepsliggjøre det gjennom koder. Denne kodingen danner grunnlaget i analysen, som kort sagt består av kreativ tenkning rundt disse kodene (Hartman 2001). Målet i Grounded Theory er å gjennom kodingsprosessen utvikle en teori med grunnlag i datamaterialet (Hartman 2001). Sentralt her er systematisk sammenligning innen datamaterialet (Dalen 2004). Koding er i Grounded theory preget av både en induktiv og en deduktiv tilnærming; ”*kodingen beveger seg mellom induktiv og deduktiv tenkning i den forstand at man verifiserer induktivt det som deduktivt er fremstilt*” (Gamst og Langballe 2004, s.120-121).

Jeg har i mitt arbeid med koding brukt dataprogrammet Nud*ist, versjon N6. Dette har vært til stor hjelp, men jeg har til tider også hatt god hjelp i penn og papir.

I tråd med det som er presentert ovenfor, startet jeg min analyse med åpen koding. Åpen koding forstås som ”*the analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data*” (Strauss og Corbin 1998, s.101). Jeg startet altså kodingsprosessen med å gå gjennom hele datamaterialet og gruppere mindre enheter sammen under begreper etter egenskaper og dimensjoner. Begrepsnavnene sa på dette tidspunkt noe om det som var felles for det som ble gruppert sammen. Egenskapene slike sammensetninger bygges på kan forstås som begrepsbestemmelser (Alvesson og Sköldberg 1994). For eksempel skapte jeg

begrepet 'bruk av humor', og kodet her alt som handlet om hvordan lærerne brukte humor i sin hverdag og hvordan de opplevde å bruke humor.

Strauss og Corbin (1998) fremhever at man ved analyse opererer med forklaringer på to nivåer; informantenes egne ord, og egen konseptualisering av disse.

Konseptualisering forstås her som å tillegge et fenomen en merkelapp eller et begrepsnavn. Dalen (2004) presenterer to sentrale begreper i kvalitativ forskning som er relevante her; 'experience near' og 'experience distant'. Førstnevnte dreier seg om uttalelser fra informantene der de omtaler konkrete forhold. 'Experience distant' omfatter både informantens tolkninger av opplevelser og forskerens tolkning av informantens uttalelser (Dalen 2004). Dalen (2004) fremhever videre at *"analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning..."* (s.67). I et Grounded theory-perspektiv kan denne teoritilknytning sees i lys av forskerens teoretiske sensitivitet. Nedenfor følger en tabell som viser et eksempel på denne type fortolkende tenkning fra mitt datamateriale.

Experience near	Experience distant	Teorier
<i>"...veldig vanskelig for å ta ting inn".</i>	Nedsatt innlæringsevne	Traume
<i>"Jeg har vel på en måte vært litt mamma for en del av dem".</i>	Nær relasjon, utvidet ansvar	Betydningsfull annen (resiliens)

Tabell etter modell fra Dalen (2004), s.66.

Begrepene inngår videre i kategorier. Strauss og Corbin (1998) definerer kategorier som begreper som representerer et fenomen som igjen forstås som noe som er signifikant for informantene; et fenomen har *"...the ability to explain what is going on"* (Strauss og Corbin 1998, s.125). Arbeidet med kategoriene var omfattende. Jeg prøvde å finne kategorier som nettopp sa noe om hva som var sentralt for informantene slik jeg forstår datamaterialet. Kategoriseringen fikk en tydeligere form i den aksiale kodingen. Aksial koding dreier seg om å relatere kategorier til underkategorier for å gi *"...more precise and complete explanations about*

phenomena” (Strauss og Corbin 1998, s.124). Underkategorier skal gi kategorien større forklaringsverdi ved å gi svar på spørsmål om fenomenet kategorien står for (Strauss og Corbin 1998). Kategoriseringen som var påbegynt i fasen med den åpne kodingen ble nå mer fokusert. Jeg så mer på sammenhenger i datamaterialet og valgte i større grad ut hva jeg ville fokusere på, hva som for meg fremsto som sentralt. I tråd med hva Guvå og Hyllander (2003) kaller ”mønsterkodning” studerte jeg både sammenhengene mellom begrepene og mellom begrepene/kategoriene og deres underkategorier.

I Grounded theory blir betydningen av ’memos’ understreket. ’Memos’ kan forstås som forskerens nedtegnelse av egne tanker i forhold til analyse (Strauss og Corbin 1998). Det handler om ”...den röda tråd med vilken forskaren så småningom kan binda ihop materialet” (Guvå og Hyllander 2003, s.42). Memos er viktig under hele prosessen, men kanskje særlig i forhold til arbeidet med den selektive kodingen. ”*Selective coding is the process of integrating and refining categories*” (Strauss og Corbin 1998, s.143). En viktig del av den selektive kodingsfasen er å identifisere kjernekategori, det Strauss og Corbin (1998) kaller ”the central category”. En rekke krav stilles til denne type kategori. Blant annet må alle andre kategorier kunne relateres til denne og den må opptre ofte i datamaterialet (Strauss og Corbin 1998). Kjernekategori utgjør altså den integrerende delen av kodingen, og i analysen ser man på hvordan de andre begrepene forholder seg til denne (Strauss og Corbin 1998). I mitt analysearbeid la jeg i denne fasen vekt på å se på ulike sammenhenger mellom de hovedkategoriene jeg hadde fått fram, og stilte spørsmål til materialet for å finne den sentrale kategorien som alle hovedkategoriene kunne synes å relateres til. Hva er det som slår meg i materialet? Hva er bakgrunnen for dette? Hva kan gi en forklaring på hva ”...this research is all about” (Strauss og Corbin 1998, s.146)?

Strauss og Corbin (1998) fremhever at en annen del av denne fasen handler om å validere teorien man har kommet fram til. Dette kan gjøres ved å sammenligne sitt ”teoretiske skjema” med rådata; passer de teoretiske formuleringene med hva som kommer fram i de transkriberte intervjuene? I min analyse fant jeg en slik

tilbakevending som et godt perspektiv, og som en bekreftelse for egen skyld om at jeg ikke hadde beveget meg for langt fra datamaterialet.

”Den grundade teorin utgör slutligen den konceptuella beskrivningen av kärnprocessen” (Guvå og Hyllander 2003, s.43). Hovedkategoriene og kjernekategoriene presenteres nedenfor i kapittel 5.

4.6 Kvalitet i undersøkelsen

Jeg vil her presentere aspekter ved validitet og reliabilitet som har vært et viktig refleksjonsgrunnlag i mitt arbeid med intervjuundersøkelsen. Deretter vil jeg presentere aktuelle etiske refleksjoner, og hvordan jeg har tatt hensyn til forskningsetiske krav i arbeidet med undersøkelsen.

4.6.1 Validitet

En generell forståelse av validitet knytter seg til i hvilken grad *”...a method investigates what it is intended to investigate...”* (Kvale 1996, s.238). Maxwell (1992) peker imidlertid på at i kvalitativ forskning vil validitet ikke knytte seg direkte til metoder, men til *”...the data, the accounts, or conclusions reached by using that method in a particular context for a particular purpose”* (Maxwell 1992, s.284). Slik sees validitet i et prosessperspektiv i forhold til det forskeren kommer fram til ved bruk av en metode i en gitt kontekst med et bestemt formål. Validitetsvurderinger bør videre gjøres i alle ledd i en intervjuundersøkelse (Kvale 1996).

Kvale (2001) fremhever at forskningsintervjuet som metode har blitt kritisert for å ikke være valid fordi den informasjon intervjupersonene gir kan være usann. Det intersubjektive elementet i en intervjustudie vil videre påvirke hva som kommer fram i intervjuet, og hvilken fortolkning forskeren gjør av informantenes uttalelser (Dalen 2004). Dalen (2004) fremhever at *”det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser”* (s.106). En god kontakt mellom forsker og informant tenkes slik å styrke validiteten.

Validiteten av datamaterialet avhenger også av hvilke spørsmål forskeren stiller informanten. Spørsmål som gir informanten anledning til å komme med fyldige svar styrker validiteten (Dalen 2004). I intervjuguiden søkte jeg å utforme spørsmål som har en åpen kvalitet og som gir informanten anledning til å fortelle. Jeg opplevde at særlig noen av spørsmålene hadde denne effekten; lærerne kom med rike beskrivelser.

Maxwell (1992) bruker begrepet 'descriptive validity' om validitet som knytter seg til "...*what the researcher reports having seen or heard...*"(s.286). To karakteristikk vektlegges; for det første bør de deskriptive elementene referere til spesifikke hendelser og situasjoner, for det andre bør det dreie seg om elementer man i prinsippet kunne oppnå intersubjektiv enighet om. Denne enigheten baserer seg da igjen på at relevant datamateriale kunne foreligge, for eksempel ved at man har gjort lydopptak av intervjuer (Maxwell 1992). I min undersøkelse har jeg ivaretatt dette hensynet ved å gjøre lydopptak av intervjuene, og gjøre transkriberinger av disse.

Validitetsaspekter ved datamaterialet danner også grunnlaget for forskerens tolkning (Dalen 2004). Forskerens tolkning av et datamateriale har et mål om dypere forståelse. 'Interpretive validity' handler om forskerens tolkning av det fenomenet og det området som det forskes på. Det handler om forskerens evne til å få fatt i informantens meningsverden, om å få tak i informantens konseptuelle rammeverk og om å gjengi dette på en måte som passer informantens perspektiv (Maxwell 1992). Et viktig aspekt knytter seg til å dra slutninger "...*from the words and actions of participants in the situations studied*" (Maxwell 1992, s.290). Som presentert tidligere er et av vitenskapsteoriens sentrale spørsmål om man virkelig kan forstå andre og deres virkelighet. I et kvalitativt intervju hvor forskeren er sitt eget instrument og hvor analysen starter allerede i intervjusituasjonen er det subjektive elementet sterkt. Jeg har imidlertid i min analyse, i tråd med en Grounded theory-tilnærming, hatt et sterkt utgangspunkt i det empiriske materialet, og hatt et fokus på å holde informantens opplevelse og forståelse i sentrum.

Teoretisk validitet refererer til “...*an account’s validity as a theory of some phenomenon*” (Maxwell 1992, s.291). Denne type validitet sees i forhold til to aspekter; konseptene/begrepene selv, og relasjonene mellom dem (Maxwell 1992). Dalen (2004) fremhever at den type validitet stiller krav om at ”...*de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette*” (s.109-110). Samtidig handler det også om legitimiteten av å tillegge visse begreper/teorier til fakta det kan være enighet om, og diskusjonen går derfor utover grad av presisjon ved tillegging av begreper (Maxwell 1992). Validiteten av analysen i en forskningsprosess kan vurderes på bakgrunn av en tydelig redegjøring for flere aspekter ved analysearbeidet (Dalen 2004). Dette har jeg ivare tatt ved å gi en detaljert beskrivelse av mitt arbeid med analysen. Som presentert ovenfor (4.5.2) vil dette aspektet ved validitet innen Grounded theory opptre nærmest som et ledd i analysen; å ”grunne” teorien ved å vende tilbake til datamaterialet og sammenligne sitt ”teoretiske skjema” med rådata (Strauss og Corbin 1998).

Generaliserbarhet eller ytre validitet forstått som resultatets overførbarhet til andre personer, settinger og lignende, er sjeldent et uttalt mål ved kvalitative studier. Generaliserbarheten knyttes heller til utviklingen av en teori (Maxwell 1992), noe som kan jammes med det uttalte mål innen Grounded theory. Alvesson og Sköldbberg (1994) peker i tråd med dette på at generaliserbarhet i kvalitative studier dreier seg om overføring av betydning til nye fenomener. Anvendbarheten av kvalitative studier kan imidlertid også knyttes til spørsmålet om undersøkelsens analytiske generaliserbarhet; i hvor stor grad kan funn fra en undersøkelse være nyttige eller anvendbare i en annen situasjon (Kvale 1996)? Siden mine funn kan sies å først og fremst ha en lokal verdi knyttet til de settinger undersøkelsens datamateriale omhandler, kan svaret sies å knytte seg til blant annet likheter og forskjeller mellom de to situasjonene. I forhold til min undersøkelse har jeg ikke noe mål om generaliserbarhet, men håper at andre kan finne nytte i den.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om “...*the consistency of the research findings*” (Kvale 1996, s.235). Er forskningen pålitelig? Kan de samme resultater oppnås av en annen forsker gitt samme betingelser? Maxwell (1992) anser reliabilitet som en type trussel mot validitet. Dersom en annen forsker skulle komme fram til andre deskriptive redegjørelser for det samme, vil dette i følge han først og fremst sette spørsmålstegn ved ulike aspekter ved validiteten (som presentert ovenfor). Kvale (1996) fremhever imidlertid at man i en intervjuundersøkelse bør gjøre reliabilitetsvurderinger både i forhold til gjennomføring av intervjuene, transkriberingen og analysen. Bruk av ledende spørsmål sees som en særlig trussel mot reliabiliteten. Transkribering av intervjuene og kategorisering av datamaterialet er andre ledd som bør vurderes i forhold til reliabilitet (Kvale 1996). Jeg har i min undersøkelse ivaretatt reliabiliteten ved å i tråd med Maxwell (1992) legge vekt på validitetshensyn, men også ved å spesifikt reflektere rundt særskilte trusler jamfør Kvale (1996).

