

**«For å hjelpe meg, må du forstå meg»**

En kvalitativ studie av syv enslige mindreåriges opplevelse av skolen i Norge.

YLBERINA TAHIRI

VEILEDER

Lisbeth Ljsodal Skreland

**Universitetet i Agder, 2021**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



## **Sammendrag**

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å kunne forbedre det norske skolesystemet ved å øke forståelsen om nyankomne enslige mindreårige. Jeg vil gjennom min masteroppgave vise hvordan enslige mindreårige opplever skolegangen i Norge. Det er viktig for meg å vise hvilke bagasjer og erfaringer enslige mindreårige har ervervet seg før de ankom Norge, for så å sette ord på hvordan de selv opplever skolen i Norge og hva skolen kan gjøre for å hjelpe.

Denne masteroppgaven tar for seg teori om traumebevisst omsorg som en tilnærming. Gjennom denne tilnærmingen vil jeg forsøke å vise til hvordan man kan jobbe med traumatiserte barn og unge og hva lærere bør forstå og tenke på i slikt arbeid. Jeg har i tillegg valgt å bruke teori om sosiokulturelt perspektiv for å vise hvor viktig samspillet med andre elever er for at enslige mindreårige skal på best mulig måte klare å tilegne seg språket, samt betydningen av å sosialisere og integrere seg i samfunnet.

I denne studien ble det et naturlig valg å benytte kvalitativ metode, da intensjonen er å videreføre kunnskap til skolen basert på erfaringer til enslige mindreårige og se det i sammenheng med relevant teori. Utvalget bestod av 7 tidligere enslige mindreårige. Jeg benyttet meg av semi-strukturert intervju for innhenting av empiri. Informantene ble intervjuet en og en for å skaffe meg dypere innsikt i hver informant.

Funnene viser at noen opplevde å ha konsentrasjonsvansker på skolen på grunn av deres traumatiske opplevelser av å ha flukta. Å skape relasjon til medelevene var også utfordrerne for mange. 5 av 7 informantene opplevde at læreren ikke snakket med de om deres traumer. Mange av informantene mine følte heller ikke seg trygg rundt læreren.

## **Førord**

Etter to krevende men lærerike år har jeg kommet til slutten av min mastergrad og skal levere min masteravhandling. Jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg har tilegnet meg på disse årene. Jeg har også lært utrolig mye om meg selv og utviklet meg som person i løpet av denne prosessen.

Jeg er takknemlig for alle som har støttet meg gjennom disse to årene. Takket være de menneskene jeg har hatt rundt meg og min indre motivasjon har jeg faktisk kommet meg i mål.

Jeg vil først og fremst si tusen hjertelig takk til mine syv informanter. Uten dere hadde jeg ikke kunne klart å skrive denne masteroppgaven. Tusen takk for at dere valgte å dele historiene deres. Jeg setter stor pris på at dere stilte opp og tok dere tid til å ta en prat med meg.

Tusen takk til min veileder Lisbeth Ljosdal Skreland som har motivert meg gjennom hele prosessen med masteravhandlingen, og for at du støttet meg og hadde troen på meg. Du var den første læreren som så viktigheten med å velge en slik problemstilling, og oppfordret og motiverte meg til å gjennomføre det. Takk for at du alltid var tilgjengelig og kommuniserte raskt.

En stor takk går til min mamma og pappa som har motivert meg gjennom tunge og stressende dager. Tusenhjertelig takk for deres fine og motiverende ord!

Jeg vil også takke min søster Sina som ringte meg flere ganger og motiverte meg da jeg var langt nede. Takk for at du heiet meg i mål og stilte opp for meg, søster!

Ylberina Tahiri

18.mai 2020

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>7</b>
1.2.1 Enslige mindreårige.....	8
<b>1.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
1.3.1 Psykiske plager .....	10
1.3.2 Læring .....	11
1.3.3 Hvordan hjelpe enslige mindreårige .....	11
1.3.4 Relevante bøker .....	12
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>13</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Traumer</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Hvordan kommer traumer til uttrykk.....	15
2.1.2 Traumer og skolepresentasjoner.....	17
<b>2.2 Traumebevisst omsorgsforståelse</b> .....	<b>19</b>
2.2.1 De tre pilarer .....	20
2.2.2 Trygghet .....	20
2.2.3 Relasjon.....	21
2.2.4 Affektregulering .....	22
<b>2.3 Læring</b> .....	<b>23</b>
2.3.1 Viktigheten av språk.....	24
2.3.2 Læringsmiljø.....	24
2.3.3 Motivasjon .....	25
<b>2.4 Kultur</b> .....	<b>26</b>
2.4.1 Kulturforskjeller i skolen.....	26
2.4.2 Møter mellom kulturer .....	27
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 Fenomenologi</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2 Kvalitativ forskning</b> .....	<b>29</b>
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	29
<b>3.3 Prosessen av innhenting av data</b> .....	<b>30</b>
3.3.1 Utvalg.....	30
3.3.2 Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	32
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	33
<b>3.4 Analyse av datamaterialet</b> .....	<b>33</b>
<b>3.5 Studiens kvalitetssikring</b> .....	<b>35</b>
3.5.1 Troverdighet.....	35
3.5.2 Overførbarhet.....	36
<b>3.6 Etiske overveielser</b> .....	<b>36</b>
3.6.1 Informert samtykke.....	36
3.6.2 Konfidensialitet.....	36
3.6.3 Konsekvenser.....	37
<b>4.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1 Hvem er mine informanter</b> .....	<b>38</b>
<b>4.2 Reisen til Norge</b> .....	<b>39</b>

4.2.1 Traumatiske opplevelser .....	39
4.2.2 Tvunget til å flykte.....	41
4.2.3 Overlevelsesmekanismer .....	41
<b>4.3 Møtet med skolen .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Vanskelig å styre tankene.....	42
4.3.2 Betydning av venner.....	43
<b>4.4 Enslige mindreåriges opplevelse med lærerne i Norge .....</b>	<b>45</b>
4.4.1 Å bli sett .....	45
4.4.2 Relasjon.....	46
4.4.3 Følelser .....	47
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1 På flukt.....</b>	<b>49</b>
5.1.1 Traumer .....	49
5.1.2 Sinne.....	50
5.1.2 Strategier for å overleve.....	51
<b>5.2 Hva slags betydning har deres opplevelser for læring .....</b>	<b>51</b>
5.2.1 Konsentrasjonsvansker og søvnproblemer .....	51
5.2.2 Samspill .....	53
<b>5.3 Hvordan kan lærere møte enslige mindreårige .....</b>	<b>55</b>
5.3.1 Trygghet .....	55
5.3.2 Relasjon.....	59
5.3.3 Affektregulering .....	62
<b>7.0 Avslutning .....</b>	<b>64</b>
<b>8.0 Videre forskning .....</b>	<b>65</b>
<b>9.0 Litteraturliste.....</b>	<b>66</b>

## 1.0 Innledning

Det vil være viktig å ha kjennskap til enslige mindreårige i skolesammenheng, med tanke på hvor mange barn og unge som kommer alene til Norge i dag. Fra 1996 til og med 2018 har 9943 enslige mindreårige fått opphold i Norge, og blitt bosatt i en kommune (Statistisk sentralbyrå, 2020). Tall fra Udir viser også at i perioden januar- desember 2020 var det 89 enslige mindreårige som kom til Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Enslige mindreårige som flykter fra deres hjemme land kan møte på ulike konsekvenser på veien som vil kunne påvirke de på flere arenaer i livet. Noen vil kunne oppleve å bli mishandlet, torturert eller blitt utsatt for seksuell overgrep på veien for å klare å komme seg til Norge (Varvin, 2018). Ulike forskninger tyder på at skolen er avgjørende i å normalisere hverdagen, ved at den kan gi struktur og rutiner i livet. Skolen vil også kunne føre til tilhørighetsfølelse, fremme sosiale og emosjonelle utvikling (Hek, 2005; Wade, Mitchell & Baylis, 2005). I opplæringslovens (1998) §9 A-2 står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal fremme god helse, trivsel og læring. Skolen bidrar til at elever får håp for fremtiden og det vil være lærerens bidrag å hjelpe de til å få håp og tro på at det kommer til å gå bra med de.

Basert på tallene var Udir vil jeg påstå at å ha kjennskap til enslige mindreårige i skolesammenheng vil være viktig. Dette er med tanke på at disse 89 barn og unge som kommer alene til Norge vil på et tidspunkt være aktuelle for det norske skolesystemet. Det vil kunne være viktig å vite hvordan man møter og ser enslige mindreårige som flykter til Norge for å kunne hjelpe de med deres traumer og bagasje som de har med seg etter å ha flukta. Enslige mindreårige vil kunne befinne seg i en skole, og lærerens møte med de vil kunne være avgjørende for hvordan de vil kunne bearbeide det de har opplevd samt lære på skolen.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg vil påstå at det ikke er grunn til å tro at antallet barn som flykter fra deres hjemland vil betraktelig gå ned i nærmeste fremtid. Ting kan selvfølgelig forandre seg, men så lenge Norge forblir et trygt land og andre land forblir mer utrygge, vil barn og unge måtte flykte på tvers av landegrensene.

En faktor er at barn som flykter vil kunne ha med seg ulik bagasje som kan påvirke sitt nettverk i skolen dersom de ikke får hjelp og blir sett. Dermed er det viktig at lærere som er i kontakt med barn som har flyktningbakgrunn har kjennskap til hva de går gjennom og hva de

har erfart for å best mulig kunne hjelpe dem.

I masteroppgaven til Elisabeth Nesvold (2012) uttrykte 7 av 8 pedagoger hun intervjuet at de har lite kompetanse rundt traumer hos barn. Det kommer fram i masteroppgaven til Nesvold at ved å gi pedagogene mer kunnskap om teoretiske perspektiver om traume og traumereaksjoner kan det føre til at de vil føle seg tryggere på at arbeidet de gjør er riktig og i tillegg ville fått muligheten til å systematisere kunnskapen de har om barn og traumer.

I en annen masteroppgave av Hanne Therese Stafne (2014) kommer det frem hva slags innvirkning læreren har på eleven og hvor viktig det er at lærere har kompetanse i hvordan de møter elevene. I dette intervjuet formidlet pedagogene Peter og Berit om hvor synd det er at de har for lite kunnskap til å hjelpe andre elevene.

Min inspirasjon til denne masteroppgaven er at jeg har selv vært flyktning og kom til Norge med en tung bagasje. I den tiden skulle jeg selv ønske skolen tok mer tak i det jeg hadde opplevd slik at de traumene ikke påvirket skolegangen min. Jeg velger derfor i en slik anledning å bruke min stemme til å sette enslige mindreårige mer i fokus når det kommer til skolesystemet i Norge.

## 1.2 Problemstilling

Målet med denne studien er å få en dybde forståelse av enslige mindreåriges møte med skolen i Norge. Jeg har med denne masteroppgaven intensjon med å gi konkret kunnskap til norske skoler om hva enslige mindreårige går igjennom for å komme seg til Norge, for så å kunne forstå hvordan vi kan hjelpe dem i skolesammenheng.

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

**«Hvilken betydning kan enslige mindreårige flyktningers opplevelser og erfaringer ha for møtet med skolen i Norge».**

For å klare å belyse denne problemstillingen har jeg også valgt å vise til hvordan læreren kan hjelpe enslige mindreårige i skolen.

Relevansen med denne masteroppgaven vil være at det vil være viktig for skolen å ha

kjennskap til enslige mindreårige i skolesammenheng, på grunn av at det vil alltid være barn som prøver å komme seg til Norge som på et eller annet tidspunkt vil være innom den norske skolen. Ved å intervju mennesker med bakgrunn som enslige mindreårige flyktninger, vil jeg forhåpentligvis avdekke hva behovet er, sett fra deres perspektiv.