4.6.3 Etikk

For å ivareta etiske hensyn i intervjuundersøkelsen, meldte jeg prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet for forskning (NSD) og fikk det godkjent (vedlegg 3). Bakgrunnen for dette var først og fremst hensynet til min på det tidspunkt planlagte elevinformantgruppe. Etske hensyn vurderes imidlertid som svært viktige i min undersøkelse selv om denne sårbare informantgruppen falt bort.

Informert samtykke

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) fremhever i sitt punkt om ”Krav om informert og fritt samtykke” at alle forskningsprosjekter skal bygges på informert og fritt samtykke fra informantene som deltar. Videre skal deltakerne ha mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen uten at dette får negative konsekvenser (NESH 2006). Deltakerne skal få informasjon om forskningsprosjektet, dets hensikt og mulige konsekvenser av å delta (NESH 2006). I

forhold til mitt prosjekt, sikret jeg informert samtykke gjennom god og detaljert informasjon gitt på forhånd, mulighet til å trekke seg underveis og forsikring om anonymisering. Gjennom anonymisering søker jeg å minimalisere konsekvensene for den enkelte informant. Konsekvensene for den enkelte informant vil i min undersøkelse således primært knytte seg til informantens opplevelse av intervjuet. Informantene skrev under en samtykkeerklæring før deltakelse.

Konfidensialitet

I de forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006) står det at *”de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt”* (NESH 2006, s.18). Selv om informasjon om direkte personlige forhold ved informantene i min undersøkelse er minimal, har jeg valgt å anonymisere både informantene og skolene de jobber ved. Dette har jeg som nevnt ovenfor gjort for å minimalisere konsekvensene av deltakelse i undersøkelsen for den enkelte informant. Hensynet gjelder imidlertid også tredjepart som blir omtalt i intervjuene, som i undersøkelsen først og fremst knytter seg til elevene i mottaks/innføringsklassene. NESH fremhever hensynet til tredjepart særlig i forhold til kvalitative undersøkelser; *”kvalitative undersøkelser foregår ofte i små og gjennomsiktede miljøer, og i slike undersøkelser blir derfor vernet av tredjepart spesielt viktig”* (NESH 2006, s.16). Videre understrekes det at det bør tas spesielt hensyn når barn er indirekte involvert i undersøkelser (NESH 2006). Dette perspektivet har jeg ivaretatt ved å anonymisere skolene og opplysninger spesielt om elevene som er kommet fram i intervjuene.

Lagring av personopplysninger, eller opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner er også viktige komponenter i forhold til hensyn til informanter (NESH 2006). I tråd med NSDs føringer (vedlegg 3), har jeg lagret transkriberinger og lydfiler (opptak av intervjuene) på passordbeskyttet pc. Både transkriberinger og lydfiler vil bli slettet når jeg har fått sensur på min oppgave. Denne informasjonen inngikk også i informasjonsbrevet til informantene som utgjorde grunnlaget for deres informerte samtykke.

5. Presentasjon av funn og drøfting

Jeg vil her presentere de funn jeg har gjort i intervjuundersøkelsen og drøfte dem i lys av relevant teori. Målet er å belyse min hovedproblemstilling: **Hvordan kan skolen ivareta elever som har erfaring fra krig og flukt?** Denne favner følgende fire underproblemstillinger: **1)Hva kjennetegner elevene med erfaring fra krig og flukt?; 2)Hva kjennetegner skolens arbeid med elevene?; 3)Hvordan fungerer samarbeid med andre instanser og foreldre som ramme rundt skolens arbeid med elevene?; 4)Hvilke utfordringer opplever lærerne/skolen knyttet til arbeidet med elevene?.**

I dette kapittelet presenteres først de fem hovedkategoriene som beskriver undersøkelsens funn: 'Kjennetegn ved elevene', 'en skole i skolen', 'tung bagasje og inkluderende undervisning', 'skolens rolle i elevenes liv' og 'overføring og framtid'. En presentasjon av informantene og klassene de jobber i er gjort i oppgavens metodedel (4.3.2). Til slutt i dette kapittelet drøfter jeg resultatene i lys av traume- og resiliensperspektivene som er presentert tidligere, og videre følger en samlet presentasjon av undersøkelsens viktigste funn og konklusjoner.

I presentasjonen nedenfor er informantene behandlet som gruppe, og ikke som enkeltindivider. Det vil ikke være mulig å følge én informant gjennom presentasjonen. Dette er gjort for at funnene ikke skal kunne følges tilbake til informantene. Klassene informantene jobber i betegnes ved samlebetegnelsen 'mottaks/innføringsklasser'.

Jeg har i presentasjonen brukt sitater for å illustrere de ulike kategoriene. Sitater kan ha flere funksjoner; de kan fange opp noe essensielt i datamaterialet, de kan stå som eksempel for noe som er uttrykt av flere, og de kan representere noe som forekommer sjelden i et datamateriale (Dalen 2004). I min presentasjon vil sitater bli brukt for å fylle alle disse funksjonene. Det vil komme klart fram der de forekommer underveis hvilken funksjon sitatene har. Presentasjonen av sitatene er gjort i tråd med et mål om anonymisering. Dette fører til at enkelte betegnelser, navn og lignende er tatt bort.

I tråd med en Grounded theory-basert analysetilnærming, har jeg som presentert ovenfor (4.5.2), hatt et mål om å identifisere en kjernekategori. Fordi denne danner en ramme for hovedkategoriene og har en integrerende funksjon for forståelsen av datamaterialet og undersøkelsens funn (Strauss og Corbin 1998), starter dette kapittelet med en presentasjon av undersøkelsens kjernekategori.

5.1 Ansvarsfølelse og engasjement

Kjernekategori som er utledet fra undersøkelsens datamateriale beskriver kvaliteter ved lærerne i mottaks/innføringsklassene som framsto som avgjørende i forhold til hvordan elevene ble ivaretatt. Undersøkelsens kjernekategori kan beskrives som lærerens ansvarsfølelse ovenfor sine elever og dermed sitt arbeid. I denne ansvarsfølelsen ligger også informantenes genuine engasjement for eget arbeid. Lærernes ansvarsfølelse og engasjement var det første og største som slo meg i datamaterialet, og oppfyller på mange punkter kravene til en kjernekategori (Strauss og Corbin 1998); blant annet kan den relateres til alle de andre kategoriene, den opptrer ofte i datamaterialet, og navnet er av abstrakt natur og er dermed overførbart. Lærernes ansvarsfølelse og engasjement besvarer det som for meg sier noe om hva ”...*this research is all about*” (jamfør Strauss og Corbin 1998, s.146).

Lærerens ansvarsfølelse og engasjement kan for det første sees i sammenheng med opplevde rammer. Det at lærerne erfarer disse rammene legger grunnlag for et eierforhold til eget arbeid. Klassene er i stor grad egne enheter innen skolen, hvor lærerne som svar på utfordringen om manglende læreplan lager egne planer og jobber tett sammen. De er på en måte outsiders innenfor den tilhørende skolen. Det knappe tidsrommet de har for å gjøre en stor forskjell i elevenes liv utnytter de til det fulle og synes samtidig at det er spennende. Rammene skaper mulighet for nære relasjoner til elevene. Informantene engasjerer seg og tar ofte et utvidet ansvar i elevenes liv utenfor de rammene skoletiden tilbyr. Lærerne uttrykker at de har stor glede av å undervise elevene, og tar det ansvaret som ligger i å være en stabil voksen i elevenes kanskje ellers kaotisk tilværelse. Lærerne gir også inntrykk av å være svært engasjert

i elevenes framtid og uttrykker et følt ansvar i forhold til å gi elevene det de trenger for å klare seg videre.

Valget av kjernekategori kan imidlertid kritiseres. For det første kan det sies at alle lærere er avgjørende for hvordan deres elever blir ivaretatt. For det andre så består hele datamaterialet av intervjuer med lærerne, og perspektivet på området er dermed kun sett fra dette holdet. For det tredje kan man påstå at informantene i min undersøkelse kan ha presentert seg selv i et fordelaktig lys, og at kjernekategoriens dimensjoner dermed kan være usanne. I en kvalitativ undersøkelse må forskeren imidlertid forholde seg til at ingen data er objektive (Alvesson og Sköldberg 1994). Forskeren er sitt eget instrument (Fog 1994; Kvale 1996; Guvå og Hyllander 2003), og må til syvende og sist stole på sine egne vurderinger, vel og merke med hensyn til forskningens mange krav til kvalitet.

5.2 Kjennetegn ved elevene

Lærernes beskrivelser og forståelse av elevene regnes her som sentralt i det grunnlaget de bygger sin undervisning av elevene på. Synet på elevene omfatter hvilke behov de har og legges til grunn for ivaretakelsen av disse. Gjennomgående for alle informantene var en bestemt oppfattelse av en stor variasjon blant elevene som har bakgrunn fra krig og flukt. Til tross for denne oppfattelsen av en svært heterogen gruppe, pekte lærerne på enkelte kjennetegn som de oppfattet som felles for mange.

5.2.1 Elevenes fluktbakgrunn

Lærerne har i varierende grad kunnskap om elevenes fluktbakgrunn. Felles for de fire informantene er at de får vite hvor eleven kommer fra, navn på foresatte, og noe om skolebakgrunn. En av skolene skiller seg imidlertid ut når det gjelder dette; her får lærerne noe mer inngående informasjon og foretar et hjemmebesøk.

Elevenes bakgrunn kan i følge informantene være av svært dramatisk art. Mange av elevene kommer fra krigsherjede land som Irak, Libanon og Afghanistan, andre kommer fra land preget av stor indre urolighet eller borgerkrig som Sri Lanka og Somalia. Alle lærerne har eller har hatt enslige mindreårige asylsøkere i klassen. Noen av elevene har flyktet sammen med og bor hos slektninger, mens en stor andel har kommet til Norge sammen med foreldrene sine.

Elevenes flukt innebærer tapsopplevelser av ulik art og i varierende grad utsettelse for traumatiske opplevelser. De befinner seg nå, oftest sammen med sin familie, i hva Anderson m.fl. (2004) som tidligere nevnt kaller en "resettlementprocess". Denne tilpasningsprosessen er kompleks i forhold til både emosjonelle, sosiale og psykologiske aspekter (Anderson m.fl. 2004). Elevene har i tråd med begrepet om 'displacement' foretatt en fysisk forflytning og denne medfører en psykologisk effekt (Anderson 2004a).

5.2.2 Familier preget av risikofaktorer

Informantene har et ganske likt inntrykk av foreldregruppa; det er foreldre som ikke har det så lett. De skal lære seg et nytt språk, tilpasse seg en ny tilværelse, og sliter kanskje selv med traumer.

...de strever veldig med å finne en plass i Norge da. De har jo sånt som hus, jobb, lære seg språket, mange barn, dårlig plass, dårlig råd kjennetegner mange av dem.

...og så har vi familier som er flyktninger, og som er veldig traumatiserte, hvor mor og far sliter forferdelig med å komme seg i gjennom hverdagen, og som går på norskkurs og som har det fryktelig slitsomt. Som ikke har mye å gi barna sine.

Flere av informantene har i likhet med denne sist siterte informanten en oppfattelse av at foreldrenes evne til å gi omsorg til barna blir påvirket. Noen av informantene forteller historier om hvordan barna påvirkes av sine foreldre og hjemmesituasjonen på en negativ måte. En av lærerne forteller om en jente som må gjøre alt husarbeidet hjemme fordi moren ikke har overskudd, en annen forteller om en elev som ikke fikk

gjort lekser hjemme fordi han delte rom med seks andre personer. Når lærerne oppdager slike forhold forsøker de å finne løsninger for elevene. Jenta som var husmor fikk starte i en ”jentegruppe” for å få fri fra husarbeid i hvert fall en kveld i uka, og eleven som ikke fikk gjort lekser kom inn i et leksehjelpprogram.

Begrenset sosialt nettverk og savn etter det sosiale nettverket i hjemlandet er andre faktorer som i følge informantene preger elevenes familie.

Mange opplever stort krysspress, de skal både klare seg her, og føler stort ansvar for de hjemme, de har store savn, de har begrenset sosialt miljø.

Dette gjelder også i stor grad elevene. De kan ikke språket, de har nettopp kommet til sitt nye hjemsted, og i tillegg går de gjerne på en skole som ikke ligger i deres nærmiljø. Klassene der informantene jobber er såkalte interkommunale tilbud.

Man kan påstå at elevene, i lys av sin familie og videre på bakgrunn av familiens erfaring med krig og flukt, preges av mange risikofaktorer (Waaktaar og Christie 2000). De har et begrenset sosialt nettverk, ofte ufullstendige familier, dårlig økonomi, og noen har psykisk syke foreldre. Noen elever kommer til Norge uten familien. Flukt, tapsopplevelser og opplevelser av traumatisk karakter er i seg selv risikofaktorer (Anderson 2004a). I et økologisk perspektiv preges elevens nåværende situasjon av brutte og begrensede nettverk. Det sosiale nettverket i hjemlandet er ikke lenger tilgjengelig for støtte, og i Norge har både eleven og familien begrenset sosialt nettverk. Eleven ferdes i få mikrosystemer. Mesosystemforbindelsen mellom foresatte og skolen er imidlertid ofte god (se nedenfor 5.4.6).

5.2.3 Varierende sosial og emosjonell fungering

Variasjon preger også lærernes oppfattelse av elevenes sosiale og emosjonelle fungering. Samtlige lærere rapporterer å ha hatt både elever som har vært svært innagerende og svært utagerende. En av lærerne forteller om en elev som ikke kommuniserte med noen på skolen et helt år. En annen lærer fremhever at elevene preges av gode sosiale ferdigheter, noe hun refererer til som ”overlevelsesstrategier”

som videre sees på bakgrunn av at elevene er vant til å innrette seg etter ”veldig spesielle forhold”. Nok en annen informant fremhever at elevgruppen er overrepresentert i forhold til en rekke forhold, blant annet konfliktnivå. Han forteller om en stor hyppighet av sosiale konflikter og en mangel på kunnskap om sosiale regler. Samlet rapporterer lærerne om liten grad av utagerende elever i gruppene, noe som er i tråd med Larsen og Øzerks (1999) rapport som er presentert i kapittel 2.1.

5.2.4 Læringsforutsetninger

Elevenes fluktbakgrunn og videre sosiale og emosjonelle fungering danner et grunnlag for deres forutsetninger for å lære. I likhet med resultatene fra Larsen og Øzerks (1999) undersøkelse preges elevene som har erfaring fra krig og flukt i følge informantene av hva som kan kalles ”selvrammende symptomer”.

Konsentrasjonsvansker, indre uro og innlæringsvansker

Vansker med å konsentrere seg er det som fremheves av alle informantene som et felles kjennetegn for elevene. En av informantene fremhever en sammenheng med PTSD-symptomer som trøtthet og konsentrasjonsvansker. En av informantene peker på at elevene har vansker med abstrakte tenkemåter og har behov for noe konkret. Flere av informantene forteller at elevene preges av en ”indre uro” og vansker med å ”ta ting inn”.

Lærernes beskrivelser kan sees i sammenheng med traumeteori; elevene kan ha et overaktivert nervesystem som skaper uro i kroppen, og kan ha innlæringsvansker med bakgrunn i blant annet påtrengende minner og/eller depresjon (Dyregrov 2004). Lærernes oppfatninger av elevene stemmer altså i stor grad overens med forskning gjort på området (Dyregrov 2004). Med utgangspunkt i Brewins dual representation theory kan man påstå at ubearbeidede minner kan danne en mulig bakgrunn for elevenes vansker i læringssituasjonen (Raundalen og Schultz 2006). Nedenfor (5.4.4) presenteres hvordan lærerne forholder seg til slike minner hos elevene.

Skolebakgrunn som en avgjørende faktor

Hamilton (2004) fremhever, som presentert ovenfor, at tidligere skolegang på ulike måter kan ha betydning for hvor godt elever med flyktningbakgrunn tilpasser seg til en ny skolesituasjon i sitt nye hjemland. I tråd med dette fremhever alle informantene i undersøkelsen elevenes skolebakgrunn som betydningsfull for hvilke behov de har i lærings situasjonen. En informant sier;

Når jeg har så stor andel av elever som ikke har formell skolegang, så mangler de jo læringsstrategier, de mangler kompetanse på å tilegne seg fagstoff. De har store skolefaglige hull. Noen, nå hadde jeg en, har aldri sett et kart før ikke sant.

Skolesystemene elevene kommer fra varierer også i forhold til andre faktorer som for eksempel disiplin og læringskultur. En av lærerne forteller om elever som kommer fra skolesystemer som er veldig vinnerorienterte, mens en annen forteller om elever som ikke visste at det kunne være moro på skolen. En lærer forteller;

Av de 8 (elevene) jeg hadde før vinterferien, når jeg da spør de, så var det ingen, det var en polsk gutt han hadde ikke fått juling av læreren, ellers så hadde alle de andre fått det.

5.3 En skole i skolen

Mottaks/innføringsklassene er på mange måter en spesialisert del av skolen, både i forhold til mandat, rammer, læreplan og organisering. Dette preger lærerne og deres arbeid på ulike måter. Samtidig preger det også elevenes muligheter for å bli inkludert i den ordinære skolen, og for sosial inkludering blant norske jevnaldrende.

5.3.1 En egen enhet

Alle informantene føler at deres arbeidsplass; mottaks/innføringsklassen, er en egen enhet i skolen selv om de formelt sett i større eller mindre grad tilhører en ”normalskole”. To av skolene informantene jobber på har felles ledelse med en ordinær ungdomsskole. Ved den siste skolen er dette mer en formalitet; en inspektør har funksjon som rektor for mottaks/innføringsdelen av skolen. Her oppleves denne

delen nærmest som en egen skole, og dette understrekes av et eget separat bygg på avstand fra den ordinære skolen klassene hører til. En informant som tilhører denne skolen sier at de har ingenting med den tilhørende ordinære skolen å gjøre. Ved de to andre skolene føler lærerne at klassene deres i større grad er integrert;

Nei, jeg føler at vi er en del av skolen, men det er klart at jeg synes jo mange ganger at det kunne vært bedre. Det er veldig lett at man snakker om tre trinn, åttende, niende, tiende, jaha, og hvor er (angir navn på klassene som er lett gjenkjennelig)? Men vi har jo vært her så lenge at vi vet jo å ta vår plass hvis du skjønner?

Vi er nok ikke så forferdelig integrert i skolen, nei. På mange måter blir vi en skole i skolen. Selv om vi prøver å bruke alle muligheter til å prøve å få til en integrering.(...) Lærerne er vel de beste, de andre elevene kan være vanskeligere.

Den sist siterte læreren forteller altså om at klassen han jobber i på sett og vis blir sett ned på av elever fra andre klasser på skolen. Denne situasjonen er imidlertid noe bedret på nåværende tidspunkt.

5.3.2 Separat undervisning og varierende grad av sosial inkludering

Ved alle de tre skolene informantene tilhører foregår all undervisning av elevene i mottaks/innføringsklassen. De har ingen undervisning sammen med elever fra den ordinære skolen. En lærer forklarer bakgrunnen for dette ved å beskrive det elevene vil møte i en vanlig klasse; en situasjon som preges av manglende mestringsfølelse.

...å sitte og sitte og sitte, og ikke skjønne.(...)Da sitter de der med tjukke fagbøker som har et språk som er så komplisert at det er veldig vanskelig for unger som er født her å skjønne det.

På en måte kan man argumentere for at de behovene elever med erfaring fra krig og flukt har i en lærings situasjon kanskje best kan ivaretas i en ekskludert eller segregert setting. I mottaks/innføringsklassene får de god individuell oppfølging av lærere med god kompetanse i forhold til deres behov.

Den sosiale inkluderingen av elevene i jevnaldergruppa utenom mottaks/innføringsklassene er i varierende grad vellykket. Ved en av skolene er ikke elevene sammen med elever fra den ordinære skolen i det hele tatt i skoletiden. Både elevenes bakgrunn og språkbarrierer kan i følge informanten danne bakgrunn for dette.

... våre ungdomsskoleelever er, de aller fleste av dem, særlig flyktningebarna, de traumatiserte har også hatt det så tøft at de har ikke fått lekt, så de har veldig behov for å leke, de aker og de holder på med de små. Mens de norske ungdomsskoleelevene bare står og måper og syns at dissa er fryktelig barnslige. Også er det språklige barrierer.

En annen informant forteller at elevene er sammen med de ordinære elevene i friminutt, på tur eller ved kulturelle tilstelninger. Fellesskapet i klassen er imidlertid størst. Dette kan i følge en av informantene sees på bakgrunn av den begrensede tiden elevene er på skolen.

Husk de andre går sammen i tre år, og våre går bare i ett. Så hvis du da blir kjent med noen så forsvinner de ut lenge før. Så de går ikke helt i takt.

5.3.3 Opplevde rammer

Lærerne i mottaks/innføringsklassene har et klart mandat; de skal lære elevene norsk. Dette gjøres innenfor visse opplevde gitte rammer. En av disse rammene er følgelig deres klare mandat som styrer deres hverdag. Lærernes mulighet til å nå dette målet påvirkes imidlertid av en rekke andre faktorer.

Mye tid med elevene og mulighet for kontinuitet og fleksibilitet

Tid er en av de viktige faktorene i hverdagen i en mottaks/innføringsklasse. For det første har tidsaspektet et positivt fortegn for lærerne. De forteller at de har mye tid med de samme elevene, noe som gir dem muligheter for kontinuitet og en god kjennskap til elevene. Flere av informantene oppgir også at de i stor grad opplever, og kanskje i større grad enn sine kolleger, å kunne disponere tiden de har med elevene fritt. Flere opplever en frihet til å prioritere det som de selv vurderer som det viktige på et gitt tidspunkt.

Jeg kan konsentrere meg om de tingene i norsken for eksempel, som tar tid, det kan jeg holde på med helt til jeg er fornøyd, nå har jeg på en måte funnet belegg for at nå er de tingene på plass. Ehh, så jeg er mindre, jeg kan på en måte utforme det mandatet (å lære elevene norsk) både individuelt, og i forhold til den erfaringen jeg har om dette så jeg føler at jeg har større frihet, det er mer realisme enn å på en måte følge en plan ikke sant...

Rammen for elevenes oppholdstid i klassen som begrensende faktor

På den annen side er tid en stor begrensende faktor i lærernes arbeid. Tiden elevene har rett til å gå i klassen er begrenset. I den ene kommunen (gjelder to av skolene) er tiden satt til maksimalt 10 måneder; et skoleår. I den andre kommunen har skolen en veiledende tidsramme på ett og et halvt år. Tidspresset økes imidlertid ytterligere av et stort press utenfra med elever som trenger plass i klassen, og et begrenset antall elevplasser.

Fordi elevene kommer hele året, når en går ut kommer det ofte to nye, og vi må ofte overføre til vanlig skole tidligere enn vi egentlig ønsker, fordi vi får så stort trykk utenfra.

Tidspresset i forhold til å gi elevene den nødvendige kompetanse for å klare seg videre opptar og engasjerer informantene. Flere av informantene forteller om tilfeller der de har drøyd tiden med bakgrunn i elevenes behov. Elevene kommer først.