### 1.2.1 Enslige mindreårige

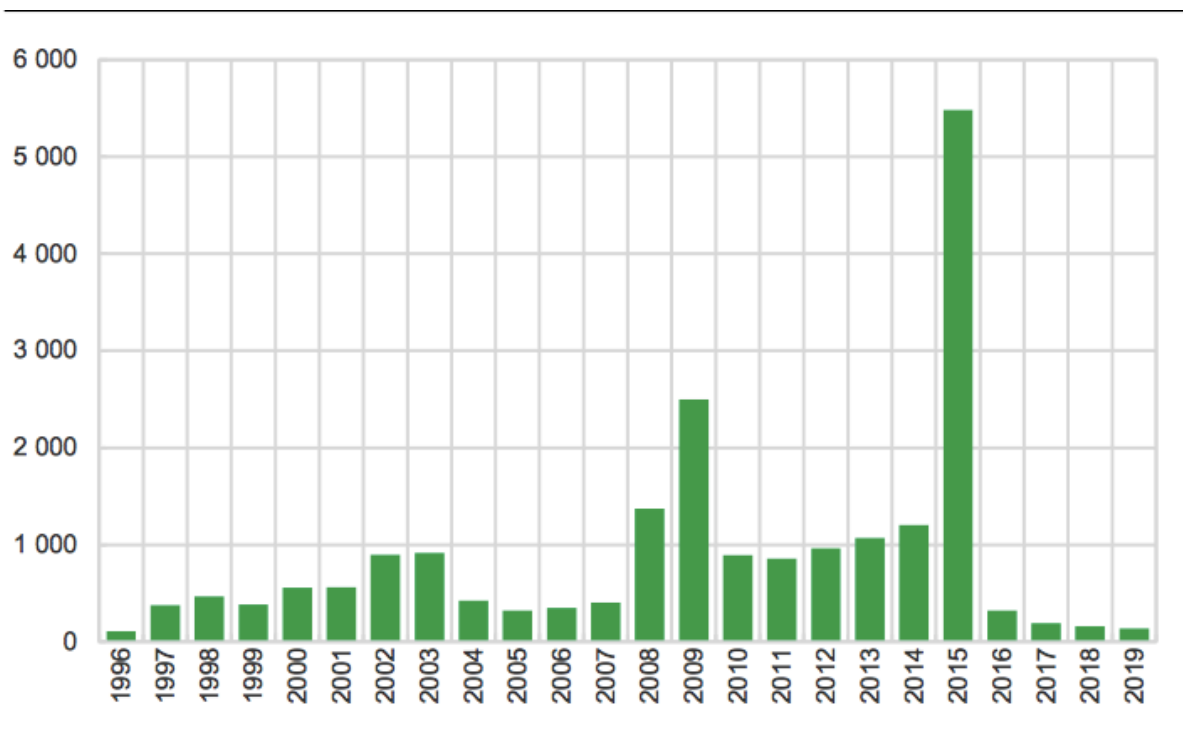
Enslige mindreårige flyktninger er barn og ungdom under 18 år som kommer til Norge uten deres foreldre, eller andre voksne med foreldre ansvar. Barn og unge som kommer som enslige mindreårige kan ha ulik bakgrunn og ulike motiver for reisen hit. De vil samt kunne ha forskjellige livserfaringer opplevelser fra landet de flykter fra, og under reisen. Noen flykter fordi det er krig i deres hjemme land, mens andre kan flykte i håp om å få bedre mulighet til utdanning og eller økonomisk situasjon. Enslige mindreårige som søker beskyttelse i Norge er med andre ord en sammensatt gruppe med ulike behov, men kan ha til felles at de befinner seg i en sårbar og vanskelig situasjon (Prop.82 L, 2020-2021).

Når enslige mindreårige kommer til Norge vil de befinne seg i en situasjon deres foreldre eller andre personer med foreldreansvar er fraværende. Det vil derfor være viktig for enslige mindreårige og ha andre som kan utøve omsorgsansvaret for dem. Enslige mindreårige som er over 15 år vil vanligvis kunne bo i egne asylmottak for enslige mindreårige. Det er utlendingsdirektoratet som i praksis har omsorgsansvar for enslige mindreårige som bor i asylmottak frem til bosetting eller retur. Asylmottakene er et midlertidig botilbud i asylsøkerfasen frem til bosetting og eller retur. For enslige mindreårige som er under 15 år er det barnevernmyndighetene som har omsorgsansvaret (Prop. 82 L, 2020-2021).

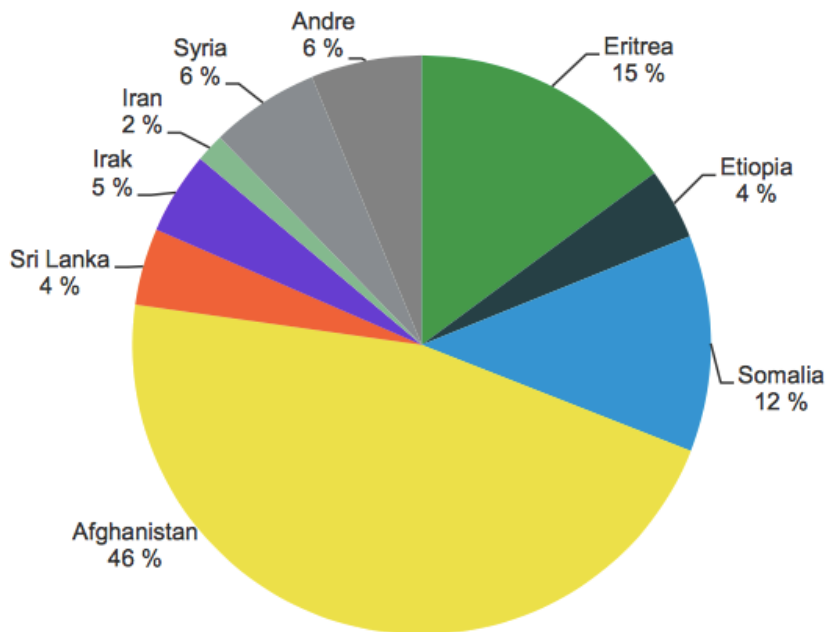
Det har vært stor variasjons når det kommer til antall enslige mindreårige asylsøknad i Norge. Siden 1996 til 2018 har det vist å være både store økninger og nedgang. I andre halvdel av 1990 taller kan vi se at enslige mindreårige asylsøknader lå under 500 hver år. Mens i 2002 og 2003 var det en økning på antall søknader på rundt 900 årlig. I 2004 til 2007 falt antall asylsøknader ned igjen på omtrent 300 til 400 årlig. I 2008 og 2009 var det en stor økning enn noen gang tidligere. Statistikken fra UDI viser at det var omtrent 1400 enslige mindreårige som søkte asyl i 2008, og 2500 søkte i 2009. Det steg videre i 2015 med nesten 5500 nye søknader dette året. Antall asylsøker i årene 2017- 2019 har vist til å synke med 200 søknader årlig (SSB, 2020).



Figur 1 fra «Enslige mindreårige 1996- 2018» av (SSB, 2020, s.13).



Fra 1996 til og med 2018 var det totalt 9943 som fikk opphold i Norge, og har blitt bosatt i en kommune som enslige mindreårige flyktninger. Disse enslige mindreårige har flyktet fra forskjellige land og fått opphold i Norge. Figur 2 viser til hvor disse enslige mindreårige har flyktet fra. Figuren viser også hvor mange enslige mindreårige som faktisk ble bosatt som flyktning i årene 1996- 2018, og som er enda bosatt i landet per 1.januar 2019 (SSB,2020).



Figur 2 fra «Enslige mindreårige flyktninger 1996-2018» av (SSB, 2020, s.16)

### 1.3 Tidligere forskning

Forskning om enslige mindreårige har vært en stor interesse i Norge og rundt omkring i verden. Det har allerede blitt skrevet en del om hvordan enslige mindreårige flyktninger er en sårbar gruppe, samt reisen under flukten og etterpå. I mine søk på Oria, Google scholar og andre databaser kan det se ut til at det er et tema som er belyst fra mange ulike innfallsvinkler. Likevel kan vi se at det ikke har blitt forsket mye på enslige mindreårige i en skolesammenheng.

#### 1.3.1 Psykiske plager

I min masteroppgave viser jeg til hvordan enslige mindreårige kan få ulike etterreaksjoner etter en traume. Vi kan se at det har blitt forsket en del på hvordan enslige mindreårige har større sannsynlighet for å utvikle psykiske plager som kan påvirke de. I mange studier konkluderes det med at enslige mindreårige er i økt risiko for å utvikle alvorlige psykiske plager.

Rapporten til Berg og Tronstad (2015) fremhever at enslige mindreårige asylsøkere har større psykososiale problemer enn andre barn i Norge. De indentifiserer også at enslige mindreårige er opptatt av skole, fremtidsdrømmer og venner slik som alle andre ungdommer. I denne

rapporten kommer det frem hvor viktig det er å normaliserer hverdagen, ettersom hverdagen deres ofte oppleves som usikker. I en forskning av Sourander (1998) som ble gjort av 46 enslige mindreårige flyktninger kom det fram at halvparten av de hadde symptomer på PTSD, angst og eller depresjon. Rapporten av Oppedal, Seglem & Jensen (2009) viser også til ulike psykiske plager enslige mindreårige har etter å ha flyktet.

### 1.3.2 Læring

Masteroppgaven min vinkler mot skolen som en insinuasjon. Jeg vil nå vise til tidligere forskning som har blitt gjort når det kommer til ulike faktorer som påvirker læring. Ettersom oppgaven min tar for seg hvordan traumatiske opplevelser kan påvirke læring, ser jeg viktigheten med å vise til hva som har blitt forsket på allerede under så si samme kategori.

Gjennom elevintervju og gruppediskusjoner med lærerstudenter fant Popov, Stureson & Carlsson (2012) at enslige mindreårige flyktninger opplever at de blir sosial isoler, noe som gir dem vanskeligheter med å lære seg det svenske språket. Elevene har vanskeligheter med å delta i klasseromsaktiviteter, de har vanskeligheter med å samarbeide med andre elever, og sliter med oppgaver som innebærer selvrefleksjon.

Dyregrov (2013) referer til en undersøkelse som ble gjort i Göteborg. Denne undersøkelsen bekrefter også at det å oppleve noe traumatisk kan vises på skolen. Denne undersøkelsen tok i utgangspunkt i en gruppe ungdommer som var tilstede under en diskotekbrann i Göteborg. Funnene viser til at ungdommene strevde med konsentrasjonen på skole i ettertid.

John Hattie (2009) har gjennom 800 metaanalyser undersøkt hvilke faktorer som påvirker elevenes læring. Studien viser til innsamlinger og sammenligninger av over 50 000 studier. Det kommer frem i stor grad at læreren er den viktigste faktoren i å være pådriver for elevens læring og utvikling. Den mest kritiske faktoren viste seg å være kvaliteten på læreren, og relasjonen læreren hadde til elevene. Hvordan læreren kom fikk en dialog med elevene, og være tydelig viste seg å være viktig faktor som påvirket elevene.

### 1.3.3 Hvordan hjelpe enslige mindreårige

I min oppgave drøfter jeg blant annet hvordan lærere kan hjelpe enslige mindreårige på skolen. Når jeg skulle se på tidligere forskning var jeg interessert i å finne ulike undersøkelser som viste hvordan man kan hjelpe enslige mindreårige. Jeg fant tre artikler som jeg vil vise til som innebærer hvordan man kan hjelpe enslige mindreårige.

I artikkelen «Det tar en landsby å oppdra et barn- Oppvekstmiljøets betydning for enslige mindreårig flytningers navigering mot opplevelsens av psykiske helse og resiliens.» kommer det frem kommer det frem ulike måter enn kan hjelpe enslige mindreårige. Det kommer frem blant noen informanter at det å kunne støtte de og møte dem vennlig vil bidra til å styrke deres psykiske. Mange av informantene mente at lærerne skulle bidra til å styrke deres psykiske og fysiske helse. Men det viste seg i denne artikkelen at informantene opplevde en del avvisning fra lærere (Førde, 2017).

Artikkelen : «Vær snill!- Råd fra enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger til voksne omsorgsgivere» av Skårdalsmo & Harnischfeger (2017) tar for seg hvordan omsorgsgivere kan møte enslige mindreårige. Her tar artikkelen for seg ulike temaer som enslige mindreårige flyktninger mener er viktig å formidle til voksne omsorgspersoner. Disse enslige mindreårige som ble intervjuet gir råd om hvordan voksne kan møte enslige mindreårige på best mulig måte. Enten det er snakk om voksne som jobber på omsorgssentre, boliger og eller andre arenaer. I denne artikkelen kommer det frem fra informantene blant annet det å være imøtekommende, bli sett og skjønne seg fra deres perspektiv som viktige deler ved å hjelpe de.

#### 1.3.4 Relevante bøker

Ved mine ulike data søk fant jeg også relevante bøker innen mitt forsknings felt. Under presentere relevante bøker som tar opp ulike temaer om flyktninger.

Sverre Varvin er professor i psykisk helsearbeid ved fakultetet for helsefag ved OsloMet. Varvin har skrevet bøker om flyktninger, som blant annet «Flyktingers psykiske helse». På denne boken tar for seg hva slags problemer og symptomer flyktninger har av å ha flyktet. Han tar ikke kun for seg flyktingens opplevelse her og nå, men også hva som skjer med de etter flukten. Han har også skrevet andre bøker som omhandler flyktninger. Boka «Flukt og eksil» handler om det å være flyktning og hvordan mottakerland legger til rette for flyktingens rehabilitering (Varvin, 2018)

Boka «Barn på flukt» er en veldig relevant bok å se på når det kommer til tidligere forskning som har blitt gjort innen dette feltet. Denne boken viser hvordan man kan støtte enslige mindreårige flyktninger i de ulike fasene som mottak, bosetting, skole og det psykososiale

arbeidet. Forfatteren Ketil Eide viser tydelig i denne boken hvordan ivareta unge flyktingens behov på best mulig måte (Eide, 2020).

Psykolog Atle Dyregrov har arbeidet med barn som har opplevd tap og traumer i hverdagslivet. Han har skrevet en del bøker som handler om traumer blant annet. Boka «barn og traumer» er en av bøkene hans som tar for seg voksnes møte med barn som har opplevd traumer. I denne boka viser han til hvordan barn kan reagere under og etter en traumatisk situasjon. Boka viser også til hvordan barn kan hjelpes (Dyregrov, 2013).

#### 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven min startet med en presentasjon, begrunnelse for valg av tema, problemstilling, introduksjon om enslige mindreårige, samt viser jeg til tidligere forskning som har blitt gjort innenfor feltet. I oppgavens andre kapittel gjør jeg rede for den teoretiske rammen jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg viser til teori om traumebevist omsorg for å forstå hvordan vi kan hjelpe enslige mindreårige. Jeg har også valgt teori om sosiokulturell læringsteori, samt begreper om motivasjon og kultur. Neste kapittel består av redegjørelser for mine metodiske valg under forskningsprosessen. Her har jeg prøvd å begrunne på best mulig måte for mine valg og refleksjoner underveis. I neste del av oppgaven finner vi presentasjon av funn. Her presenterer jeg frem ulike temaer som har vært viktig å vise til for å belyse min problemstilling på best mulig måte. I neste kapittel finner vi drøftingsdelen. Her har jeg prøvd å drøfte ved hjelp av det informantene mine formidler opp mot tidligere teori som jeg viser i oppgaven. I neste kapittel finner vi en avslutning . Mot slutten av oppgaven gjør jeg rede for veien videre ved å ta et blick fremover, og helt til slutt finner vi en litteraturliste.

## 2.0 Teori

Det er mye som tyder på at mange enslige mindreårige har etter- reaksjoner av en traume. Det vil derfor være viktig i dette kapitlet å først presentere traumer og vise hvordan traumer kan komme til uttrykk og i hvilken grad påvirker enslige mindreårige flyktninger.

Videre tar jeg for meg hvordan lærere kan jobbe med traumatisert barn og unge. Her har jeg valgt å ta for meg traumebevisst omsorg som en teoretisk tilnærming. Jeg velger å ha teori om læring for å vise hvordan traumer kan påvirke læringen til enslige mindreårige. For å forstå læring har jeg valgt å se det ut ifra et sosiokulturelt perspektiv.

### 2.1 Traumer

Lenore Terr er en amerikansk barnepsykiater som i 1976 presenterte frem traumebegrepet. I denne perioden var det 26 barn og ungdommer som ble kidnappet og tvunget i en underjordisk hule. Etter 16 timer ble disse barna og ungdommene funnet. Lenore Terr var den første til å snakke med disse barn og ungdommene om hendelsen. Dette var den første studien om barndomstraumer som satte i gang snøballen med forskning på hvordan traumer påvirker barn (Terr, 1990).

Lenore Terr skiller mellom to ulike traumer.

Type 1 traume omfatter enkelthendelser som f.eks ulykke og vold. En slik hendelse oppstår brått og uventet. Etter en slik hendelse kan barnets kognitive utviklingsnivå virke inn. På den ene siden kan det ha vært vanskelig for barnet å forstå en slik situasjon og dermed skape en økt frustrasjon hos barnet, eller barnets kognitive utviklingsnivå kan beskytte barnet mot å forstå den fulle sannheten av opplevelsen og dermed skåne barnet mot de mest skremmende detaljene (Terr, 1990).

Type 2 traume er en situasjon der en person opplever flere traumatiske hendelser. Dette kan være alt fra, seksuelle overgrep, mishandling, eller krig. Slike type traumer kan være forbundet med mer skam siden det foregår over tid. Barnets konstante opplevelse og følelse av utrygghet og mangelfulle tilknyttinger kan prege barnet, som da kan skade deres sosiale kompetanse rundt andre mennesker. Det viser det at en person har hatt gått gjennom type 1 traume kan ha mindre kompliserte reaksjoner enn et menneske som har gått gjennom type 2 (Terr, 1990).

### 2.1.1 Hvordan kommer traumer til uttrykk

Raundalen & Schultz (2006) viser til at for barn som har opplevd krig og flukt, vil læreren være den aller viktigste personen utenom foreldrene.

Drugli (2008) mener at pedagoger generelt har alt for lite kunnskap og er lite forberedt på hvordan man skal forstå og håndtere barn i vanskelige livssituasjoner. Lærerens lite kunnskap kan skape store problemer for barn som trenger hjelp da dette kan skape en slags tro på at ingen vil hjelpe dem. Dette kan skyldes at pedagoger ikke vet hva de skal se etter hos barn, og legger ikke merke til de viktigste signalene barnet sender ut (Drugli, 2008).

For at lærere skal kunne hjelpe traumatiserte barn ser jeg viktigheten av at man forstår hvordan traumer kommer til uttrykk.

Dyregrov (2013) har skissert hovedtrekkene:

Umiddelbare reaksjoner er mekanismer som settes i gang når barn og voksne opplever en traumatisk situasjon, blant annet de fysiske reaksjonene. Slike reaksjoner kan komme til uttrykk ved at barn løper bort fra faren for å overleve situasjonen. Vi har også de mentale reaksjonene som kan komme til uttrykk ved sterke minnedannelser, bearbeide informasjonen eller skjerpet sanseintrykk. I denne mobiliseringen vil barn som har opplevd det samme tidligere eller lært noe før, klare å knytte dette opp mot noe nytt. Dette kan være alt ifra noe de har lært eller erfart fra foreldrene eller på skolen. Når noen blir utsatt for en truende situasjon vil både de fysiske og mentale overlevelsesmekanismer hjelpe oss i ulike situasjoner (Dyregrov, 2013). Når barn har opplevd en farlig situasjon og registret denne, vil sanseinntaket skjerpes. Her vil informasjonen fra omverden raskt kunne tas inn for å bli brukt i en vurdering om hva som trengs å gjøre i en situasjon. Når traumatiserte barn skal ta inn informasjon, vil sansekanalen være det verktøyet som kan hjelpe. Sansekanalen vil hjelpe å avgjøre hvordan situasjonen skal håndteres (Dyregrov, 2013).

Traumatiserte barns hukommelse vil forandres der de vil i noen situasjoner huske ting godt, men i andre situasjoner ikke like godt eller ikke eksistere. Barn kan f.eks i en situasjon fortelle mange detaljer av en hendelse, mens andre ting kan de overse eller ikke huske. De spesielle hendelser man husker kan være overlevelsverdier for barn (Dyregrov, 2013).

I følge Dyregrov er det ikke så unormalt at barn som har opplevd traumatiske hendelser har en etterreaksjon. Dette kan skyldes blant annet fordi deres mentale system har behov for tid til å bearbeide det som har skjedd. Slik kan de da gradvis integrere tankemessige skjema som

brukes for å forstå verden eller andre mennesker. De mest vanligste reaksjonene vi kan se hos barn som har opplevd traumatiske hendelser er sårbarhet, angst og skyldfølelse. Mange barn vil oppleve at de minnene vil dukke opp i tankene etter hendelsen, påpeker Dyregrov og da gjerne i f.eks barns syn, hørsel og lukteinntrykk (Dyregrov, 2013). Noen barn vil f.eks oppleve å huske en hendelse av en bestemt lyd de kan høre, som vil minne dem om den bestemte hendelsen. For mange barn vil slike minner fortsette over lengre tid og kan ta opptil flere år. Negative minner som sitter igjen hos barn kan føre til søvnforstyrrelser fordi minnene vekker frykt og utrygghet. Videre skriver Dyregrov at en del barn prøver å holde seg mest aktivt for å unngå minner og tanker om det som har skjedd, altså blir aktiviteten en slags forsvarsmekanisme for å preventivt arbeide mot negative tanker.

Barn kan også unngå personer, samtaler som de opplever trigger minnet som forårsaket traumet hos dem (Dyregrov, 2013).

En etterreaksjon som også vises hos barn som har opplevd traumer, er konsentrasjonsvansker. Mange vil ikke klare å konsentrere seg på skolebenken. Noen vil bli lett distraheret av små ting. Dette kan skyldes av at de tenker på det som har skjedd og vil ikke klare å følge med i timen, med andre ord at tankene er en helt annet sted enn der det skal være (Dyregrov, 2013).

Å reagere med sinne er heller ikke uvanlig etter en traumatisk hendelse. Barn som f.eks sover dårlig og/eller bruker mye mental energi på å håndtere minner om hendelsen slik at det ikke skjer på nytt. De kan bruke så mye energi på dette som vil føre til at de blir trette og irritable. Dette kan igjen føre til at de vil få vansker i samspillet med jernalderen fordi de kommer i konflikt (Dyregrov, 2013).

Noen barn kan oppleve å kjenne det i kroppen. Det kan f.eks være smerter i magen, som viser seg å være ganske vanlig etter en traumatiske hendelse. Dette kan avspeile at kroppen venter på at noe nytt skal skje, at kroppen er i en modus til å forberede seg (Dyregrov, 2013).

I ungdomsalderen er det ikke uvanlig at barn som har blitt utsatt for traumer trekker seg tilbake i kontakt med venner. Dette kan skyldes blant annet fordi man kan føle at de ikke blir forstått av sine venner, enten at vennene ikke forstår deres reaksjoner eller ikke vil kunne forstå deres erfaringer. De kan i tillegg føle at de er mer modne og mer «voksne» enn deres venner (Dyregrov, 2013).

Kontakten med foreldrene kan være vanskelig. Mange kan miste kontakten med foreldrene fordi de ikke har lyst til å skape uro for dem. Andre kan oppleve at foreldrene unngår å snakke med dem om det som har skjedd (Dyregrov, 2013).



Med langtidsvirkninger menes konsekvenser av et opplevd traume som kan få innvirkning på mange utviklingsområder hos barnet. De traumatiske hendelsene kan virke inn på personligheten, syn på tilværelsen, regulering av følelser, mestringsevne etc. Barn som må undertrykke sine reaksjoner emosjonelt for å klare å overleve i en situasjon der verden er blant annet uforutsigbar, vil dette nedfelle i barnets personlighet. Barn vil ha vanskeligheter med å bygge tillit til andre mennesker og være vaksomme. Hvordan barn ser på tilværelsen kan også endre seg av å ha opplevd en traumatisk hendelse. De kan få en følelse senere i livet når de møter motgang at uansett hva de gjør vil de ikke kunne gjøre noe for å få det bedre. De vil være skeptiske til hvordan de ser på verden, seg selv og andre mennesker (Dyregrov, 2013).

En av de viktigste utviklingene hos barn er å lære å regulere sine følelser, f.eks ved å avdempe og tilpasse følelsene i de ulike situasjonene barnet kommer i. Traumatiske situasjoner kan forstyrre denne utviklingen hos barn. Det kan føre til at de utvikler sterke avverge- eller bremsemekansimer som forsvarer mot sterke følelser. Noen traumatiske barn vil f.eks ikke kunne kontrollere sine følelser og da reagere med sterke reaksjoner på en situasjon (Dyregrov, 2013). Det kan forstås som at barnets utvikling til å regulere sine følelser blir satt på pause, i påvente av at barnet må først håndtere sine traumer før det kan trykke på «play» knappen igjen og fortsette å lære seg å regulere sine følelser. Dersom andre voksne rundt barn gir ros og støtte om hvordan det barnet har håndtert en traumatisk opplevelse kan dette styrkes barns selvtillit og tro på egen mestringsevne. Likevel kan mestringsevnen både svekkes og styrkes. Alt dette avhenger av hvordan barnet selv håndterer det de har blitt utsatt for og hva slags nettverk de har rundt seg til å hjelpe (Dyregrov, 2013).

### 2.1.2 Traumer og skolepresentasjoner

Traumatiske opplevelser hos barn kan påvirke skoleprestasjonen deres på flere måter. Viktige forutsetninger for å kunne lære er å kunne lære å skrive, lese, delta i ulike diskusjoner og løse matematiske problemer. Slike former for læring krever blant annet oppmerksomhet, forståelse, tillit og god hukommelse. Traumatiske opplevelser har en evne til å undergrave slike ferdigheter (Dyregrov, 2013).

Påtrengte bilder og minner som følger traumesituasjonen kan dukke opp i tankene, som igjen kan forstyrre konsentrasjonsevnen og svekke læringskapasiteten. Slike tanker kan komme når det er stille rundt barnet, men kan i tillegg komme i en undervisningssituasjon der det er mye

aktivitet og samtaler som foregår. Dette tilsier at forstyrrende og påtrengte minner kan svekke kapasiteten for å holde seg konsentrert om de oppgaver en har på skolen (Dyregrov, 2013).

Barn som har blitt utsatt for en traumatisk opplevelse vil kunne befinne seg i en vekket tilstand av frykt, som vil da kunne gi vanskeligheter med å behandle verbal informasjon. Dette kan synliggjøres i situasjoner hvor de skal følge instruksjoner, huske hva som blir sagt, samt gi mening ut fra det som blir sagt. Konsentrasjonen, deltakelse og huske verbal informasjon vil kunne være vanskelig for traumatiserte barn. Slike funksjoner er viktig for å kunne lære (Steele, 2002).

Hukommelsesfunksjonen er en avgjørende funksjon for læring. Barn som har opplevd traumatiske opplevelser kan føle å ikke ha energi og kraft til å konsentrere seg om skolens oppgaver. Hvis man er trøtt vil det ha direkte påvirkningskraft på hukommelsen, konsultasjonen og kapasiteten (Raundalen & Schultz, 2006).

Brewin (2001) mener det finnes flere hukommelsestyper som minnene er lagret i. Han kaller dette dobbeltsporet hukommelse. Han mener at traumene huskes og lagres på en annen måte enn vanlige minner. Han ser de ut ifra to forskjellige «spor»:

Verbalt- tilgjengelige minner er minner som man har rasjonell tilgang til. Dette kan være minner om våre vanlige minner. Slike minner er lagret i språkhjernen og er den hukommelsen vi bruker for å holde ordene på hverdagslivet.

Situasjons- tilgjengelige minner- er minner som hovedsakelig eksiterer som følelser. Dette kan være ved at man blir trigget av situasjoner som er knyttet til minner fra traumet. Slike situasjoner kan være vanskelig å kontrollere i og med at vi er rundt ulike typer lukter, lyder og mennesker som kan minne oss om de minnene (Brewin, 2001).