Alle informantene har et ønske om en mer fleksibel ordning i forhold til elevenes oppholdstid i mottaks/innføringsklassen. De ønsker å ha muligheten til å beholde elever som har behov for det (basert på deres vurdering) lenger enn den satte tidsrammen. I Opplæringslovens § 2-8 heter det at elever har rett til opplæring i norsk fram til de når det nivå som er tilstrekkelig for å kunne følge ordinær undervisning. Denne paragrafen kan sies å støtte lærernes ønske mer enn bestemmelsen om en fast tidsramme; retten til opplæring i norsk skal knyttes til en vurdering av elevenes kompetanse og ikke hvor lenge de har oppholdt seg et sted. Hvis tilpasset opplæring skal være et veiledende ideal for skolens arbeid, kan det nettopp argumenteres for at en felles tidsramme ikke er i tråd med å tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger (jamfør Oppl. § 1-2). En vurdering gjort av de som kjenner elevens

kompetanse best bør være et alternativ som er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Lærerne uttrykker selv at de ikke ønsker å beholde noen elever for lenge, de har et helhetlig perspektiv på situasjonen; hvis noen er flinke nok så bør de overføres slik at andre kan få deres plass i mottaks/innføringsklassen.

Gruppestørrelse som mulighet og begrensning

Størrelse på klassen er en annen faktor som gir en ramme rundt lærernes arbeid. Gjennomsnittlig antall elever per kontaktlærer i grunnskolen var i skoleåret 2005/06 15,4, noe som er nær den sittende regjernings mål om en maksimal gruppe på 15 per kontaktlærer (Utdanningsspeilet 2005). Klassene informantene jobber i er relativt små. Ved to av skolene er gruppene på 15 elever (nær gjennomsnitt), den tredje skolen har et mål om grupper på 6 elever. Dette målet overskrides som regel noe. Gruppene er altså relativt små, noe som gir mulighet for tett oppfølging. Som presentert ovenfor er det imidlertid også et begrensende aspekt ved antall plasser; for at noen skal få komme inn må andre ut.

Mangel på læreplan – en utfordring

En annen faktor som skaper en ramme for mottaks/innføringsklassene er det faktum at de på nåværende tidspunkt ikke er styrt etter en læreplan. En læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal imidlertid fastsettes i løpet av våren 2007 (Likeverdig opplæring i praksis! 2007). En av informantene fremhever at mangel på læreplan for eget arbeid har vært situasjonen lenge;

Det eneste som er blitt skrevet i læreplanverket var i M87, der står det en halv side om at så kommer det noen til skolen som ikke kan norsk, med dem må vi gjøre så godt vi kan. Det er fritt gjengitt! (...) Siden har det ikke stått no.

Enkelte av lærerne opplever mangel på læreplan som noe ekskluderende, og som en utfordring. På spørsmål om hva som oppleves som den største utfordringen i eget arbeid, svarer en av lærerne følgende:

Ja, den største? Gudameg de står jo i kø. Men det er jo det å... den største, det vanskeligste er jo å ta de med lite skolebakgrunn og føre dem fram til en norskkompetanse som gjør det mulig for dem å gå videre. Det er en stor utfordring for lærerne og elevene. Det handler om at ikke har vi noen fagplaner, ikke har vi noen veiledninger, ikke har vi noen læremidler...veldig lite, og det som er laget er laget av lærere her på skolen, laget av oss sjøl...

Flere av de andre lærerne oppgir også at de som svar på utfordringen med manglende læreplan har utarbeidet eget læringsmateriell og en egen intern læreplan. Dette kan tenkes å skape et eierforhold til egen undervisning, og en undervisning som er tilpasset elevene på bakgrunn av lærernes nærhet og erfaring med det aktuelle området.

5.3.4 Et godt samarbeid internt i teamet

Rammene rundt informantenes arbeidssituasjon skaper muligheter for et tett samarbeid internt blant de som jobber med mottaks/innføringsklassen. Samtlige informanter forteller om en organisering i team i tilknytning til mottaks/innføringsklassene. Det er få andre lærere på skolen ellers som arbeider med klassene. Ved en av skolene er ikke dette tilfellet i det hele tatt, mens det på de to andre kun gjelder fag av praktisk art som kunst- og håndverk og gym. Disse lærerne er ikke tilknyttet teamet som sådan. Samtlige informanter opplever samarbeidet med kollegaer på teamet som nært og godt.

...også har vi veldig godt lærermiljø her, voksenmiljø. Faglig sterkt og utviklende. Det er veldig viktig for meg.

5.4 Tung bagasje og inkluderende undervisning

Lærernes ivaretagning av elevene bygger på deres oppfatninger av elevene og elevenes behov. Informantene gir alle uttrykk for at de er klar over at mange av elevene har med seg en tung bagasje i form av mange tapsopplevelser og mulig erfaringer med traumatiske hendelser. I tillegg står elevene ovenfor en stor oppgave med å tilpasse seg tilværelsen i et nytt land som stiller mange krav. Informantene legger vekt på at

læringsmiljøet i mottaks/innføringsklassen skal være trygt og at det skal være en inkluderende atmosfære. En del av dette læringsmiljøet tenkes å bli skapt på bakgrunn av ekskursjoner hvor fellesskapet styrkes. Tryggheten på skolen og den nære relasjonen mellom lærer og elev tenkes videre å være en god setting der elevene kan ta opp vanskelige temaer knyttet til deres erfaringer fra krig og flukt.

5.4.1 Trygghet og aksept som sentrale faktorer i læringsmiljøet

I læreres arbeid med å ivareta elevenes behov sees det å skape et godt læringsmiljø som sentralt. Men hvilke faktorer er sentrale i et godt læringsmiljø for elever med bakgrunn fra krig og flukt? Det gjennomgående svaret fra informantene er trygghet. Byggesteiner i et slikt trygt læringsmiljø er for mange av informantene en stabilitet gjennom rutiner og faste rammer, og det at man er aksepterende med hverandre. Det skal være rom for å dumme seg ut, prøve seg og stille spørsmål. Alle informantene forteller om et miljø i klassen hvor man har det hyggelig sammen, og hvor humor er en viktig del av hverdagen.

Det som er veldig viktig er at du kan ha det moro, det er vel det mest internasjonale som finns, og det går an å spøke med det utroligste. Og du trenger ikke ha så mye språk før du kan gjøre det altså.

Også bruker jeg mye humor. Det retter jeg da ikke mot elevene, det retter jeg da mot meg sjøl eller mot situasjonen ikke sant.

Når det gjelder de faste rammene og rutinene legger informantene vekt på forutsigbarhet; at elevene vet hva som skal skje, at de vet hvor de skal sitte, og at det er klare regler.

5.4.2 Ekskursjoner: Sosial og kulturell læringsarena

En viktig del av undervisningen i mottaks/innføringsklassene knytter seg til ekskursjoner. Alle klassene bruker ekskursjoner mye, og de har flere formål. For det første er de en innføring i "det norske". Gjennom ekskursjonene skal elevene få erfaringer som jevnaldrende norske barn og unge har. De går på skøyter, ski, går tur i skog og mark og de går på museum.

*Dra på tur til ****vann, vi lærer dem å gå på ski, vi lærer dem å gå på skøyter, sånn at de skal klare seg sosialt sammen med norske barn, og også for å gi dem noe å drive med på fritida. De får lov å låne med seg skiene og skøytene hjem i helgene hvis de vil det. Vi ser at det er veldig viktig at de er ute og kommer i kontakt med vanlige norske barn.*

Et viktig formål med ekskursjonene er altså å gi elevene redskap som kan gi dem muligheter i forhold til å få kontakt med norske barn. Så selv om elevene ved en av skolene sees som nærmest ekskludert fra den norske jevnaldergruppa på skolen, har lærerne målsettinger om å gi dem ferdigheter som kan bidra til at de lettere kan få norske venner.

Et annet viktig formål med ekskursjonene knytter seg til å bygge et godt miljø i klassen. En lærer forteller at klassen tidlig drar på tur for å bli mer kjent med hverandre, andre trekker fram det å skape samhold i klassen som sentralt for videre arbeid. Dette kan sees i sammenheng med lærernes vektlegging av å skape trygghet.

Det tredje målet med ekskursjonene knytter seg til fag og språklæring. Særlig en av lærerne forteller om hvordan han bygger på ekskursjonene i den mer faglige undervisningen både i forkant og etterkant av selve ekskursjonen. En annen lærer trekker fram hvordan hun knytter begrepslæring til for eksempel turer i skogen. Alle fag er norsklæring.

Om høsten spiser vi bær ikke sant, vi smaker på det og hva er surt hva er søtt, og stort bær og lite bær, og rød farge og blå farge.

5.4.3 Nær relasjon

Relasjonen mellom lærer og elever i mottaks/innføringsklassene kan beskrives som nær. Lærerne har god kjennskap til elevene og flere av informantene er tilgjengelige også utenom skolens ordinære tidsrammer. Manglende felles språk den første tiden eleven er i klassen skaper en utfordring i relasjonen mellom lærer og elev.

Kontakt med tidligere elever og utvidet tilgjengelighet

Mye peker mot at en nær relasjon mellom lærer og elev er sentralt i mottaks/innføringsklassene. En av informantene forteller:

Jeg har lett for å knytte meg til elevene. Jeg har kontakt med veldig mange av de tidligere elevene mine som har hatt det veldig vanskelig. De har jeg fremdeles kontakt med. Jeg har vel på en måte vært litt mamma for en del av dem. Særlig for de enslige mindreårige som har kommet. Jeg bruker veldig mye tid på å snakke med elevene, i pauser og de som har behov.

Felles for alle informantene er at de har kontakt med tidligere elever. Elevene kommer tilbake til skolen, og lærerne forteller stolt i intervjusituasjonen om elever det har gått bra med som har kommet tilbake på besøk. To av informantene forteller også om at elevene (de nåværende) tar kontakt med dem på telefon utenom skoletiden. Slik er lærerne tilgjengelige for elevene også utenom skoletiden. Ingen av disse to informantene gir uttrykk for at dette er en belastning. Det oppleves heller som å gjenspeile deres engasjement. En av lærerne fremhever nettopp denne forbindelsen:

Altså de (referer til elevene) opptar meg døgnet rundt, nesten. Å finne en måte å hjelpe dem, det er kjempespennende. Jeg vil aldri tilbake til vanlig skole.

Rammene rundt klassene skaper noe av bakgrunnen for den nære relasjonen mellom lærer og elev. Med få elever i klassen og mye tid sammen med dem ligger forholdene på mange måter til rette.

...jeg kjenner dem veldig godt. Det tar ikke lang tid når du er 22 timer sammen med barna hver uke, før du kjenner dem godt.

God kjennskap til elevene regnes som en viktig del av et godt tilpasset læringsmiljø (Larsen og Øzerk 1999).

Språkbarriere

Selv om relasjonen mellom lærer og elev er tett, møter den en stor utfordring i den språkbarriere som finnes mellom elev og lærer de første månedene eleven er i

klassen. Dette opplever flere av lærerne som frustrerende, selv om de også gir uttrykk for at dette er noe de er vant med. Språkbarrieren mellom lærer og elev skaper videre også en utfordring for lærerens arbeid med å skape en trygg ramme for eleven.

Både elevene og jeg må leve med at vi ikke klarer å kommunisere noe særlig. Ikke forstår hverandre. Og så er det da å gi så mange andre typer signaler, med kroppsspråk og mimikk at man allikevel klarer å skape og opprettholde en vennlig og god atmosfære. Og når da jeg får inn noen som behersker morsmålet, forsterker det ved å forklare at "ikke glem at denne situasjonen, hvor vi ikke klarer å kommunisere selv de enkleste ting, ikke vedvarer. Om ganske kort tid så kommer du til å føle deg trygg og god her, om litt lengre tid så kommer du til å klare å formidle det du har lyst til av de helt enkle ting, og om et år kan vi snakke sammen normalt". Og det er veldig viktig å få sagt det også. Det tar ikke mange dagene før du bortimot får et desperat behov for å klare å formidle dette til det barnet...

Læreren bruker her altså morsmåls læreren til å formidle det han selv brenner inne med; et behov for å formidle en trygghet til eleven.

5.4.4 Å prate om det vanskelige

Læringsmiljøet lærerne beskriver er samlet i samsvar med hva Raundalen og Schultz (2006) fremhever som kvaliteter ved et positivt læringsmiljø; god relasjon til lærer og medelever, oppmuntring, trivsel, trygghet og vektlegging av mestring. Et slikt positivt læringsmiljø kan videre tenkes å skape en setting der elevene føler seg trygge til å ta opp vanskelige historier knyttet til deres erfaringer fra krig og flukt. Alle lærerne opplever nettopp at elever med erfaring fra krig og flukt forteller dem forferdelige historier. Lærerne er imidlertid ikke helt enige om hva som ligger innenfor skolens ansvarsområde i forhold til å ivareta dette aspektet ved elevene.