Mange traumatiserte barn kan ha vanskeligheter for å lære fordi angsten og frykten opptar barnet. Skolearbeidet vil kunne bli problematisk dersom angsten gjør at de får søvnvansker, konsentrasjonsproblemer og vanskeligheter med å opprettholde energinivået. Dårlig selvbilde kan også føre til at arbeidet blir problematisk fordi de undervurderer sine egne evner og kunnskaper (Merrell, 2001).

Dersom man har opplevd å leve lenge i aggressive, voldelige og uforutsigbare miljøer kan det føre til varige personlighetsforandringer. Den kan få følelsen at en er mindreverdig, få skyldfølelse og skam. Det kan også føre til at man vil ha vanskeligheter med å opprettholde

relasjoner og nærhet til andre (Varvin, 2018).

To av hovedgrunnene vi kan se til hvorfor barn og ungdommer må leve med sin krise i en skoledag er: skam og skolens beskyttelsesbehov.

I mange tilfeller vil ikke barn at alle skal få vite om det de har opplevd. De har et behov for å beskytte seg selv i situasjonen fordi det kan ansees som skammelig å fortelle videre.

På den andre siden kan vi se at lærerne kan oppleve at de har nok å gjøre med å oppfylle øyeblikkets og læreplanens krav. Derfor går da heller ikke lærere aktiv ut får å få kunnskap om elevene for de kan føle på at det vil bli mer arbeid for dem (Raundalen & Schultz, 2006).

En av grunnene til at det kan oppstå problemer i det sosiale nettverket til barnet av å ha opplevd en traumatisk opplevelse, er fordi de føler de har blitt mer modne enn sine venner. De kan føle at de har vokst mer og at vennene deres er umodne og ikke forstår hva de har gått gjennom (Dyregrov & Dyregrov, 2007).

En slik følelse kan føre til at det traumatiserte barnet ikke klarer å ha det gøy bekymringsløst sammenlignet med andre medelever, men heller heller sitter med mer voksne tanker og en forståelse av at vennene ikke forstår. Et symptom, eller måte å observere at barnet går med en slik følelse, kan vises ved at det trekker seg tilbake fra de andre og isolerer seg selv (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Barn som har blitt traumatisert kan også sitte med tanken med at de andre ikke kommer til å forstå det de har opplevd. Dette kan føre til at de går rundt og bærer på det alene, som vil da kunne bruke lengre tid på å bearbeide traumene, og faren for isolering vil øke (Dyb & Jensen, 2019)

## 2.2 Traumebevisst omsorgsforståelse

Traumebevisst omsorg ble utviklet av Howard Bath (2008) med hensikt i å behandle barn og ungdom med traumer. Bath ble kjent for sin traumebevisste omsorgstilnærming etter å ha publisert sin artikkel « The Three pillars of Trauma informed care». Slik jeg forstår det, tar denne artikkelen av Bath for seg hvordan traumer kan påvirke barn og unge, samt hva slags elementer som trengs for å kunne hjelpe. Bath tar for seg trygghet, relasjon og affektregulering som nødvendige elementer i arbeidet med traumatiserte barn og ungdom. Disse tre elementer kaller han for de tre pilerer.

### 2.2.1 De tre pilarer

### 2.2.2 Trygghet

Bath mener at den viktigste faktoren for å hjelpe barn og ungdom som har blitt traumatisert er å kunne gi trygghet (Bath, 2008). Barn som har blitt traumatisert vil som oftest ha en mangel på trygghet. Hvis man har opplevd mye svik og/ eller krenkelse i nære relasjoner vil man på grunn av dette oppleve verden som utrygg. Å oppfatte verden som utrygg vil føre til at man kan ta dette med videre i nye relasjoner, altså det får en videreførelseseffekt (Bath, 2008).

Hvordan hvert enkelt menneske opplever å være trygg vil være individuelt preget. Det vil derfor være viktig for de som jobber med barn og unge å forstå det barnet de har foran seg. (Andersen, 2014).

For å klare å skape trygghet på best mulig måte ser Bath på kontinuitet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og gjennomsiktighet som viktige egenskaper for å skape et trygt miljø for barn (Bath, 2008). Bath (2008) mener at barn burde bli inkludert i avgjørelsesprosesser, samt at barn får kontroll og makt over sine egne omgivelser, da dette kan bidra til å trygge barn. En annen faktor som kan bidra til at en lærer klarer å skape trygghet på er ved å være ærlig og åpen (Bath, 2008). Bath (2008) ser i tillegg viktigheten av at de som jobber med disse traumatiserte barna må vite hva det barnet de har foran seg, opplever som trygt. Barn som har opplevd traumer vil oppleve voksne som trusler og ikke en person de kan stole på og få trøst av.

Barn som har opplevd traumer kan ha tilknytningsvansker, som kan føre til at det vil være vanskelig å skape en god relasjon (Bath, 2008). Å prestere på det faglige og sosialt i klasserommet vil også være en utfordring for traumatiserte barn som har mangel på trygghet. Deres konsentrasjon og hukommelse vil være en utfordring som vil komme til syne dersom de ikke følger seg trygge (Andersen, 2014).

Å ha en rolig og bestemt stemme rundt barnet støttes av Kagaan (2004). Han lagde en huskeliste til pedagoger der han blant annet tar opp hvor viktig det er at pedagogene som jobber med traumatiserte barn, er klare over sin egen stemmebruk. En stemme som har mye kraft vil kunne skremme barnet og føre til at barnet blir usikkert rundt den personen som skal prøve å hjelpe.

Å være en trygg voksen handler også om at man klarer å være tålmodig. Dette vil være veldig viktig spesielt for barn som har negative opplevelser med mennesker. For barn som opplever at de ikke blir regulert og/ eller ikke får støtte, vil resultatet være å ikke utvikle en trygg utvikling. De vil kunne trenge mer tid på å bli trygg og åpne opp. Dette kan også være grunnen til at det tar lengre tid for å lagre nye positive opplevelser i hjernen og barnet kan først ha behov for flere positive opplevelser sammen med andre mennesker før de opplever trygghet (Nordanger & Braarud, 2018).

### 2.2.3 Relasjon

For å kunne skape trygghet er man avhengig av å kunne skape god relasjon (Bath 2008). Barn med traumer kan ha vanskeligheter med å stole på andre og det å få en relasjon til voksne. Dette kan være på grunn av at de har tidligere hatt dårlige opplevelser med andre voksne. Slike traumatiserte barn kan være mistenksomme til andre voksne, uvennlig og/ eller unnvikende. For å kunne skape gode relasjoner med traumatiserte barn, burde man møte barn med respekt, anerkjennelse og sensitivitet (Jørgensen og Steinkopf 2013).

I en skolesammheng vil læreren ha den overordnede maktposisjon i forholdet mellom eleven og har dermed et stort ansvar for å utvikle positive relasjoner. Det er viktig at læreren viser at det er nettopp læreren som har kontrollen når man jobber med barn som har blitt traumatiserte. Grunnen til dette er fordi traumatiserte barn kan ha tendens til å unngå situasjoner som kan føre til ubehag i form av stressbelastning. Derfor vil det være viktig at læreren tar kontroll over situasjonen, men samtidig på en slik måte at barn og unge ikke føler at de blir kontrollert (Dyregrov, 2013).

Pianta (1999) innførte begrepet «baking time» som et tiltak rundt relasjonsbygging. Dette går ut på at man som pedagog burde prioritere alenetid med barnet for å utvikle og forbedre relasjonen imellom dem. Målet med dette begrepet er ikke å bruke det som belønning eller straff, men å få til en god og trygg relasjon. Ved å bruke dette tiltaket kan det bidra til at barnet føler seg verdsatt, respektert og hørt. Det vil bli lettere for barnet å få til en kommunikasjon dersom barnet har en relasjon og føler seg trygg på den voksne. Uten en god relasjon som grunnmur vil man ikke kunne hente støtte til regulering, som er den siste pilaren i traumebevisst omsorg.

#### 2.2.4 Affektregulering

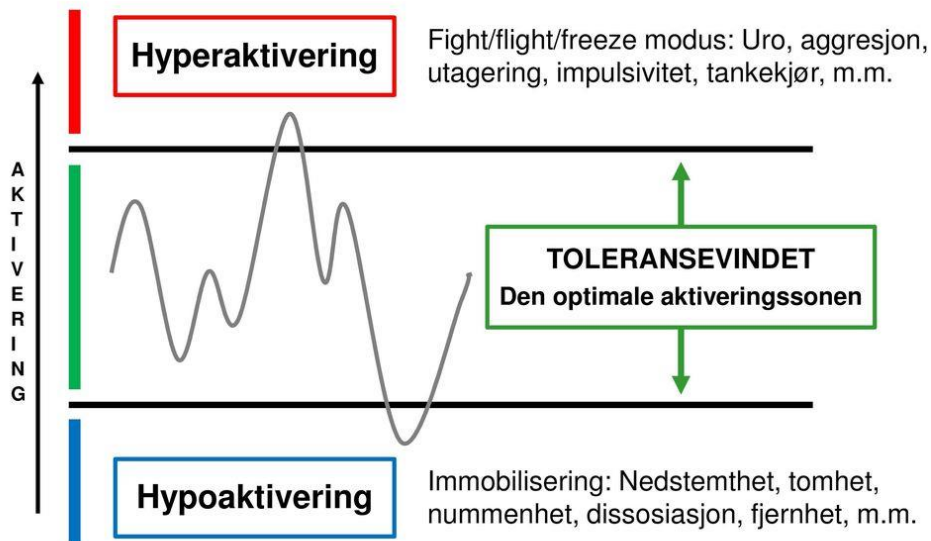
Bath tar for seg affektregulering som ett av de tre grunnpilarene for å kunne hjelpe barn. Barn er ikke født med å kunne klare å regulere sine egne følelser. Bath mener at traumatiserte barn og ungdom trenger å bli lært dette og få støtte til nye og eller mer hensiktsmessige måter med å kunne regulere sin egen atferd på (Bath, 2008).

Barn som har blitt utsatt for en traumatisk hendelse trenger dermed trygge voksne som lytter aktivt. Barn trenger voksne som hjelper til å reflektere over opplevelser og sette ord på følelser (Bath, 2008). Det å både sette ord på og anerkjenne følelser, har vist seg i tidligere forskning å ha en beroligende effekt i seg selv. Barn som tåler i større grad å kjenne på følelsene og evner å sette ord på følelser, vil ha en forståelse av at ubehagelig følelser ikke er farlige (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Ulike atferdsproblemer som kan vises i en skolesammenheng er f.eks elever som ikke følger regler og normer. Negativ atferd kan hemme undervisningen, som igjen kan føre til at det kan påvirke barns læring og utvikling (Ogden, 1998). Barn som ikke har fått hjelp med å regulere sine følelser, vil risikere å kunne få alvorlig depresjon- og angstlidelser. I tillegg vil barn som ikke har fått hjelp til å regulere følelser som glede og sinne, muligens ha en urealistisk verdensbilde (Aune 2007).

Pedagoger kan bruke modellen «toleransevinduet» som ett verktøy i arbeid med læring, for å bli mer oppmerksom på aktiveringstilstanden til barnet.

# Toleransevinduet



Dag Ø. Nordanger, 2014 (Tilpasset etter Ogden, Minton & Pain, 2006)

Figur 3 hentet fra boka «Utviklingstraumer» (2018) s,39.

Modellen skal bidra til å hjelpe med å forstå hvorfor noen utøver en uønsket adferd i en læringssituasjon, samtidig som den kan hjelpe oss til å forstå hvor læring kan finne sted under de rette omstendighetene (Nordanger & Braarud, 2018).

Ifølge modellen skjer læring best når en befinner mellom det nivået som ikke er for høyt eller for lavt. Hvis en elev er over det optimale toleransevinduet vil det være en hyperaktivering.

På den andre siden av skalaen vil det blir omtalt som hypoaktivering dersom eleven er under det optimale toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2018). Størrelsen på det optimale toleransevinduet og det handlingsrommet eleven har å benytte seg av varierer i individuell grad, samt i de forskjellige settingene eleven befinner seg i. Det vil si at størrelsen på toleransevinduet der den optimale aktiveringen finner sted, kan påvirkes av elevens omstendigheter, situasjonen den befinner seg i, samt relasjonen den har til menneskene som befinner seg rundt eleven (Nordanger & Braarud, 2018).

## 2.3 Læring

I følge Säljö (2001) vil det være vanskelig å definere klart og entydig på hva som menes med å lære. Det eksisterer ulike teoretiske oppfatninger og ulike pedagogiske og psykologiske teorier som tar for seg hva læring er og hvilke metoder for undervisning og formidling av kunnskap som er fruktbare.

Da jeg nå vil vise til hvordan man kan forstå læring, har jeg valgt å ta utgangspunkt i det sosiokulturelle læringsperspektivet.

### 2.3.1 Viktigheten av språk

I et sosiokulturelt perspektiv er synet på læring det som skjer i samspill med andre gjennom praksis. I et slikt perspektiv er man spesielt opptatt av språket og dialogisk utvikling, nærmere bestemt menes det at når mennesker er i dialog med andre vil utveksling aldri kunne forstås som noe isolert eller avsluttet. Hvordan mennesker bruker ord vil kunne bli tolket og gi ny mening innenfor ulike kontekster. Læring i dette perspektivet tar for seg viktigheten med å samhandle sammen med andre der språket er en viktig faktor for menneskets læring og utvikling (Witteck, 2012)

Språket hjelper barnet til å være i et sosialt samspill med andre og gi en identitet og tilhørighet til et felleskap. Språket bidrar også til at man forstår seg selv og omverden, som vi da være avgjørende for barnets utvikling både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. En forsinket utvikling med språket vil da kunne bidra til problemer i livssituasjonene til barnet. Det kan både påvirke den sosiale og emosjonelle utviklingen og øke risikoen for lese- og skrive vansker (Frost, 2004).

I følge Vygotsky (2001) er språket ett uttrykk for tenking og vise versa. Barnet vil først befinne seg i tenkning på et ikke-verbalt stadium og barns tale befinner seg på et ikke-intellektuelt stadium. Men når barnet vokser og kan uttrykke seg blir tenkning og språket til ett. Vygotsky ser på den kognitive utviklingen som noe veldig sentralt som henger sammen med barnets mestring av tenkingens sosiale side, altså språket. Språket står veldig sentral for Vygotsky sin mening om barns utvikling. For å kunne klare å uttrykke sine tanker må barnet ha ett språk å kunne uttrykke seg med. Barnet må ha begreper til å beskrive innholdet i det barnet vil si (Vygotsky, 2001).

### 2.3.2 Læringsmiljø

Læringsmiljøet spiller også en stor rolle innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Det er viktig med ett godt læringsmiljø for å lære i et sosialt felleskap i skolen. For at læringsprosessen og relasjonen mellom elev og lærer skal være bra, vil læringsmiljøet ha en betydning. Den sosiale relasjonen har en stor betydning for elevens trygghet, bekymringer,



trivsel og tilhørighet. Det har også betydning for elevens motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Vygotsky var den teoretikeren som introduserte begrepet «the zone of proximal development» I sosiokulturell teori er det et hovedpoeng at elevene skal være medspillere eller bidragsyttere i sin egen kompetanse, noe som skjer gjennom dialog. Lærer kan veilede eleven frem til kunnskap, men eleven skal være en aktiv deltaker i prosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Den nærmeste utviklingszone innebærer avstanden mellom to utviklingsnivåer. Det første nivået viser til det barnet klarer alene uten hjelp fra andre. Det andre nivået er det eleven er i stand til å få hjelp av andre personer som er mer kunnskapsrike (Witteck, 2012). Tanken er at det barnet får hjelp til i dag, kan det på et senere tidspunkt få til alene (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Dersom avstanden mellom disse nivåene blir for høyt eller på et nivå eleven allerede mester, vil eleven kanskje ikke føle på mestring og mest sannsynlig ikke utvikle seg, eller stagnere. Det er viktig at nivået er tilpasset slik at eleven kan strekke seg (Witteck, 2012).

Vygotsky mener at barn klarer å prestere ved å samarbeide med voksne og/ eller medelever. Det å samarbeide handler ikke om at eleven skal få hjelp, men ved å samarbeide vil elevens evne til å utvikle seg gjennom samarbeid og samhandling med voksne og andre elever, skje (Bråten og Thurmann-Moe, 1996).

### 2.3.3 Motivasjon

Motivasjon handler blant annet om å ha lyst til å lære. Når et menneske ser mening i det man skal lære vil man føle motivasjon til å lære. Man har et godt grunnlag for læring når man får tillit, tro på seg selv og blir motivert til å lære. Et sentralt begrep i pedagogikken er mestring. Mestring handler blant annet om å bygge opp et positivt syn på seg selv, som kan gi lysten og motivasjonen til å lære. Dersom en elev ikke opplever mestring, vil troen på egne muligheter minke og eleven kan bli utrygg. Mestring har nær sammenheng med hva slags oppfatning man har om seg selv og hva man selv forventer å skulle mestre. Dette kan forårsakes av sosial speiling, hvor elever vil se hva andre mestrer og dermed legger en standard. Hvis elever ikke opplever de er «på høyde» med andre elever, vil følelsen av mestring og motivasjon bli påvirket (Holmberg & Ekeberg, 2016).

Det er viktig at eleven opplever trygghet i læringsmiljøet for å kunne lære aktivt. Det er viktig at omgivelsene verdsetter elevers ulike læringsforutsetninger og gir bekreftende tilbakemeldinger. Dette vil da skape aksept, positiv bekreftelse på eleven aktivitet og vil samt vise forståelse (Holmberg & Ekeberg, 2016).

## 2.4 Kultur

Kulturbegrepet kan ikke sees uten en kontekst, men heller som en kobling mellom sosialisering og samfunn. I et samfunn har man felles kultur som kan overføres til nye medlemmer gjennom sosialiseringprosessen. Kulturen kan både vedlikeholdes slik den er, men det kan også gjennom sosialisering, endres. Med andre ord er dette en dynamisk prosess (Larsen, 2006).

Larsen definerer kultur som:

«...de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn – som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle» (Larsen, 2006, s.100).

### 2.4.1 Kulturforskjeller i skolen

Skolen er en viktig arena der barn og unge får bidra til et felleskap og kulturell følelse av tilhørighet. Det er her barn og unge får en av de største mulighetene til å sosialisere seg med andre (Eriksen & Sajjad, 2020).

Samtidig er det på skolen vi kan se store kulturforskjeller som kan påvirke skolegangen til elever. Læringsprosessen er for eksempel kulturavhengig, som man kan se i skolesammenheng. Ett eksempel er at i muslimsk tradisjon kan vi se at pugging er sentralt i læringsprosessen. Dette kan blant annet skyldes innlæring av vers fra Koranen, sammenlignet med i Norge er man opptatt av at barn skal bli kritiske og spørrende (Eriksen & Sajjad, 2020). Kulturforskjeller som også vises tydelig i skolen er blant annet i gymtimene. Mange barn med innvandringsbakgrunn er ikke vant med å ha gymnastikkundervisning med motsatt kjønn. Nakenhet er mer vanlig i norske skoler, men hos innvandrere er det forbundet med skam og ubehag (Eriksen & Sajjad, 2020).

Andre aspekter ved kulturmønstre i skolen kan f.eks være at barn med innvandringsbakgrunn ikke spiser samme mat sammenlignet med majoriteten i lunsj. Og ikke minst kan man kle seg

annerledes, ha et annet kroppsspråk, ler i gale situasjoner, lukter annerledes osv. Slike eksempler kan føre til at barn blir permanent utstøtt fra det sosiale felleskapet. Disse problemene har med forskjeller mellom den norske kultur og innvandrernes kultur å gjøre, med andre ord det blir en kulturkollisjon. Hvis slike problemer ikke blir tatt på alvor kan man ikke forvente av barn med innvandringsbakgrunn vil føle seg hjemme på skolen eller identifisere seg med dem eller mestre alle aspektene ved skolesituasjonen (Eriksen & Sajjad,2020).

#### 2.4.2 Møter mellom kulturer

Når man skal arbeide med enslige mindreårige vil det også dreie seg om arbeid mellom forskjellige kulturer. For å få til et god behandling når man jobber med mennesker med annen kulturell bakgrunn enn vår egen, er vår kompetanse innenfor kultur viktig (Delphin & Rowe, 2008). Hvordan hver enkelt enslige mindreårige håndterer lidelser og motgang, kan sies å være kulturbetinget. Kultur kan også påvirke hvordan man klarer å bearbeide traumer på. Når en person skal for eksempel hjelpe en traumatisert barn kan de ha ulike konseptualisering av hva som er problemet. For en enslig mindreårig kan det ligge helt annerledes årsaksforklaringer enn den som skal hjelpe. Grunnen til ulik årsaksforklaring kan være fordi kulturen er forskjellig når det kommer til motivasjon eller kommunikasjonsmønstre (Tharp, 1991). Tharp (1991) viser også til at dersom en har samme kultur som klienten, vil behandlingen være mer effektiv. Det er viktig at en forstår hva slags tanker en klient har om verden og sine problemer.

Når en skal jobbe med enslige mindreårige er det også viktig å være kultursensitiv. Med det menes det at en er utforskende, respektfull og nysgjerrig ovenfor det barnet man har foran seg. Man burde ta hensyn til ungens tenkemåte og kulturelle bakgrunn, med et mål om å vekke barnets kompetanse. Begrepet skal få oss til å forstå at vi må være mer bevisst, ha mer kunnskap og forståelse når vi arbeider med mennesker med annen kultur. Å utøve kultursensitivitet handler blant annet om å klare å vise respekt, forståelse for andres verdier og ulikheter og ivareta disse. Det handler i tillegg om at man blir bevisst på sin egen livshistorie, egne holdninger og normer og kunnskap til den personen enn skal møte (Qureshi, 2009).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg som er lagt til grunn for denne oppgaven. I første del vil jeg redegjøre for fenomenologi, som er det vitenskapsteoretiske perspektivet jeg har valgt å bruke i oppgaven. Videre vil jeg vise til kvalitativ metode. I neste del av oppgaven finner vi prosessen av innhenting av data. Videre tar jeg for meg analyse av datamaterialet. Deretter viser jeg til studiens kvalitetssikring og mot slutten gjør jeg rede for ulike etiske refleksjoner.

#### 3.1 Fenomenologi

I denne studien er jeg interessert i personers subjektive opplevelse av hendelser, og har derfor valgt fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer, i tillegg til å undersøke hva slags forståelse de har av et fenomen (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2016). Edmund Husserl er kjent som grunnleggeren av fenomenologien. Mening er sentralt innen fenomenologi. Det har en sammenheng med at forskere prøver å gi mening med et fenomen, enten det er snakk om handling eller ytring gjennom menneskers øyene (Johannessen et al., 2016).

Målet med fenomenologi er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. For at vi som forsker skal klare dette må vi forstå det mennesket vi har foran oss. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke motsatt (Johannessen et al., 2016).

Som forsker er det viktig å studere hvordan mennesker erfarer det fenomenet som blir tatt opp. I forberedelse prosessen burde man innhente kunnskap og tidligere erfaringer. Det er også veldig viktig at man klarer å forstå mennesket innenfra og tenke at alle mennesker har forskjellige tolkningsmønstre. For at vi skal klare det på best mulig måte må vi klare å forstå vårt eget tolkningsmønster (Johannessen et al., 2016).

En slik tilnærming vil passe godt for de som er interessert i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiver, og ønsker å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2019).

Min intensjonen for denne studien er å forstå informantens erfaringer av å ha flyktet og deres opplevelse av møte med det norske skole. Jeg er interessert i å forstå dette fenomenet ut fra deres perspektiver. Jeg mener at informantens historie av deres opplevelse er de beste datainnsamlingen vi kan få i og med at det er deres virkelige virkelighet og ser viktigheten

med å høre på slike stemmer. Jeg som forsker er ikke opptatt av tall og eller tabeller, jeg ønsker mennesker opplevelse av et fenomen, og hva som gjør at de tenker og føler på den måten de gjør.

### 3.2 Kvalitativ forskning

Vi har to metodologiske tilnærminger innen utdanningsforskning, kvalitativ og kvantitativ. Den kvalitative metoden som jeg har valgt å bruke, tar for seg relativt få enheter og går mer inn i dybden. Dybdeinformasjonen tar for seg nyanser, detaljer, og etterstreber en helhetlig forståelse av et fenomen som man vil undersøke (Jacobsen, 2010).

En slik metode vil bidra til at man fanger opp mening, opplevelser og interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies og fremstår, som ikke lar seg tallfeste. Man er opptatt av å beskrive, forstå det menneskelige erfaringskvaliteter, i motsetning til kvantitative metoder som gir informasjon i målbare enheter. Kvantitativ metode kan bestå av spørreskjemaer, hvor man forsøker å samle inn data der man har faste svaralternativer (Brinkmann & Tanggard, 2020).

Kvalitativ forskning gir muligheter til å få en forståelse av et sosialt fenomen på bakgrunn av fyldig data av informantens situasjon som blir studert. Man vil være avhengig av at man retter fokuset mot prosess og mening, analyse av tekst samt nærhet til informantene (Brinkmann & Tanggard, 2020).

I følge Postholm (2005) er målet i en kvalitativ metode å forstå informantens perspektiv ved hjelp av å rette blikket mot informantens naturlige kontekst. Likevel er det viktig å påpeke at forskningen kan være farget av forskerens egen teoretisk ståsted, opplevelse og erfaring.

#### 3.2.1 Semistrukturert intervju

For å få en bedre innsikt i enslige mindreårige flyktingers erfaringer og opplevelser har jeg valgt derfor valgt kvalitativ forskningsintervju.

Jeg tror Kvale og Brinkmann treffer spikerens på hodet med dette sitatet:

*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2019, s.18).*

Å velge kvalitativt forskningsintervju kan bidra til at vi forstår verden til den personen vi

intervjuer. Ved å intervjuere personer kan vi få frem deres erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2019).

Målet med kvalitativt forskningsintervju er å skjønne seg på intervjupersonens dagligliv fra hennes eller hans eget perspektiv. I et kvalitativt forskningsintervju er vi ikke bare ute etter å utveksle synspunkter om det temaet som blir tatt opp. Vi er ute etter å skape mening og forståelse som igjen kan overføres til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019). Det finnes flere måter å utforme et intervju på. Man kan f.eks gjøre det ved en samtale som foregår mellom forsker og informant hvor hovedtema er bestemt på forhånd. Her vil informanten som oftest være den personen som styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019).