Oppfatninger av skolens ansvarsområde og egen kompetanse

En stor del av elevene med erfaring fra krig og flukt bærer på vanskelige, dramatiske og traumatiske fortellinger. Hvordan informantene forholder seg til dette aspektet ved elevene er som nevnt noe forskjellig. En av lærerne tar avstand og fremhever at det ikke er skolens oppgave å drive terapi. I den andre enden av skalaen har en annen

lærer den holdningen at det er nødvendig å ta tak i dette, at skolen skal og kan drive arbeid med terapeutisk effekt. De to andre informantene befinner seg i nærheten av sistnevnte.

...jeg prøver å gjøre det, drive terapeutisk, men ikke drive terapi. Det synes jeg, det lar seg lett gjøre. I så små grupper som dette her.

Igjen kan man se at informantene peker på at rammene skaper mulighet for en ivaretagelse av elevene.

Skolen kan regnes som en effektiv arena for å gi elever med erfaring fra krig og flukt "mental assistanse" (Østby og Reif 2006). Samtidig kan lærere være engstelige i forhold til å gjøre "vondt verre" eller føle egen kompetanse som utilstrekkelig (Netland 1997). En av lærerne i undersøkelsen viser, som presentert ovenfor, til at terapi ikke er skolens oppgave. En annen viser til tiltak med terapeutisk effekt, noe som er i tråd med Raundalen og Schultz (2006) krisepedagogiske anbefalinger. Skolens og lærernes rolle kan imidlertid også sies å handle om krav til henvisningskompetanse; å vite når en elev trenger mer hjelp (Raundalen og Schultz 2006). Generelt oppfatter informantene sin egen kompetanse som god i møte med elevene med erfaring fra krig og flukt. En av informantene mener imidlertid at egen kompetanse kan bli enda bedre, og er på nåværende tidspunkt under videreutdanning relevant i forhold til den spesifikke elevgruppa. Alle informantene gir uttrykk for at de har en klar oppfatning av når elevene må henvises videre, når de trenger mer hjelp.

Skolenes tilnærming til elevenes historier

To av skolene i min undersøkelse deltar i et prosjekt i regi av Helse Øst. Kort presentert går dette ut på at skolene arrangerer såkalte malegrupper i skoletiden for de som har erfaring fra krig og flukt. I løpet av 10 samlinger skal elevene male seg gjennom gitte temaer som for eksempel gode eller vonde minner fra hjemlandet. Ved hjelp av tolk skal elevene fortelle på morsmål hva de har malt. Samlingene ledes av to lærere, helsesøster, og ved en av skolene er en representant for BUP (barne- og ungdoms psykiatri) tilstede. Opplegget skal ha både en forebyggende effekt og

fungere som en screening i forhold til de som trenger mer hjelp. Ved begge skolene forteller informantene om fornøyde deltakere.

Utenom dette opplegget med malegrupper er ikke skolenes arbeid i forhold til elevenes mulig traumatiske erfaringer organisert på noen spesiell måte. En informant forteller imidlertid at elevene ofte kommer inn på slike historier under oppsatte elevsamtaler. Det er viktig for flere av informantene at ikke elevene skal føle seg presset til å fortelle noe, eller bli spurt om personlige historier av vanskelig natur.

...jeg spør aldri, aldri, aldri om familierelasjoner eller hvordan de hadde det i hjemlandet før jeg er veldig, veldig godt kjent med dem. Vi spør ikke dem liksom om, hvis ikke de selv forteller hvor mange søsken de har så spør ikke jeg dem om det. Hvis ikke det står på papiret. Hvis jeg ikke vet om de har mor og far her så spør jeg aldri "ja men hvor er de da?" For de er jo da som regel døde ikke sant. Så det er veldig viktig at de får trygghet til å komme med sitt. At ikke vi bombarderer, vi skal ha en sånn åpen, inkluderende undervisning som gjør det mulig å komme med spørsmål, å komme med innspill.

Dette viser igjen at lærerne legger vekt på å skape og opprettholde trygghet for elevene. En av de andre informantene forteller at hun vurderer elevenes behov, og tar ut de som har mest behov til individuell undervisning, noe som gir muligheter for tettere oppfølging på flere måter. Hun forteller om en elev i klassen;

*Han ble reddet ut av *****ved hjelp av norsk ambassade i sommer, og de kom ikke fram til grensa, så de måtte løpe det siste stykket, mens bombene falt. Og han har det så tøft at han trenger å snakke, han er kjempegod til å snakke. Så mens jeg prøver å lære han litt fag, så snakker vi mye. Om det som dukker opp. Så snakker vi litt om familien hans og tar opp alt det han har av problemer med behov for en far som fortsatt er igjen der nede.*

Alle informantene opplever som nevnt at elever forteller dem om forferdelige minner de har fra sin erfaring fra krig og flukt. Lærerne forteller at de prøver så godt de kan å ta i mot, lytte og involvere helsesøster eller annen hjelpeinstans dersom dette er nødvendig. Noen av historiene setter seg fast;

*Jeg husker veldig godt han som bodde i, de bodde i et lite hus i*****, også var det fotballbane bak huset, og det fotballaget som trente der de fikk en rakett mot seg og så hang de i løse deler oppe i trærne etterpå. Det er, det er sånne ting som du ikke, du vil jo ikke at tretten, fjortenåringer skal oppleve sånt.*

5.4.5 Skolenes samarbeidspartnere

Skolene samarbeider med mange instanser; PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), BUP, barnevernet, flyktningkontoret, sosialkontor, avdeling for psykisk helse for barn og unge i kommunen, røde kors' leksehjelpstilbud, tolketjenesten, aktivitetssentra for ungdom, skiforeningen med mer. Informantene er i varierende grad fornøyd med de ulike samarbeidspartnerne. To av informantene (tilhørende to forskjellige skoler), er imidlertid lite fornøyd med PPT, og mener at PPT har for lite kunnskap om elevgruppen. Den siste skolen er fornøyd med PPT. En informant mener at elever med erfaring fra krig og flukt som gruppe generelt er for lite synlig for flere av hjelpeinstansene.

Alle informantene fremhever helsesøster som en sentral og viktig støttespiller og samarbeidspartner. Ved en av skolene har helsesøster en utvidet stilling for å bedre kunne ta seg av elevene i mottaks/innføringsklassen. Helsesøster betegnes som et lavterskeltilbud som mange elever setter pris på.

Helsetjenesten på skolen er jo veldig viktig, vi har en veldig oppegående helsesøster her, som er en betydelig ressurs. For det har vi ikke alltid hatt. Som er veldig oppmerksom på akkurat disse barna, og veldig tilgjengelig og... Lavterskeltilbud. Det er mye Ole Brum-plaster der altså.

Selv om informantene som sagt ikke alltid er like fornøyd med sine samarbeidspartnere, kan man si at samarbeidspartnerne danner en betydningsfull ramme rundt skolens tilbud til elever med erfaring fra krig og flukt. I et økologisk perspektiv kan man påstå at skolens samarbeidspartnere danner en viktig del av barnets eksosystem. Noen av hjelpeinstansene, som for eksempel aktivitetssentra og leksehjelp utgjør imidlertid også mikrosystemer for barna.

5.4.6 Samarbeid med foresatte

Alle lærerne i undersøkelsen oppgir å ha et generelt godt samarbeid med foreldrene. Samarbeidet kjennetegnes av hyppig kontakt, men møter hindringer både i språk og når det gjelder holdninger til psykisk helse.

Et tett samarbeid

To av informantene fremhever at rammene rundt egen arbeidssituasjon gir mulighet for et nærmere samarbeid med foresatte. Dette er noe de setter stor pris på, og som videre gir dem en bedre mulighet for å følge opp elevene. I tråd med dette kan man påstå at samarbeid med foresatte på mange måter skaper en ramme rundt informantenes relasjon med elevene. Samarbeid med foresatte er en faktor som kan bidra til resiliens (Larsen og Øzerk 2001), og er i et økologisk perspektiv en viktig mesosystemforbindelse i elevenes liv og utvikling (Bronfenbrenner 1979).

Tilnærmingen til samarbeidet med de foresatte varierer noe blant skolene informantene representerer. En av skolene har åpen dør; foreldrene er velkommen til å sette seg bak i klasserommet når som helst. Flere av informantene har hyppig kontakt med foreldrene selv utenom foreldremøter eller konferansetimer. Ved en av skolene foretas et hjemmebesøk som en del av kartlegging ved skolestart for eleven. Informantene forteller at foreldrene stort sett har positive holdninger til skolen.

De fleste av dem har veldig, som jeg opplever og nyankomne, synes at skole er viktig. Og selyfølgelig har du jo noen også som ikke bryr seg. Men flertallet er opptatt av, skjønner at utdanning er viktig hvis du skal klare deg her i landet. Det har jeg et bestemt inntrykk av.

Språkbarrierer opptrer også når det gjelder foreldresamarbeid. Lærerne bruker tolk mye, men dette kan være problematisk. En av lærerne oppgir for eksempel at det ikke finnes tolk for det språket en elev og tilhørende foresatte har. Morsmåslærer brukes også som tolk i foreldresamarbeidet.

Foreldrenes holdninger til psykisk helse og traumer

Når det gjelder hva elevene har opplevd i forbindelse med krig og flukt og hvilke konsekvenser erfaringene kan ha for enkeltelever, så møter skolen noen hindringer. Mange av foreldrene har en annen holdning til psykisk helse og traumer enn det lærerne har.

Men veldig mange av de barna som er traumatiserte, der vil jo foreldrene ofte holde det litt skjult. For de ønsker ikke, altså jo mindre man snakker om det, jo mer blir det glemt er holdningen.

...de sier at "nei, nei, nei traumer og alt det som er vondt, det er best at barna bare glemmer".

Flere av lærerne opplever at psykiske vansker er tabubelagt blant foreldrene, og skal holdes skjult eller ties i hjel. Dette kan regnes som lite konstruktive tilnærminger og som en utfordring for barnet i det videre liv (Dyregrov og Raundalen 2002; Frater-Mathieson 2004). Flere informanter opplever imidlertid også at hvis de ber om foreldrenes godkjennelse for at barnet skal få hjelp, så får de det. Allikevel oppleves det lettere om tilbudet er i skolens regi;

...da er det ofte trygt for dem at vi har sånn type malegrupper og sånn, for det foregår på skolen. Det er ikke hos spesialister, ikke sant? Da blir det ikke noe spesielt med barna deres når vi kan gjøre det her.

5.5 Skolens rolle i elevenes liv

Vi har den eneste klassen her på skolen hvor elevene synes det er leit at det er ferie.

Alle informantene uttrykker at de har en bestemt oppfattelse av at skolen har en stor rolle i elevenes liv. En av informantene forteller at hun en gang ble oppringt av en elev 2. juledag; han var lei av ferien og lurte på når skolen startet igjen.

Skolen kan tilby elevene både kontakt med trygge og stabile voksne, sosial kontakt med jevnaldrende i samme situasjon som dem selv, muligheter for aktiviteter, og læring. En av informantene fremhever at skolen har en sympatisk oppgave; det føles godt å kunne tilby elevene så mye og oppleve at elevene så gjerne møter opp.

5.5.1 Skolen som stabiliserende faktor

Det er jo barn som da ikke har, ja her er alt trygt, det er trygge rammer, ikke alle har det hjemme. De har både søsken og foreldre som har vært i en vanskelig situasjon, (...) det kan være rot og kaos på alt rundt dem i heimen ikke sant...

Flere av informantene uttrykker at skolen har en rolle som noe stabilt og trygt i elevenes liv. Hjemmeforholdene kan være varierende, og mange av elevene har som nevnt foreldre eller andre familiemedlemmer som selv har store problemer. Skolen har faste rammer, forutsigbare voksne og det er klart for elevene hva som skal skje der og hvilken rolle både de selv og voksne har. Borchgrevink (2006) fremhever som presentert tidligere at det er viktig at flyktningbarnas tilværelse inneholder forutsigbarhet og struktur. I tråd med dette kan man kanskje påstå at skolen gjennom å gjøre elevenes ytre verden mer forutsigbar bidrar til en økt følelse av sammenheng i elevenes liv jamfør Antonovskys (1979) begrep om 'sense og coherence'; at verden er forståelig, meningsfull og håndterbar. Sense of coherence regnes som en resiliensbyggende faktor (Waaktaar og Christie 2000).