Vi har også det som kalles for stramt strukturert intervju, her er spørsmål allerede bestemt på forhånd. I tillegg til disse to finnes det et tredje, som er den strukturen jeg har valgt. Dette er et semi- strukturert intervju. Denne typen forskningsintervju blir styrt av temaer som forskeren ønsker å få svar på, samt som forskeren lar informantene snakke om tema som er viktig for dem (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg valgte semi-strukturert intervju fordi jeg ønsket informasjon om bestemte tema om deres opplevelse av skolesystemet i Norge. Intervjuet som ble gjennomført var delvis styrt, jeg hadde klare temaer jeg gjerne ønsket å få svar på som jeg spurte informantene mine om, men jeg ga dem muligheten til å snakke videre om ulike temaer de selv tok opp. Jeg hadde allerede utarbeidet en intervjuguide før intervjuet med ulike spørsmål som jeg var ute etter å få svar på. Intervjuguiden blir omtalt senere i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2019).

### 3.3 Prosessen av innhenting av data

#### 3.3.1 Utvalg

Jeg var veldig klar over at det kunne være en utfordring til å finne informanter til min problemstilling. Problemstillingen min krever at informantene er åpne og snakker om opplevelse av å ha flyktet. Dette kan være veldig sårbart for mange. Jeg valgte derfor å finne informantene mine ved å legge ut en facebook status.

Grunnen til at jeg valgte akkurat en facebook status var fordi jeg visste fra tidligere at jeg hadde mange venner som har flyktet. Jeg tenkte også at disse ville føle seg tryggere ved å fortelle historie til noen som de har kjennskap til samt stoler på.

I tillegg får man inn en faktor om at de potensielle informantene fikk bestemme selv om de ville delta i intervjuet, dermed fikk de muligheten til å komme til meg og selv «eie» sin historie og hva de ville dele på sine premisser.

Jeg la ut en facebook status som lyder slik :

Hei!

Jeg tar master i pedagogikk i Universitetet i Agder. Dette halvåret skal jeg skrive min masteroppgave. Jeg ønsker å komme i kontakt med noen som kunne tenke seg å bli intervjuet eller kjenner noen som kunne tenke seg til det.

Oppgaven min handler om i hvilken grad enslige mindreårige historie kan påvirke deres opplevelse av skolesystemet i Norge.

Jeg er på utkikk etter mennesker som flyktet som enslige mindreårige fra deres hjemland i en alder av 13-18 alene.

Hvis du kunne tenkt deg å bli intervjuet av meg eller vet om noen, ta kontakt på melding. Da vil jeg fortelle mer om anonymisering, taushetsplikt osv:) IKKE ta kontakt under denne statusen om du er interessert!

Flere venner av meg delte facebook statusen min videre.

Mange forskjellige mennesker jeg ikke kjente tok kontakt med meg på meldinger på facebook og sa at de kunne tenkt seg å bli intervjuet. Jeg stilte noen korte spørsmål til dem som tok kontakt for å være sikker på at de var innenfor de kravene jeg hadde satt for meg som jeg nevnte over.

Hvem og hvor mange informanter jeg skulle ha til min masteroppgave var avhengig av problemstillingen min:

«Hvilken betydning kan enslige mindreårige flyktningers opplevelser og erfaringer ha for møtet med skolen i Norge».

Når man skal velge informanter man vil intervjuet til sin oppgave, kan man gjøre det på to måter. Man kan enten gjøre det strategisk som går ut på at man velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til sin problemstilling. Man velger informanter ut ifra at man regner med at de kan belyse problemstillingen. Den andre måten er ved at man velger informanter ved et tilfeldig utvalg (Thagaard, 2013).

Ettersom studiens formål var å undersøke et spesifikt tema hvor jeg var avhengig av informanter som hadde spesifikk erfaring i forhold til problemstilling, var det mest hensiktsmessig å benytte seg av strategisk utvalg som baserer på kvalifikasjoner hos intervjupersonene.

Jeg valgte å intervju 7 informanter som besto mellom en alder av 20 -30 år. Alle disse 7 informantene hadde flyktet som enslige mindreårige til Norge. Mengden av informantene ble tatt på bakgrunn av formålet med studien og tidsbruk. Jeg ville få mest mulig kunnskap av de informantene jeg intervjuet og høre på deres unike historie. Jeg betrakter det derfor som viktigere å gå i dybden på den enkeltes historie framfor å ha med flest mulig.

Jacobsen (2010) hevder at informasjonen som man får av få informanter er viktigere enn antall undersøkelsesenheter i kvalitative studer.

Jeg satte i tillegg noen krav til informantene mine. Dette var for å innsnevre søkelyset etter informanter og få «de rette». Noen av disse kravene var blant annet at informantene mine måtte ha flyktet i en alder mellom 13-18 år. Jeg valgte dette aldersspennet fordi jeg var interessert til å høre om deres opplevelse av skolen. Informantene mine måtte også ha kommet til Norge alene, altså som enslige mindreårige. Jeg valgte enslige mindreårige slik at jeg kunne spisse oppgaven min mer. Målet mitt var også å kunne intervju informanter fra forskjellige land. Dette ville jeg gjøre for å kunne få variert og få mest mulig informasjon av et begrenset antall informanter.

### 3.3.2 Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema

Før intervjuet hadde jeg skrevet en intervjuguide. Å utarbeide en intervjuguide er veldig vanlig når man velger semi-strukturert intervju som forskningsmetode. En intervjuguide er et skjema med spørsmål som man kan bruke når man skal ha et intervju. Intervjuguiden kan være enten veldig styrende eller mindre styrende for selve intervjuet. Man velger ut om man vil ha den veldig detaljert og eller om den skal være teoristyrte (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Jeg lagde en intervjuguide (se vedlegg 3) med utgangspunkt i min problemstilling og ulike forskningsspørsmål jeg ønsket å få svar på. Jeg hadde skrevet ned 10 spørsmål som jeg ønsket å få svar på. For meg var det veldig viktig å ha en intervjuguide for å få svar på det jeg ønsket, men også får å være forberedt på hvordan jeg stiller spørsmålene mine til



informantene. Tema jeg skulle ta opp er sårbart og for meg var det viktig å være godt forberedt på hvordan jeg skulle formulere meg når jeg skulle stille de ulike spørsmålene.

Når informantene mine tok kontakt med meg på Facebook sendte jeg over et informasjonsskriv og samtykkeskjema til dem. På informasjonsskrivet sto det litt mer detaljert om hva målet med prosjektet er (se vedlegg 2). Det sto også blant annet om anonymisering, og hva det vil si for dem å delta på prosjektet. Før jeg starte intervjuet ba jeg informantene mine å sende samtykke skjema med underskrift tilbake til meg. Dette gjorde jeg for å være på den sikre siden at de har lest informasjonsskrivet og fått med seg det som sto der (Kvale & Brinkmann,2019).

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

På grunn av covid 19 valgte jeg å gjennomføre alle intervjuene mine på zoom. Jeg valgte å gjennomføre de gjennom zoom på grunn av dagens situasjon med tanke på smitte, men også fordi informantene mine befant seg forskjellige steder i Norge. Det var mange av informantene mine som ikke hadde hørt om zoom. Jeg forklarte til de gjennom meldinger om hva det var og forsikret meg at de forsto det men i tillegg sørget for at det var greit at vi brukte zoom. Jeg sendte link til zoom møtet 3 dager før intervjuet. Intervjuet besto av videochat der hvert intervju hadde en varighet på mellom 45-50 minutter.

### 3.4 Analyse av datamaterialet

Når jeg intervjuet informantene mine tok jeg opp samtalen med en diktafon. Dette gjorde jeg for å så transkriberer etterpå. Når man transkriberer skriver man ned ord for ord som blir sagt. Det er ikke alltid like lett å vite hvor en setning slutter og begynner når en snakker muntlig. Dette kan være vanskelig når man da skal transkribere og vite hvor man skal sette inn punktumer og kommaer. Det er viktig å påpeke også at når man transkriberer vil man miste manglende informasjon. Dette kan være alt fra kroppsspråk, stemmeføring og ironi (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Brinkmann & Tanggaard (2020) påpeker at når man skal transkribere er det lurt å vite i forkant hvordan man vil at prosjektet skal være. Om man velger å ta med lyder som «eh,», burde man gjøre dette hele veien i prosjektet.

I min prosjekt valgte jeg å ikke ta med slike lyder. Når jeg transkriberte valgte jeg å ta med

kun konkrete svar. Dette gjorde jeg for å blant annet spare tid, men også fordi jeg valgte at å ha med slike «tenke» lyder ikke var relevant til min oppgave.

Etter at transkriberingen var ferdigstilt, endte jeg opp med 63 sider av alle 7 intervjuene. Jeg fortsatte dermed med å kode dataanalysene etter å ha transkribert.

Når man skal analysere et forskningsintervju innebærer det å redusere datamaterialet ved å dele teksten i ulike elementer. Ved å dele teksten i ulike elementer vil lesere får en mer oversikt som vil kunne gi forståelse av tema som skal undersøkes. Det er vanlig i analysen av forskningsintervju å skille mellom tilnærminger, induksjon, deduksjon og abduksjon (Kvale & Brinkmann,2019). Når jeg skulle analysere datamaterialet valgte jeg å benytte meg av induktiv tilnærming. Induktiv tilnærming går ut på at man identifiserer mønstre slik at man kan senere formulere potensielle forklaringer av monstrene. Å indentifiser mønstre kan foregår ved å gjøre det som kalles koding. Når man koder vil det dreie seg om å ta utgangspunkt i bestemte felles egenskaper ved ulike fenomener som beskrives i datamaterialet. Å kode dataanalysen kan det bidra til at jeg som forsker blir kjent med hver minste detalj teksten. Det kan også bidra til at enn vil se nøyere om hva som er nyttig å ha med i oppgaven (Kvale & Brinkmann,2019).

Etter hver når fellestrekkene identifiserer danner kodene grunnlag for å utlede tematiske kategorier av datamaterialet(Kvale & Brinkmann,2019).

Å kode datanalyse hjalp meg til å ha mer oversikt over de 63 sidene jeg hadde transkribert. Jeg så tydeligere hva jeg ville ha med for å belyse min problemstilling. Under viser jeg til hvordan jeg koda datamaterialet.

<u>Koding</u>	<u>Kategorisering</u>
Traumatiske opplevelser	1. Mishandling 2. Vold

Traumenes betydning på skolen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konsentrasjonsvansker</li> <li>2. Søvnproblemer</li> <li>3. Betydning av venner</li> </ol>
Møte med det norske lærer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relasjon</li> <li>2. Bli sett</li> <li>3. Følelser</li> </ol>

### 3.5 Studiens kvalitetssikring

I kvantitative studier er reliabilitet, validitet og generalisering sentrale kriterier for kvalitet. Det er viktig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ når det skal vurderes om dataen er troverdig. Dataen blir vurdert på forskjellige måter når man har kvalitativ og kvantitativ undersøkelse. De erstatter dermed begrepet intern validitet med troverdigheter og ekstern validitet med overførbarhet (Johannessen et al., 2016).

#### 3.5.1 Troverdighet

Intern validitet (troverdighet) handler om at man som forsker klarer å undersøke det man faktisk har lyst til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019). Som forsker skal man prøve å være så objektiv og konkret som mulig slik at validiteten av undersøkelsen kan styrkes. Dette kan f.eks. gjøres ved at man gjengir konkret hva informantene svarer, fremfor å gjengi med egne ord og dermed risikere å legge inn egne fortolkninger og personlige synspunkter (Silverman, 2006). For at jeg skulle klare å være så objektiv som mulig, for så da ikke legge mine egne personlige synspunkter, valgte jeg å bruke diktafon til lydopptak. Dette gjorde jeg for at jeg skulle senere kunne skrive så ordrett som mulig ut ifra det informantene mine sa. Slik ville jeg bidra med å ikke legge inn egne fortolkninger, samt personlige synspunkter. Jeg valgte også å bruke direkte sitater av deltakerne fra transkripsjonen for å underbygge troverdigheten.

### 3.5.2 Overførbarhet

Når en snakker om overførbarhet i en kvalitativ studie, snakker man om overføring av kunnskap. Det dreier seg om hvorvidt man lykkes med en undersøkelse til å etablere beskrivelser, begreper og eller forklaringer som kan settes inn i andre sammenhenger. (Johannessen et al, 2016).

Målet mitt med denne studien er å få kunnskap av informantens egen opplevelse av å ha flyktet og deres synspunkter og egne erfaringer fra skolen i Norge. Det har man andre ord ikke vært et mål med statistisk generalisering med oppgaven (Johannessen et al, 2016)

## 3.6 Etiske overveielser

I følge Kvale & Brinkmann (2019) vil ulike etiske problemer kunne prege hele intervjuundersøkelsen. Det vil derfor være viktig å huske på ulike etiske problemer helt fra begynnelsen når en skal undersøke. Jeg vil nå vise til tre ulike etiske områder som Kvale & Brinkmann (2019) legger vekt på.

### 3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke dreier seg om at informantene får informasjon om undersøkelsens formål, samt mulige risikoer og fordeler ved å være med på prosjektet. Når informanten samtykker til forskningsprosjektet sikrer man at de deltar frivillig og informerer dem om deres rett til å kunne trekke seg ut av undersøkelsen om de måtte ville det (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg ga informantene mine informasjonsskriv der det sto nettopp det Kvale & Brinkmann legger vekt på ang frivillig deltagelse. I tillegg til informasjonsskrivet der det sto om dette, informerte jeg også informantene mine om dette før jeg begynte å intervju.

Jeg ga i tillegg informantene mine beskjed om at når jeg var ferdig med å intervju ville det kun være meg som hørte lydopptaket samt de ferdige transkriberte papirene.

### 3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet dreier seg om at man ikke avslører identiteten til informantene (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er også en av de etiske hensyn jeg har gjort på min oppgave.

Jeg gav allerede beskjed på informasjonsskrivet om at jeg kom til å anonymisere slik at de ikke blir gjenkjent. Før jeg startet å ta opp i diktafonen fortalte jeg informantene mine at jeg kom til å blant annet bytte kjønn, og lage fiktive navn. Samt gjorde jeg informantene mine klar over at man ville muligens kjenne seg selv i historien de forteller ettersom dette ikke kom

til å bli endret på. For å ikke kunne kjenne igjen informantene mine valgte jeg bevisst å låse kommentarfeltet under facebook statusen jeg la ut. Dette gjorde jeg for at andre personer ikke skulle kunne tenke seg at det var de som var med på oppgaven min.

### 3.6.3 Konsekvenser

Konsekvenser i en kvalitativ undersøkelse handler om hva slags fordeler eller ulemper det kan forventes hvis de deltar på en undersøkelse. Vi kan også oppleve konsekvenser i en kvalitativ undersøkelse der en samtale kan berøre deltakeren. Vi burde da vite om vi skal avslå det informantene sier, eller forfølge disse spørsmålene i terapeutisk retning for å hjelpe (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg hadde alltid i bakhodet at det kan være utrolig vanskelig for informantene å gjenfortelle og igjen besøke de vanskelige situasjonene og i værste fall kunne re- traumatisere informantene. Før jeg startet å ta opp intervjuet informerte jeg informantene mine om at hvis det kom spørsmål de ikke ønsket å svare på kunne de unnlate å svare på det. Jeg informerte at jeg ikke kom til å spørre om årsak til det, og at jeg ville da bare gå over til neste spørsmål. Jeg informerte også om at hvis de trengte en pause under intervjuet kunne de bare si ifra. En annen ting jeg alltid hadde i bakhodet at dette er sårbart å snakke om og at mange kan kanskje begynne å gråte under intervjuet. Jeg hadde før intervjuet gjort meg en baktanke om at jeg ville være medmenneskelig og støtte de opp dersom de begynte å gråte, eller trengte noe form for hjelp som jeg kunne bidra med.

Jeg hadde innledende tanker om at det kunne være noen negative konsekvenser ved å delta. Jeg tenkte at de ville potensielt føle at de opplevde det igjen av å fortelle deres historie. Men slik var det ikke. Mange av informantene mine ble glade av å snakke om det. En del av dem sa faktisk etter intervjuet at de ser hvor langt de har kommet og er så glad for å snakke om det. Dette må jeg innrømme gav meg enda mer motivasjon til å fullføre studiet.

## 4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn. Jeg velger å ta med sitater fra mine informanter, samt sammendrag for å belyse problemstillingen min. Jeg vil innlede med å gi litt bakgrunnsinformasjon om mine informanter, med hvor de kommer fra og deres reise for å skape en relasjon mellom leser og informant. Videre har jeg valgt å dele det inn i ulike temaer. Første tema vil vise til de enslige mindreåriges traumatiske opplevelser, hvordan de ble tvunget til å flykte og hvordan de brukte ulike overlevelsesmekanismer. Tema nummer to viser til hvilken grad deres reise og bagasje har hatt en betydning for dem i skolesammenheng og hva slags betydning vennene har hatt for dem. Siste tema tar for seg deres møte med læreren i Norge.

### 4.1 Hvem er mine informanter

For noen av informantene tok reisen flere år før de ankom Norge, mens for andre tok det ca 15 dager. En fellesnevner er at samtlige informantene forteller at de måtte gå gjennom forskjellige land for å komme seg til Norge.

Alex, Fatima og Fahid flyktet fra samme land, Syria, men de hadde samtidig veldig forskjellige historier.

Alex hadde først flyktet til Tyrkia og måtte være der i to år for å jobbe for å kunne flykte videre. Etter de to årene flyktet han videre og sier at det tok totalt ca 15 dager.

Fatima flyktet først til Tyrkia, så Hellas, Makedonia, Serbia. Fatima forteller at hun ikke husker alle landene hun flyktet fra, men kan huske at det tok over 30 dager.

Fahid forteller at han husker godt alle landene han måttet flykte til. Han forteller at fra Syria flyktet han til Tyrkia, deretter tok han båt til Italia. Videre forteller han at når han kom til Italia fikk han to valg, enten å ta toget til Tyskland eller å sitte på lastebil.

Han forteller at han valgte toget videre til Tyskland, for deretter å ta seg til Danmark, så Norge.

Ahmed flyktet fra Afghanistan. Han forteller at det er mange ruter man kan ta for å komme seg til Norge. Ruten Ahmed tok stikker seg først fra Afghanistan til Usbekistan, for deretter å reise via Russland, Ukraina, Polen, Ungarn, Tjekkia, Tyskland, Danmark, Sverige og til sist Norge. For Ahmed tok det over et år for å komme seg til Norge.

Lahil, som flyktet fra Iran, husket ikke de forskjellige landene han flyktet fra men sier det var mange forskjellige land og i alle de forskjellige landene opplevde og bevitnet han ekstreme ting.

Mustafa, som flyktet fra Angola, flyktet først til Portugal, deretter til Nederland og så til Norge. Mustafa forteller om at han måtte flykte i trailere for å komme seg til Norge.

Fjona som flyktet fra Kosovo gikk i flere dager for å komme seg til Makedonia. Fra Makedonia tok hun fly videre til Norge.

## 4.2 Reisen til Norge

Informantene snakket en del om ulike hendelser de har opplevd for å komme seg til Norge. Videre fortalte de om hvordan de ble tvunget til å flykte til Norge, og hva slags strategier de brukte for å klare seg.

### 4.2.1 Traumatiske opplevelser

Alex og Fahid forteller begge at de har sett veldig mye som ingen fortjener å se og oppleve. Alex og Fahid forteller om sine traumatiske opplevelser:

Alex:

(...) Jeg så en av mine nærmeste bli drept rett foran øyene mine. Jeg kunne ikke sørge over det engang fordi jeg måtte flykte videre slik at jeg senere kunne redde resten av familien min. Jeg har også sett hoder som var hengt på pinner på veien(...)

Fahid:

(...) Jeg har sett alt for mange døde personer på veien. Jeg har sett skadet personer som lå i bakken og ba om hjelp og folk tråkket på de fordi de måtte løpe og komme seg videre (...)

Fjona, Mustafa, Lahil og Ahmed har også flere traumatiske opplevelser på veien til Norge og forteller om disse:

Fjona og Mustafa forteller at de har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Mustafa trodde han hadde opplevd det verste når krigen begynte, men det viste seg at han tok feil. Han ble forsøkt å bli voldtatt flere ganger.

Mustafa:

(...) Jeg ble kasta inn i en kjeller en dag. Også kom det forskjellige folk og voldtok meg (...)

Lahil og Ahmed forteller at de ble mishandlet på veien. De forteller at de ble mishandlet av de personene de fluktet sammen med.

Lahil:

(...) Jeg ble mishandlet av mine nærmeste fordi jeg ikke klarte å være stille i flere tilfeller når vi måtte være helt stille slik at de ikke kom å skøyt på oss. Jeg ble flere ganger også bare slått helt uten grunn (...)

Ahmed:

(...) Jeg ble mishandlet på veien av ulike folk jeg fluktet med som jeg ikke kjente. Det var egentlig mye eldre menn som mishandlet meg. Hvis jeg ikke hørte på hva de sa, som for eksempel å bære sekken deres begynte de å slå meg. Jeg husker en dag ble jeg slått ned så hardt at jeg ikke kunne nesten se fordi øyene mine hadde hovna så mye(...)

Fatima hadde ikke blitt utsatt for mishandling eller voldtekt på veien. Men hun hadde blitt så skadet at hun nesten døde på veien. Fatima forteller om hvordan hun og hennes nærmeste gjemte seg i et hus med sine nærmeste og ble nesten drept.

Fatima

(...) Det kom militærfolk inn i huset vårt og begynte å skyte. En av mine nærmeste døde med en gang. De skøyt meg på armen og beina. Jeg husker jeg falt ned og det svartna helt for meg. Når jeg sto opp igjen sa jeg til meg selv at jeg ikke skulle åpne øyene men bare late som jeg var død til de dro. Militær- menneskene begynte å dra i meg. Jeg husker jeg var så glad at de ikke dro meg i den armen de hadde skutt meg ellers hadde jeg skreket og de hadde skjont at jeg ikke var død. De dro meg inn i en lastebil. Jeg åpnet øyene mine når de begynte å kjøre. Det er ikke til å tro, men jeg klarte å hoppe ut av lastebilen og overlevde så vidt (...)



#### 4.2.2 Tvunget til å flykte

Da jeg spurte informantene mine om hvorfor de flyktet alene og ikke med deres familie, fortalte fem av informantene mine at de ble utvalgt.

Alex, Lahil og Fahid fortalte at de var de eldste i søskenflokket og ble tvunget til å flykte slik at de kunne komme seg til et tryggere land for å få mulighet til å hjelpe resten av familien. Alle tre hadde til felles en opplevelse av at de hadde ikke flyktet dersom de ikke ble tvunget. Alex fortalte i intervjuet at han var fortsatt barn og når omsorgspersonene sa til han at han kom til å ha det bedre når han flyktet, så trodde han på det.

Fellesnevneren for Fjona og Mustafa er at begge ble tvunget til å flykte fordi de var en skam for resten av familien.

Fjona fortalte at familien ikke synes hun var like flinke som resten av familien, så hun ble tvunget til å flykte for å kunne bidra like mye som resten av familien.

Mustafa fortalte at når han ble mishandlet var det mange i området som snakket om det og at familien fikk dårlig rykte som resultat. Videre har han fortalt at familien fylte tanker i hodet på han for å tvinge han til å flykte slik at familiens dårlige rykte kunne glemmes, samt kunne han dra og bidra med noe godt til familien slik at ryktet kunne forbedres.

Resten av informantene fortalte at de valgte det selv, de så ikke noe fremtid der lenger og valgte da å flykte alene siden deres nærmeste ikke hadde lyst til å flykte.

#### 4.2.3 Overlevelsesmekanismer

Fjona og Mustafa formidlet i intervjuet hvordan de kom seg videre fra å oppleve ekstreme hendelser. De snakket om hvordan de overbeviste seg selv med at det de så og opplevde ikke var ille. Både Fjona og Mustafa formidler i intervjuet at de tenkte på positive ting, som at de snart kommer til et trygt land for å ikke distrahere seg og skifte fokus vekk fra det de har opplevd.

Mustafa:

(...) Jeg gikk rundt og bare sa til meg selv at sånt har jeg sett flere ganger på tv. Dette er ikke noe nytt(...)

Fjona:

(...) Jeg måtte egentlig bare lyve til meg selv og si flere ganger at andre har det verre og at det ikke var så ille det som hadde skjedd (...)

Fjona og Mustafa fortalte begge at hvis de hadde gått og tenkt og hatt for mye fokus på det som har skjedd ville ikke de klare å gå i flere timer og dermed ikke klart å kommet seg til Norge. De formidler videre hvordan de har måttet lyve for seg selv slik at det det ikke skulle ta knekken på de mens de flyktet.

Alex formidlet også på intervjuet at han ikke tenkte på det han hadde opplevd. Han formidlet om hvordan han klarte å være positiv under flukten etter å ha opplevd ekstreme ting.

(...) Jeg tenkte bare at jeg kommer snart til Norge og får redde resten av familien min, også kommer alt til å være bra. Jeg tror det var det som motiverte meg med å klare meg etter jeg hadde blitt opplevd de ekstreme opplevelsene (...)

### 4.3 Møtet med skolen

Da jeg spurte informantene mine om deres opplevelser med skolen snakket mange av de om hvordan traumene påvirket dem på skolen. Jeg vil nå vise til noen ulike temaer vi gikk igjennom med informantene mine.

#### 4.3.1 Vanskelig å styre tankene

Konsentrasjonsvansker var det mange av informantene mine som opplevde å streve med etter flukten, noe halvparten av mine informanter forteller å ha opplevd. Flere av dem fortalte at det var vanskelig å lære noe på skolen når traumene deres sitter fremst i tankene, noe jeg tenker kan sammenlignes med en vegg som må brytes ned først før nye tanker kan få rom.

Alex og Fjona fortalte at når læreren snakket var det mange ganger de ikke fikk med seg det de sa fordi samtidig kunne de høre bomber og skyting. Alex fortalte at han flere ganger ikke klarte å sitte stille på stolen fordi han trodde at noen kom til å gå inn i klasserommet og begynne å skyte dem. Fjona fortalte at hun gikk flere ganger og ventet på at det skulle eksplodere i klasserommet.

Fahid fortalte i intervjuet at han ikke klarte å være i flere situasjoner og å levere skoleoppgaver til tide. Han fortalte at han ikke hadde energi til å konsentrere seg når han kom hjem med skole oppgavene.

Søvnproblemer viste seg å være en fellesnevner for informantene mine. 4 av informantene mine formidlet at de ikke fikk nok søvn fordi de våknet opp flere ganger i løpet av natta pga drømmer. De fortalte at dette påvirket dem på skolen også fordi de enten forsov seg til timen og eller var veldig trøtte. Det kom i tillegg frem at mine informanter flere ganger ikke fikk med seg det læreren formidlet fordi de var for slitne og trøtte til å kunne konsentrere seg.