5.5.2 En viktig sosial arena og en sterk tilhørighetsfølelse

Informantene mener at skolen er en veldig viktig sosial arena for elevene. Det at mottaks/innføringsklassene er interkommunale tilbud danner trolig noe av bakgrunnen for dette. Mange av elevene går ikke på skole i sitt nærmiljø, og lærerne tror elevene har vansker med å få kontakt med jevnaldrende på grunn av språkbarrierer. På skolen møter elevene andre i samme situasjon som dem selv.

...det å møte elever som på en måte er på samme norsk nivå som dem, og gå den veien sammen, det er jo kjempeviktig da.

Flere av informantene ser denne viktige kontakten med jevnaldrende som en motivasjon for at elevene kommer på skolen.

De har vennene sine på skolen, så også de elevene som ikke lærer en skit, de kommer regelmessig på skolen, for det er her de har den sosiale kontakten sin.

Utenom skolen har elevene et begrenset sosialt nettverk og med bakgrunn i økonomi har de få muligheter til fritidsaktiviteter, de mangler for eksempel utstyr. På skolen har de imidlertid tilgang til utstyr og aktiviteter, de lærer mye nytt, og de har mulighet for sosial kontakt med andre både voksne og jevnaldrende. Til sammen gjør dette at skolen har en så sentral plass i deres liv.

Det er jo sånn at du må kaste dem ut etter skoletid og ferier det vil de jo ikke ha. Hvis det hadde foregått noe her hele tida, så tror jeg de hadde vært her hele tida.

På bakgrunn av informantenes uttalelser kan man si at det er mye som tyder på at elevene har en sterk tilhørighetsfølelse til skolen. En tilhørighetsfølelse til skolen kan tenkes å bidra til at elevene føler en tilhørighet til sitt nye hjemland. Med bakgrunn i teorien om 'psychology of place' peker Anderson (2004a) på at en tilhørighetsfølelse til nytt hjemsted er viktig i forhold til å ivareta flyktingers psykiske helse. I den grad fysiske lokaliteter har betydning for psykisk helse, kan man argumentere for at mottaks/innføringsklassene i egenskap av et betydningsfullt sted for elevene bidrar i positiv forstand.

5.6 Overføring og framtid

Fokuset på elevenes framtid er sentralt i informantenes hverdag. I mottaks/innføringsklassen skal de få redskap til å klare seg videre; tiden er knapp og målet er viktig. Informantenes engasjement er stort og bekymringene står i kø.

5.6.1 Videre skolegang

Overføring til en klasse på en ordinær skole kan regnes som å være en viktig økologisk overgang i elevenes postmigrasjonstilværelse. Økologiske overganger regnes, som presentert tidligere, som sentrale i forhold til elevenes utvikling (Bronfenbrenner 1979). Elevene har i mottaks/innføringsklassen blitt ivaretatt på en måte som det kan sies å ikke finnes rammer for i vanlig skole. Elevene har

opparbeidet en tilhørighet til klassene sine, og er trygge på sine omgivelser. Nå skal alt dette endres.

Faste rutiner ved overføring

Alle de 3 skolene som inngår i undersøkelsen har en rekke rutiner i forhold til å overføre elever til bostedsskolen etter endt tid i mottaks/innføringsklassen. Samtlige skoler i undersøkelsen kontakter den aktuelle skolen og gjør et besøk på den nye skolen sammen med eleven. Ved noen av skolene er det vanlig at eleven får ”hospitere” i sin nye klasse i enkelte fag før endelig overføring. Skolene sender den nye skolen en rapport, og stiller seg til disposisjon for spørsmål etter overføring. Ved en av skolene foretas et besøk i klassen på bostedsskolen etter kort tid i mottaks/innføringsklasse, hvor elevene får hilse på eleven. Dette gjøres først og fremst fordi det kan gi eleven muligheter for venner i nærmiljøet, og for å generelt gi eleven en bedre overgang når han eller hun skal overføres til bostedsskolen.

Behov for bedre tilrettelagt overgang

Lærerne har mange tanker om hva elevene med erfaring fra krig og flukt trenger etter at de er overført til bostedsskolen. Samlet har informantene en oppfatning om at elevene trenger masse hjelp, og de trenger å bli sett. Alle informantene gir uttrykk for at de synes at elevene generelt sett ikke får det tilbudet de trenger i bostedsskolen. En informant peker på at elevene trenger ”alt det de ikke får”, og at de blir sett som et problem. Elevene bør sees på som en ressurs.

...ikke bare bli sett på som et problem, men bli sett på som den ressursen de er, med alle de erfaringene de har.

Dette perspektivet på elevene som ressurs er i tråd med et berikelsesperspektiv som videre blir understreket av Befring (2004) som en spesialpedagogisk utviklingsoppgave; ”dette dreier seg om å være interessert i og vise respekt for elevens oppleving, tanker og perspektiv” (Befring 2004, s.248). Det handler om å ta utgangspunkt i den læring som har foregått utenfor skoleporten og fokusere på elevens ressurser (Befring 2004).

Brudd i kontinuitet

En av lærerne fremhever at for de traumatiserte elevene kan overføring til ny skole bety et brudd i kontinuiteten i forhold til ivaretaking av de psykososiale behovene. Flere informanter ønsker et ”mellomtilbud” for elevene, noe som oftest ikke forekommer. Dette mellomtilbudet skulle i følge informantene vært et tilpasset tilbud med fokus på trygghet og videre språklæring; altså en mellomting mellom mottaks/innføringsklassen og den ordinære skolen. Dette ønsket har blant annet bakgrunn i en oppfatning blant informantene om at elevene trenger mye støtte fram til de kan bruke norsk som et redskap for egen læring.

...den mellomstasjonen inntil de kan konkurrere på lik linje med norske barn, det er nok hovedutfordringen på dette området her i det hele tatt synes jeg.

...de som har behov for det skulle fått lov til å være i et tilpassa tilbud, fordi overgangen til vanlig klasse er så innmari tøff. Den er ikke tilrettelagt.

Press for å klare mye på kort tid

Flere av lærerne ser det som urealistisk at elevene skal kunne klare grunnskoleeksamen til ordinær tid. I følge dem hører det med til unntakene at de gjør det dersom elevene kommer som flyktninger fra krigsherjede land til Norge i ungdomsskolealder.

Hvis du er en traumatisert unge uten skolegang og vanskelig familieforhold her fordi resten av familien også ofte er traumatisert, så skal du liksom lære språk og ta til deg alt det du har av manglende skolebakgrunn. Og så skal du bli kjent med unger og være like kul som alle de andre, og gjøre dette cirka på halvannet år som da er satt som en grense, det går jo ikke an.

Du kommer ikke ut fra Gazastripen i slutten av niendeklasse også lærer du norsk og tar grunnskoleeksamen på ett år, det går ikke. Det er det ingen som kan.

Informantene har som nevnt tidligere et tidspres på seg, og har videre et ønske om at tidsgrensen for hvor lenge elevene kan bli i klassen kunne vært mer fleksibel. Flere av informantene har opplevd at overføring ikke har vært vellykket.

...vi har hatt en god del uheldige overføringer gjennom årenes løp hvor det har gått veldig dårlig, hvor disse elevene har valgt en annen karrierevei ikke sant?

Mange av informantene nevner grunnskoleopplæring for voksne som det mest realistiske alternativet. En av informantene setter imidlertid spørsmålsteget ved dette som et fullgodt tilbud; det er tidkrevende og dermed ikke det mest motiverende.

Befring (2004) peker på at ungdomsalderen i dag er preget av ”...pedagogisk karrierejag, der gevinsten dreier seg om den enkeltes framtid” (s.34). Høye krav til utdanning øker sjansene for å falle utenfor og skolesystemet har blitt en slags sorteringsinstans (Befring 2004). For elevene som har bakgrunn fra krig og flukt og som kommer til Norge i ungdomsskolealder kan utdanningssystemet og kravet til utdanning i dagens Norge være en stor utfordring. I tråd med læreren som er sitert ovenfor, vil enkelte falle utenfor i møte med høye krav.

5.6.2 Et forebyggende fokus på elevenes framtid

Informantene har på mange måter et forebyggende fokus på elevenes framtid. De vil dem godt i livet. Selv om mange altså ser grunnskoleopplæring for voksne som et realistisk alternativ, fremhever de også tilpassede tilbud i videregående skole som gode. Her kan de komme inn i grupper som er spesielt utformet for de med kort tid i Norge. De understreker imidlertid at disse tilbudene krever motivasjon fra elevenes side. Mye må tenkes å være på plass for at elevene velger dette. Dette er i tråd med hva Lødding (2003) hevder i sin rapport om frafall blant elever med innvandrerbakgrunn i videregående skole; faktorer som kjennetegner motivasjon for utdanning preger de som ikke dropper ut. Manglende motivasjon kan videre tenkes å prege de som dropper ut. En av informantene peker i tråd med dette på at de elevene som ikke får godt nok tilbud og støtte nok bidrar til de store dropp-ut tallene i videregående skole. Hun synes elevgruppen er altfor dårlig prioritert fra ”høyere hold”, og at skolen som institusjon ikke benytter sin sjanse til å gjøre en forskjell godt nok;

...hvis du ikke skal ha 90 prosent av dem, eller i hvert fall 20 innenfor murene om noen år som jeg sier, fordi at livet deres blir helt feil, så må man jo satse når de er i skolen fordi der er de jo formbare og kan legge et læringsgrunnlag og få med seg en trygghet og en selvtillit. Som det skal mye til å få etterpå hvis de ikke har fått det da.

Som presentert tidligere kan følelsesmessig støtte og en godt tilrettelagt undervisning bidra til en tilhørighetsfølelse til skolen som kan virke forebyggende i forhold til skolefravær (Larsen og Øzerk 2001). Læringsmiljøet som informantene presenterer kan sies å være i tråd med hva som regnes som et godt læringsmiljø (jamfør Raundalen og Schultz 2006). Videre opplever samtlige av informantene at skolen har en stor rolle i elevenes liv, noe som nettopp tyder på en sterk tilhørighetsfølelse.

5.7 Traume- og resiliensperspektiver i skolenes arbeid

Traume- og resiliensperspektivet kan sees som motsetninger. På den ene siden traumeperspektivet som representerer et negativt, et mulig patologiserende syn (Rutter 2006). På den andre siden resiliensperspektivet som fremhever muligheter og ressurser, som kan bidra til at psykiske vansker mange flyktningbarn opplever, ikke blir tatt på alvor (Borchgrevink 2006).

Både traume- og resiliensperspektivet har en plass i informantenes arbeid. De gir uttrykk for å ta hensyn til mulige traumer som en del av elevenes forutsetninger og som en bakgrunn for deres behov. Samtidig bidrar skolene til resiliensprosesser i elevenes liv. Først og fremst er informantene i mine øyne betydningsfulle andre for elevene. Dette er en faktor som i forskning har vist seg å være av stor betydning for å fremme resiliens (Waaktaar og Christie 2000). Videre preges skolene også av en rekke andre resiliensfremmende faktorer (Waaktaar og Christie 2000; Borge 2003; Werner 2005): Et godt jevnaldernetverk, støttende lærere, og gode erfaringer preget av mestring. Disse gode erfaringene kan sees på bakgrunn av et godt og tilpasset læringsmiljø og god kjennskap til den enkeltes forutsetninger (Larsen og Øzerk 2001).

På mange måter kan mottaks/innføringsklassene sies å være preget av tiltak som er i tråd med begrepet 'ecological fit'. Dette begrepet knytter seg som tidligere presentert (2.2) til forholdet mellom individets behov og samfunnets kapasitet til å møte disse behovene (Harvey 1996). Traumatiske hendelser og deres effekt for den enkeltes liv sees slik i lys av økologi. Interaksjon mellom person, hendelse og miljøfaktorer er avgjørende når en person opplever noe traumatisk. De tiltak i miljøet som bidrar til å fremme resiliens og god tilpasning hos individet er de som betegnes ved kvaliteten 'ecological fit' (Harvey 1996). Mottaks/innføringsklassene kan på mange måter sies å ivareta de behov som elever med erfaring fra krig og flukt har. I følge informantene har klassene en stabiliserende funksjon i elevenes liv, og i tråd med hva som er presentert ovenfor bidrar mottaks/innføringsklassene til å fremme resiliensfaktorer. De bidrar slik til å fremme en god tilpasningsevne hos elevene. Samfunnet møter altså, gjennom mottaks/innføringsklassene, mange av elevenes behov i tråd med begrepet 'ecological fit'. Samtidig er ikke dette en ensidig positiv historie; personene som på samfunnets vegne tar seg av disse elevene møter også hindringer. Slik kunne altså makrosystemfaktorer som på mange måter legger premisser for mikrosystemenes aktører vært bedre. Dersom resiliens i tråd med Anderson (2004b) kan fungere som et mål for hvilken effekt skolens tiltak har for elevene, må man se på hvordan det går med elevene videre, både i forhold til skolegang og livet videre. Kanskje vil noen av elevene bidra til de store frafallstallene blant innvandrere i videregående skole? Her finnes ingen konkrete tall, men som tidligere presentert kan motivasjonsfaktorer spille inn. Dersom overgang til ordinær skole er for tøff, vil motivasjonen for videre læring kanskje ikke være høy. Samtidig forteller flere av informantene om elever som kontakter dem i flere år etter de sluttet i klassen og forteller at det har gått bra med dem videre. En av informantene fremhever imidlertid et viktig poeng;

Men det er jo klart; de som ikke klarer seg, de ringer jo ikke.

5.8 Konklusjoner

Befring (2004) fremhever at ”...uansett rammevilkår vil det alltid vere handlingsrom for den gode læraren” (s.252). Dette er læreren som innehar ”...pedagogiske og personlege kvalitetar som overstig dei fleste systemmanglar og hindringsfaktorar” (Befring 2004, s.252). Det er trolig representanter for denne gruppen engasjerte lærere jeg møtte i mine forskningsintervjuer. Undersøkelsen har imidlertid ikke mål om generaliserbarhet forstått som overførbarhet av funn til andre grupper enn de som er utforsket. Formålet er å belyse min problemstilling; ”hvordan kan skolen ivareta elever med erfaring fra krig og flukt?”. I undersøkelsen er informantene ekspertpanel, og gjennom min analyse av datamaterialet belyses problemstillingen ved deres erfaringer og refleksjoner slik de fremgikk i intervjuene.

Et av hovedfunnene i undersøkelsen knytter seg til de formelle rammene rundt mottaks/innføringsklassene. Små grupper og mange timer med den samme gruppen legger grunnlag for stor kontinuitet i undervisningen og god kjennskap til elevene. Rammene legger slik forholdene til rette for en godt tilpasset opplæring. En fast tidsramme for elevenes oppholdstid i klassen legger imidlertid press på lærerne i forhold til å forberede elevene for videre skolegang i løpet av kort tid. Videre oppleves det å ikke være inkludert i den nasjonale læreplanen som en utfordring. Som svar på denne utfordringen lager lærerne egne lokale planer og læringsmidler, noe som tenkes å skape et eierforhold til eget arbeid og en godt tilrettelagt undervisning for elevene. Rammene gir også mulighet for et nært samarbeid med de foresatte. Dette samarbeidet oppleves generelt sett som godt, men møter utfordringer i forhold til språk og de foresattes holdninger til psykisk helse.

Lærerne opplever elevene som har erfaring fra krig og flukt som ukonsentrerte og som preget av indre uro, noe som er i samsvar med forskning på området (Dyregrov 2004). For å ivareta elevenes behov, er det i følge informantene viktig å skape et trygt og positivt læringsmiljø preget av forutsigbarhet og aksept. Flere av lærerne er tilgjengelige for elevene også utenom skoletid, og mye tyder på at relasjonen mellom lærerne og deres elever er nær. Læringsmiljøet og denne nære relasjonen skaper en

kontekst hvor elevene er trygge til å fortelle historier fra sin erfaring med krig og flukt. Lærerne har imidlertid ulike holdninger til hva som er skolens ansvar når det gjelder å ivareta elevenes psykososiale behov.

Skolens samarbeidspartnere er mange. Lærerne er imidlertid i varierende grad fornøyd med ytre hjelpeinstanser som for eksempel PPT. En av informantene fremhever at elever med erfaring fra krig og flukt generelt er for lite synlig for disse hjelpeinstansene. Helsesøster framheves som et godt lavterskeltilbud for elevene.

Skolen har en stor rolle i elevenes liv. Ved å være en viktig sosial arena, og et forutsigbart og trygt sted med ressursstreke voksenpersoner kan man si at mottaks/innføringsklassene er resiliensfremmende og stabiliserende faktorer i elevenes liv, noe som kan sees i sammenheng med Antonovskys (1979) 'sense of coherence'. Samlet tyder flere av funnene på at elevene har en sterk tilhørighet til skolen, noe som er verdifullt i lys av et forebyggingsperspektiv.

Undersøkelsens informanter oppleves som svært engasjerte i forhold til elevenes framtid. Når det gjelder overføring til bostedsskole fremhever flere av informantene at denne kunne vært bedre tilrettelagt, slik at kontinuiteten i ivaretakingen av elevene både i forhold til språklige og psykososiale behov kunne vært bedre. Et annet viktig funn er at alle informantene ønsker en mer individuelt tilpasset oppholdstid for elevene i mottaks/innføringsklassen. Samlet kan elevenes framtidige muligheter med særlig vekt på utdanning på bakgrunn av undersøkelsens funn sies å være basert på summen av flere faktorer. For det første kan traumatisering og grad av eksponering for traumatiserende hendelser danne en bakgrunn. Traumer kan påvirke elevens forutsetninger for læring og herunder deres motivasjon og framtidsperspektiv på en negativ måte (Yule 1998; Dyregrov 2004). For det andre fremhever informantene elevens skolebakgrunn og støtte hjemmefra som avgjørende faktorer. Den fjerde store påvirkningsfaktoren er skolesystemet og rammefaktorer. I midten av og som en forbindelse mellom flere av disse faktorene finner man den engasjerte og ansvarsfulle læreren som utgjør datamaterialets kjernekategori. Lærerne sees således som sentrale for skolens ivaretaking av elever med erfaring fra krig og flukt.

6. Avluttende refleksjoner

Rammene rundt mottaks/innføringsklassene bidrar til at klassene på mange måter er skoler innen skolen. Manglende inkludering sees både i forhold til klassenes plass i den tilhørende ordinærskolens felleskap, og i forhold til elevenes muligheter for sosial inkludering blant jevnaldrende. På begge punkter viser undersøkelsens funn variasjon, men samlet er inntrykket at en slik inkludering i liten grad finner sted så lenge elevene går i mottaks/innføringsklassen. Disse klassene er i stor grad spesialiserte enheter i skolen, og elevene har ingen undervisning sammen med andre elever. Grunnene til dette er mange, og kan på en måte sies tale i segregeringens favør. Elevenes deltakelse i undervisning i vanlig klasse før de har tilstrekkelig norskkompetanse regnes av informantene som en situasjon uten nytte. I egen klasse ligger derimot forholdene til rette for mestring. Elevenes sosiale inkludering blant norske jevnaldrende regnes i varierende grad som vellykket blant undersøkelsens informanter. Mottaks/innføringsklassene har imidlertid sosiale ferdigheter og inkludering i den norske jevnaldergruppa med i målsetningene for sitt arbeid. Samlet kan man så stille seg spørsmålet om en inkludering skal skje for en hver pris. Den nære og tilpassede oppfølgingen av elevene i mottaks/innføringsklassen kan sees som nødvendig og et gode i forhold til å ivareta elevenes behov. På den annen side kan man som sagt fremheve at den manglende inkluderingen kan medføre at den sosiale inkluderingen blant norske jevnaldrende hindres, og videre at overgangen til ordinær skole blir ekstra vanskelig. Et aktuelt tema for videre forskning vil kunne være om en organisering av tilbudet til nyankomne elever i spesialiserte grupper (jamfør de som er omtalt i denne oppgaven) vil utgjøre en effekt i forhold til ulike sider ved inkludering for elevene, sammenlignet med et lignende tilbud til enkeltelever som går i vanlige klasser.

Et hovedfokus i skolens ivaretaking av elever med erfaring fra krig og flukt bør være å forberede elevene til en framtid i Norge, et samfunn som krever mer og mer i forhold til utdanning. Mottaks/innføringsklassene formelle hovedmandat; å lære

elevene norsk, er sentralt for å gi elevene muligheter i utdanningssystemet, men mange av elevene har også psykososiale behov som i et forebyggingsperspektiv er viktige å ivareta. Dersom elevenes psykososiale behov ikke blir ivaretatt og de ikke føler seg trygge i skolesituasjonen, eller samlet ikke har en god psykososial funksjonsevne, vil målet om god norskkompetanse trolig heller ikke bli nådd.

De spesialpedagogiske implikasjonene kan sies å ligge både direkte i skolens arbeid, og i hvordan man som spesialpedagog i en ytre hjelpeinstans, som for eksempel PPT, kan bistå skoler i deres arbeid. Informantene er i varierende grad fornøyd med den støtte og oppfølging de får fra hjelpeinstansene. En av lærerne har et inntrykk av at elevene som har erfaring fra krig og flukt generelt er for lite synlig for hjelpeinstansene. Man kan stille seg spørsmålet om det er for lite kunnskap blant hjelpeinstansene i forhold til disse elevenes behov, eller om mangel på fokus skyldes prioriteringer. Et annet viktig funn knytter seg til det faktum at alle informantene fremhever helsesøster ved skolen som en sentral hjelper og et viktig lavterskeltilbud for elevene med erfaring fra krig og flukt. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmålet om hjelpere med fokus på elevenes psykososiale behov i større grad bør inn i skolen, og ikke ha funksjon som ytre instans. Tilgjengelighet innen skolens rammer kan være sentralt i forhold til det faktum at psykiske vansker kan være tabubelagt i foreldregruppa med bakgrunn i kulturelle oppfatninger. Nærhet til elevene gjør også terskelen lav for elevene selv å ta kontakt.

En viktig implikasjon av undersøkelsens funn er i mine øyne at den kompetanse lærerne i mottaks/innføringsklassene har bør sees som en ressurs. En utfordring ligger kanskje i å overføre denne kompetansen til ordinærskolen. En mulig fare ved mottaks/innføringsklassenes rolle som skoler innen skolen er at den kompetansen som finnes her forblir i disse enhetene til tross for et stort kompetansebehov i skolen generelt. I denne kvalitative undersøkelsen har imidlertid mottaks/innføringslærernes kunnskap og erfaring fått sin plass. Jeg håper således at fokuset på deres kompetanse kan være med på å gjøre denne oppgaven til et nyttig bidrag i arbeidet med å fremme kunnskap om hvordan skolen kan ivareta elever med erfaring fra krig og flukt.

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, A. (2004a): "Issues of Migration". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Anderson, A. (2004b): "Resilience". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. og Frater-Mathieson, K. (2004): "Education of refugee children: theoretical perspectives and best practice". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Antall enslige mindreårige asylsøkere totalt til Norge for 2005*. Utlendingsdirektoratet. URL: <http://www.udi.no/templates/Statistikk.aspx?id=5931> [lesedato 27.februar 2007].
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress and Coping*. London: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Fransisco: Jossey Bass Publishers.
- Befolkningsstatistikk. Flyktninger 1.januar 2006, tabell 3*. Statistisk sentralbyrå. URL: <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/flyktninger/tab-2006-09-14-03.html> [lesedato 27.februar 2007].
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Borchgrevink, M.C. (2006): "Om perspektiver i det psykososiale arbeidet med flyktningbarn og unge". I: *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. – Introduksjon og fagveileder*. Oslo: NKVTS.
- Borchgrevink, M.C. og Neumayer, S.M. (2006): "Flyktningbarns påkjenninger og reaksjoner". I: *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. – Introduksjon og fagveileder*. Oslo: NKVTS.
- Borge, A.I. Helmen (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brewin, C.R. og Holmes, E.A. (2003): "Psychological theories of posttraumatic stress disorder". I: *Clinical Psychology Review*, 23, s.339–376.

-
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2000): *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2004): "Educational consequences of loss and trauma". I: *Educational and Child Psychology*, vol.21(3), s.77-84.
- Dyregrov, A. (2005): "Gruppearbeid med barn". I: *Gruppearbeid i flyktningefamilier. - Barnegrupper og foreldreveiledning*. Raundalen, M., Lorentzen, G. og Dyregrov, A. (red). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Dyregrov, A. og Raundalen, M. (2002): "Det første møtet: Intervjuing av barn med krigstraumer". I: *Det kliniske intervjuet*. Rønnestad, M.H. og von der Lippe, A. (red). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll Management på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, 2006.
- Fay, B. (1996): *Contemporary Philosophy of Social Science. A multicultural approach*. Oxford: Blackwell publishers.
- Flick, U. (2006): *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningintervjuet*. København: Akademisk forlag.
- Frater-Mathieson, K. (2004): "Refugee trauma, loss and grief: implications for intervention". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Fuglseth, K. (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Fuglseth, K. og Skogen, K (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fullilove, M. T. (1996): "Psychiatric Implications of Displacement: Contributions From the Psychology of Place". I: *American Journal of Psychiatry*, 153:12, s.1516-1523.
- Gamst, K. T. og Langballe, Å. (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretiske studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Avhandling for dr. polit graden, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

-
- Global refugee trends 2005. Statistical overview of populations of refugees, asylum seekers, internally displaced persons, stateless persons, and other persons of concern to UNHCR.* United Nations High Commissioner for Refugees, 2006. URL: <http://www.unhcr.org/statistics/STATISTICS/4486ceb12.pdf> [lesedato 27.februar 2007].
- Guvå, G. og Hyllander, I. (2003): *Grundad teori, ett teorigenererande forskningsperspektiv.* Stockholm: Liber.
- Hamilton, R. (2004): "Schools, teachers and the education of refugee children". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice.* Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Hamilton, R. og Moore, D. (2004): "Education of refugee children: Documenting and implementing change". I: *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice.* Hamilton, R. og Moore, D. (eds). London: RoutledgeFalmer.
- Hartman, J. (2001): *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grunn.* Lund: Studentlitteratur.
- Harvey, M.R. (1996): "An Ecological View of Psychological Trauma and Trauma Recovery". I: *Journal of Traumatic Stress*, 9:1, s.3-23.
- Kaplan, H.B. (2005): "Understanding the Concept of Resilience". I: *Handbook of Resilience in Children.* Goldstein, S. og Brooks, R.B. (eds). New York: Springer.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1996): *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: Sage publications.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, W. og Øzerk, K. (1999): *Mestringsbilder i grunnskolen.* Oslo: Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste.
- Larsen, W. og Øzerk, K. (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: Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste.
- Lien, I.L., Sveaass, N., Neumayer, S.M. og Strøm, L. (2006): "Om asyl- og flyktningprosessen". I: *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. – Introduksjon og fagveileder.* Oslo: NKVTS.
- Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Revidert utgave februar 2007.* Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2007.

-
- Luthar, S.S. og Cicchetti, D. (2000): "The construct of resilience: Implications for interventions and social policies". I: *Development and Psychopathology*, 12, s.857–885.
- Lødding, B. (2003): *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10.klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie nr.29/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Masten, A.S. og Powell, J.L. (2003): "A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice". I: *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Luthar, S.S. (ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J.A. (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research". I: *Harvard Educational Review*, 32 (3), 1992, s.279-300.
- NESH (Nasjonal Forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Netland, M. (1997): *Bosniske flyktningebarn i Norge. Psykologiske reaksjoner etter påkjenninger under krig og flukt*. Solheimsviken: Magnat forlag.
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998, nr.61*. Sist endret 30.6.2006.
- Ragnarsdóttir, H. (2007): *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Avhandling for dr. philos graden, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Raundalen, M. og Schultz, J.-H. (2006): *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Refugees by numbers 2006 edition*. United Nations High Commissioner for Refugees. URL: <http://www.unhcr.org/basics/BASICS/3b028097c.html#Refugees> [lesedato 27.februar, 2007].
- Rutter, J. (2006): *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Spesialpedagogikk*, nr.2, 2006, s.44-45: "Barna spesialpedagogikken glemte".
- Strauss, A. og Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury park: Sage publications.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- To av tre fullførte videregående*. Statistisk sentralbyrå, 2006. URL: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/> [lesedato 28.februar 2007].

Utdanningsspeilet 2005. URL:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2005/utdanningspeilet_2005.pdf [Lesedato 23.april 2007].

Varvin, S. (2003): *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Waaktaar, T. og Christie, H.J. (2000): *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Werner, E.E. (2005): "What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies?" I: *Handbook of Resilience in Children*. Goldstein, S. og Brooks, R.B. (eds). New York: Springer.

Wormnæs, O. (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Unipub.

Yule, W. (1998): "The psychological adaption of refugee children". I: *Refugee education: Mapping the field*. Rutter, J og Jones, C. (eds). Stoke on Trent: Trentham books.

Østby, K. og Reif, H. (2006): "Skolen som psykososial arena". I: *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. – Introduksjon og fagveileder*. Oslo: NKVTS.

Øzerk, K. (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg 1: Brev til lærere og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

Jeg er en mastergradsstudent ved institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo) som nå holder på med min masteroppgave. Temaet for oppgaven min er elever som har erfaring fra krig og flukt. Jeg ønsker å undersøke hvilke utfordringer skolen opplever i forbindelse med elever som har opplevd krig og flukt, og hvordan skolen ivaretar disse elevenes behov.

I forbindelse med oppgaven skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse. For å få kunnskap om hvordan skolen ivaretar elever med flyktningbakgrunn ønsker jeg å intervjuere lærere i mottaksklasser på ungdomstrinn. Dersom du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen vil det være til stor hjelp for meg. Du vil også ha mulighet til å være med på å øke kunnskapen på dette feltet. Som deltaker i undersøkelsen vil du få tilbud om et eksemplar av den endelige oppgaven.

Intervjuet vil ta ca 1 time, og jeg vil benytte båndopptaker og ta notater underveis. Det du forteller under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene du gir vil bli anonymisert, og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2007. Datamaterialet vil slik bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og formelle krav. I den endelige oppgaven vil ingen opplysninger bli knyttet til noen navngitte personer og steder. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Spørsmålene vil dreie seg om hvilke målsetninger skolen har i sitt arbeide med den aktuelle elevgruppen, hvilke tiltak som brukes, hva som oppleves som særlige utfordringer med mer.

Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, og da vil alt du har sagt i intervjuet bli slettet, og dermed ikke brukt i oppgaven min.

Veileder for min masteroppgave er dr. polit Åse Langballe, som er forsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Dersom du har spørsmål til henne, kan hun kontaktes på telefon 22 59 55 05, eller per e-post: ase.langballe@nkvts.unirand.no.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart som mulig, i løpet av februar eller begynnelsen av mars. Det er fint om jeg kan gjøre intervjuet på skolen der du jobber.

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen kan du kontakte meg på e-post, eller på telefon *****.

Håper å høre fra deg!

Vennlig hilsen

Kari Cecilie Enger

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelsen ”elever som har erfaring fra krig og flukt”, og ønsker å stille på intervju.

Navn:

Telefonnr:

Signatur: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon

- Kort beskrivelse av undersøkelsen. Er det noe du lurer på før vi starter?
- Fokuset i intervjuet er på de elevene med erfaring fra krig og flukt (selv om det også er elever med annen bakgrunn i din klasse).

1. Bakgrunnsinformasjon

1.1 Bakgrunn: lærer

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Har du mye erfaring fra arbeid med elever med erfaring fra krig og flukt?
- Hvor lenge har du jobbet i mottaks/innføringsklasse?
- Har du en spesiell utdanning utover lærerutdanning?

1.2 Bakgrunn: skole

- Hvor mange elever går på skolen?
- Kan du med få ord beskrive elevpopulasjonen?

1.3 Bakgrunn: klasse

- Hvor mange elever er det i klassen der du jobber?
- Kan du si litt om sammensetningen av elever?
- Hvor lenge går elevene i klassen?

2. Kjennetegn ved elever

- Hva vil du si kjennetegner en elev med flyktningbakgrunn? Noe du vil si er felles kjennetegn i forhold til det sosiale, emosjonelt eller i forhold til læring (kognitivt)?
- Hva kjennetegner de elevene som skiller seg ut i din klasse/i denne elevgruppen?

3. Erfaringer og tanker om eget arbeid

- Hvordan er det for deg å jobbe ved denne skolen og være lærer for disse elevene?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse i møte med elevene?
- Hvordan opplever du at ditt arbeidsområde skiller seg ut fra andre læreres arbeidsområder i skolen?

4. Skolens målsetninger og tiltak

- Fortell om hvordan tilbudet til disse elevene i din klasse er organisert.
- Hvilke målsetninger ligger bak arbeidet?
- Hva er typiske tiltak som settes i gang i forhold til det faglige? /sosiale?
- Hvordan opplever du disse tiltakene?
- Hva skal til for at det settes i gang tiltak utenom det vanlige?
- Hvilke tiltak er det da som settes i verk?

5. Arbeidet med elevene

5.1 En ny elev

- Hva er det første du tenker når du får en ny elev i klassen?
- Hvordan forbereder du at en ny elev skal komme i klassen?

5.2 Læringsmiljø

- Hva trenger elevene i din klasse for at læring skal finne sted? (behov i læringssituasjonen)
- Hva kjennetegner et godt læringsmiljø for disse elevene?

5.3 Relasjon

- Fortell om relasjonen mellom deg og dine elever som har erfaring fra krig og flukt.
- Hva tenker du er viktig i relasjonen mellom deg og en elev som har erfaring fra krig og flukt?

5.4 utfordringer

- Hva opplever du som den største utfordringen i arbeidet med elevene som har erfaring fra krig og flukt?
- Hvordan søkes denne utfordringen ”løst”?

- **5.5 Skolens rolle**
- Hvilken rolle tenker du skolen har i disse elevenes liv?
- Hvordan tror du elevene opplever å gå i din klasse?

6. Samarbeid

6.1 Samarbeid innad i skolen

- Hvordan samarbeides det innad i skolen i forhold til disse elevene?
- Kan du si litt om hva slags samarbeidsrutiner det finnes ved overføring fra mottaks- til vanlig klasse?
- Hva tenker du om hva disse elevene trenger når de blir overført til ”vanlige” klasser?

6.2 Skolens samarbeid med andre instanser

- Hvilke andre instanser samarbeider skolen med i forhold til elever med erfaring fra krig og flukt?
- Hvordan foregår dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du dette samarbeidet?
- Noen andre samarbeidspartnere utenifra?

6.3 Foreldresamarbeid

- Hvordan fungerer foreldresamarbeidet i forhold til denne gruppen elever?
- Hva vil du si kjennetegner foreldregruppen?
- Hvordan opplever du å samarbeide med disse foreldrene?

7. Avslutning

- Hvis alt var mulig og gjennomførbart, hvordan skulle du ønske tilbudet til disse elevene var?
- Hva skulle til for å gjennomføre dette?
- Er det noe du har lyst til legge til før vi gir oss?
- Hvordan synes du det har vært å bli intervjuet?
- Kan jeg ringe deg dersom det er noe mer jeg lurer på senere?

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 09.02.2007

Vår ref: 16048/E

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16048	<i>Elever som har erfaring fra krig og flukt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Kari Cecilie Enger</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

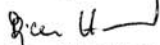
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Kari Cecilie Enger, 

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16048

Utvalget består av lærere på ungdomsskoletrinn og elever over 16 år som går på videregående skole.

Begge gruppene får skriftlig informasjon og samtykker selv til deltakelse. For lærerne kan behandlingen hjemles i personopplysningsloven (pol) § 8 første ledd. For elevene finner ombudet at behandlingen kan hjemles i pol §§ 8 d) og 9 h). Ombudet legger til grunn at prosjektet er av lite inngripende og sensitiv karakter. Intervjuet dreier seg hovedsakelig om elevens forhold til skolen. Det må kunne antas at ungdom som har fylt 16 år forstår hva samtykke til deltakelse innebærer. Det legges til grunn at foresatte informeres om prosjektet og kan motsette seg ungdommens deltakelse, jf. telefonsamtale 08.02.2007.

Det kan forekomme sensitive opplysninger om elevenes helse, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Senest ved prosjektslutt 31.12.2007 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), lydopptak slettes.