Mustafa sa under intervjuet at det var ikke nok med at han syntes det var vanskelig å lære seg det norske språket fra før av, men alt ble i tillegg vanskeligere når han hang etter i flere fag på grunn av han ved flere anledninger ikke fikk med seg hva slags lekser de skulle gjøre til enhver tid.

Det viste seg hos tre av informantene min at deres søvnvansker hadde ikke kun en betydning på læringsarenaen, det hadde også betydning når det kom til å være aktiv sammen med andre elever.

Lahil og Fatima fortalte at de flere ganger ikke klarte å være med på å være sosial og være aktiv sammen med andre medelever fordi de var så trøtte og slitne. De formidlet at de brukte mye av friminuttet til å være alene slik at de kunne lukke øyene og få sovet litt.

Lahil:

(...) Jeg brukte mye av friminuttet til å ligge på gresset å sove(...)

Fatima:

(...) jeg var for det meste alene i friminuttet. Mest fordi jeg var for sliten til å være sosial sammen med andre elever (...)

#### 4.3.2 Betydning av venner

Alex, Ahmed og Fjona fortalte at de synes det var vanskelig å få seg venner fordi de følte seg mer moden enn de andre i klassen. De følte at vennene deres spilte og lekte som om de var små barn. Alex, Ahmed Fjona sa i intervjuet at de tok flere ganger avstand og ville ikke være med på de forskjellige lekene fordi de følte de var for store til å leke slik de gjorde.

Her kan man stille seg spørsmålet om det har en direkte link til deres erfaringer som flyktninger som gjør at de føler og opplever det slikt. Dette bekrefter de ved å fortelle at de

tror det har noe med at de følte at det de hadde opplevd for å komme seg til Norge gjorde dem mer moden og så annerledes på livet enn resten av klassen.

Videre får vi også høre av Alex at han følte at han ble mobbet av sine venner. Han fortalte at han ble mobbet fordi flere i klassen gikk rundt og snakket om det han hadde opplevd av å ha kommet seg til Norge. Han følte flere ganger at klassekameratene trodde han var psykopat.

Alex:

(...) Jeg husker det veldig godt når en i klassen lo av meg og sa til en annen venn 'han er jo syk i hodet, han har tråkket på døde mennesker (...)

Fjona fortalte at hun hadde vanskeligheter med å få til en relasjon til de andre i klassen. Hun reagerte sterkt på når noen sa noe til hun. Hun reagerte i flere tilfeller med vold mot sine venner. Hun forteller i intervjuet at hun tror det har noe med at hun aldri lærte å vise følelser, eller reagere riktig på ulike ting.

Fjona:

(...) Jeg husker det var en i klassen som sa at jeg hadde stygg genser på meg. Jeg dro hun i håret sånn at hun falt og sparket henne flere ganger i magen (...)

Lahil og Alex fortalte om hvordan deres historie og traumer påvirket relasjonen til andre elever. Begge fortalte at de hadde vanskeligheter med å stole på vennene sine.

Lahil:

(...) Med en gang en i klassen var snill mot meg tok jeg bare avstand. Om jeg kanskje var mer enn 1 uke med en venn, tok jeg avstand (...)

Alex:

(...) Jeg hadde faktisk en venn som jeg likte veldig godt. Men jeg husker jeg sa til meg selv at jeg måtte gjøre noe slik at han ikke ville være venner lengre. Jeg var redd for å miste han, så jeg måtte heller dytte han vekk først (...)

Likevel formidler mange av informantene at da de fikk seg venner opplevde de at det faglige ble lettere å lære og at de lærte seg språket fortere. Mange av dem forteller videre i intervjuet

at takket være vennene de fikk seg på skolen klarte de å lære seg det norske språket både raskere og til et godt nivå.

Fahid:

(...) Det finnes grenser på hvor mye man kan lære på skolen når man har opplevd en del ting i barndommen. Men de elevene jeg gikk i klasse med gjorde at jeg ville lære. Jeg var egentlig ikke så interessert i å lære meg språket, men jeg fikk jo veldig motivasjon til å lære meg språket for å kunne snakke med de vennene jeg fikk. Jeg tror faktisk at jeg tvang meg selv litt for å lære språket slik at jeg kunne snakke med de (...)

Fatima:

(...) De vennene jeg fikk på skolen hjalp meg til å lære språket, men også å ikke havne i et dårlig miljø. Jeg så jo mange av de jeg hadde flykta sammen med som havnet i dårlig miljø og begynte å ruse seg (...)

#### 4.4 Enslige mindreåriges opplevelse med lærerne i Norge

##### 4.4.1 Å bli sett

Samtlige av de tidligere enslige mindreårige flyktingene jeg intervjuet kunne fortelle at læreren i liten grad tok opp tidligere erfaringer. 5 av 7 informantene sa at de aldri ble spurt om de trengte noen å snakke om deres tidligere erfaringer som flyktinger, hvilket resulterte i en sterk opplevelse av å ikke bli sett.

Frustrasjonsnivået til de 5 var høyt under intervjuet da de snakket om deres opplevelser av at læreren ikke tok mer tak og snakket med dem om deres traumer. Mange av informantene skjønnte ikke hvordan læreren ikke kunne spørre om de trengte hjelp når de hadde opplevd krig. En av informantene mine satte det på spissen ved å si at dersom lærerne selv hadde opplevd det informantene hadde opplevd hadde de kanskje ikke vært i live.

En av informantene mine formidlet på intervjuet at han er ganske sikker på at læreren skjønnte at han ikke hadde det bra men opplevde at læreren ikke turte å spørre om han trengte hjelp fordi de kanskje ikke hadde nok kunnskap til å hjelpe.

Fahid legger vekt på det å bli sett handler om å tørre å spørre og se eleven i det eleven trenger hjelp med. Han viser også frustrasjon over at det ikke hadde tatt så lang tid å bearbeide traumene dersom læreren hadde sett han tidligere.

Fahid:

(...) hadde læreren snakket med meg om det jeg har opplevd hadde jeg ikke hatt så mye vanskeligheter jeg har idag. Jeg tror jeg hadde klart meg bedre nå hvis noen tidlig hadde snakket med meg om det som har skjedd(...)

Fjona, Lahil og Fatima forteller også at de ikke følte de ble sett, i den grad at læreren ikke spurte om de trengte å snakke om det som hadde skjedd. Alle tre formidlet at de har gjennom sin familie lært at man ikke skal vise svakheter, derfor har de følt de ikke har kunnet selv spørre om hjelp.

Ved å dykke litt dypere formidlet alle tre at det å vise at man trenger hjelp eller trenger å snakke med noen var skam der hvor de kom fra.

Når informantene mine snakket om at læreren ikke spurte om de trengte noen å snakke om sine erfaringer, var det viktig for meg å standfeste om hvorvidt de ba om hjelp eller om det var slik at lærerne avviste dem dersom de ba om hjelp. Det viste seg at ingen av partene spurte eller ba om hjelp, dermed ble det aldri et tema på skolen.

Fatima:

(...) jeg hadde heller gått gjennom det jeg gikk gjennom igjen når jeg flyktet enn å spørre læreren om hjelp. Det er jo skam om å be om hjelp (...)

Jeg kom med en oppfølgingsspørsmål når Fatima svarte dette. Jeg spurte Fatima om hun hadde tatt imot hjelp fra læreren hvis de hadde spurt.

Fatima svarte meg med:

«Ja, det hadde jeg gjort. Hadde læreren strukket ut hånden hadde jeg tatt imot hjelpen, men jeg kunne bare ikke gå til læreren å spørre om hjelp. Man skal aldri be om hjelp, det var det jeg hadde blitt lært opp fra barndommen».

#### 4.4.2 Relasjon

Ifølge informantene mine hadde de en opplevelse av at lærerne kunne være flinkere til å bidra til å skape relasjon. Noen av informantene mente at læreren burde ha prøvd hardere til å få til en relasjon til tross for at de i flere sammenhenger avviste de.

Alex sier at han ikke synes læreren prøvde nok til å få til en god relasjon:

Alex:

(...) Når jeg avviste litt læreren tok jo de 10 steg tilbake. Eller for eksempel når jeg kanskje skrek og var litt sint, de prøvde ikke å forstå meg. Nei, jeg lærerne mine prøvde ikke å skape en relasjon med meg engang. De gav jo bare opp når jeg reagerte eller avviste de (...)

Jeg spurte informantene mine hvordan lærerne kunne skape en god relasjon med de. Jeg fikk litt forskjellige svar tilbake.

Ahmed og Fjona forteller ganske likt at de opplever læreren burde ha vært mer nysgjerrig på hvem de er ved å stille spørsmål, gått bort til de litt oftere i friminuttene, men i tillegg ha en forforståelse over hvor de kommer fra. De formidler videre at det å være nysgjerrig på deres kultur hadde kanskje bidratt til at de fikk til en relasjon. Både Fjona og Ahmed sa at de kanskje ikke trengte å spørre direkte om hva de har opplevd, men at det å være nysgjerrig på hvordan ulike ting fungerer i deres hjemme land hadde bidratt til at de kunne fått en økt opplevelse til at noen prøvde å få til en relasjon.

På den andre siden av spekteret, opplevde Lahil at hun fikk til en veldig god relasjon med læreren sin.

(...) Ingen andre i Norge har fått meg til å føle meg så bra som min lærer gjorde. Hun var ærlig mot meg fra dag en. Hun hjalp meg til å ta avgjørelser men også vise meg hvilken vei jeg burde ta. Hun var alltid så nysgjerrig på maten min. Hun spurte faktisk en gang om hun kunne smake og (...)

#### 4.4.3 Følelser

I intervjuet var det 3 informanter som forlate hvordan de har utøvd vold mot lærerne. De formidlet at de kunne reagere helt plutselig med vold mot læreren og også mot andre medelever.

Fjona fortalte at hun flere ganger slo til læreren helt uventet og skjønner selv ikke hvorfor hun gjorde det.

Mustafa forteller også at han reagerte med vold:

(...) Jeg vet egentlig ikke hvorfor jeg reagerte med vold. Men det var det jeg følte flere ganger var det som var riktig i ulike situasjoner når læreren ikke forsto meg eller når jeg ikke ble hørt (...)

Under intervjuet formidlet Lahil at han selv mener han tror han reagerte med vold fordi han hadde sett på mye av det på barndommen. Han formidlet at når han flyktet og noen andre som var eldre enn de ba han om å gjøre ulike ting, ble han slått dersom han ikke gjorde det.

Alex og Fatima fortalte at de ikke kunne vise følelser, noe de fremdeles sliter med den dag i dag. Fatima sa hun hadde en veldig fin lærer hun flere ganger hadde lyst til å gi en klem til og vise hvor takknemlig hun var for å ha henne, men det var noe som stoppet henne fra å gjøre det.

Fatima

(...) Det var på en måte rart, jeg kunne ikke takke en lærer og si du er en god lærer. Det føltes bare rart (...)

Alex formidlet hvordan han en gang gråt foran læreren

(...) Jeg husker jeg gråt også kom læreren å spurte om jeg hadde det bra. Jeg husker jeg bare tørket tårene og sa hæ ja jeg har det fint. Jeg synes det var rart at læreren spurte meg om det, hvorfor brydde hun seg (...)



## 5.0 Drøfting

Min masteroppgave tar utgangspunkt i enslige mindreåriges opplevelse av skolen i Norge.

Vinklingen jeg har valgt er ved å vise til hva enslige mindreårige har gått gjennom for å komme seg til Norge, for å så å vise hva slags betydning slike traumer har å si for dem på skolen. Jeg velger i tillegg å vise til enslige mindreåriges opplevelse av læreren, da jeg mener relasjonen mellom lærer- elev er viktig, for deretter å vise hvordan lærerne kan imøtekomme enslige mindreårige med traumer.

Jeg vil i denne delen drøfte sentrale funn som kan gi oss en forståelse til min problemstilling. Jeg drøfter funnene med hensyn til tidligere teori som er presentert i kapitlet 2. Drøftingen er organisert etter følgende tema; på flukt, hva slags betydning traumer har å si på skolen og hva lærere kan gjøre for å møte enslige mindreårige.

### 5.1 På flukt

#### 5.1.1 Traumer

Som nevnt tidligere viser jeg til viktigheten med å synliggjøre hva enslige mindreårige har opplevd for å komme seg til Norge. Dette er med den hensikt å illustrere hvordan deres historie er med på å skape eventuelle traumer, som igjen kan sees som en påvirkningskraft for deres skoleprestasjoner.

Informantene mine snakker om ulike traumatiske opplevelser de har opplevd som resultat av å ha flyktet fra sitt hjemland. Dette er i tråd med slik Terr (1990) definerer traume. Vi kan se det ut ifra traume type 2 som er en situasjon der et menneske opplever flere traumatiske hendelser. Slike hendelser kan være krig, som mine informanter har opplevd. I en slik type traume kan barnet bli preget på flere forskjellige måter. Det kan blant annet skade deres sosiale samhandling med andre mennesker, samt kan det i en slik type traume komme flere reaksjoner hos et menneske etterhvert (Terr, 1990).

Det at traumer kan skade menneskers sosiale samhandling med andre mennesker, er noe vi kan se hos mine informanter i flere eksempler. Ett er hvor informanter sier de har utøvd vold mot lærere og medelever, hvor noen kunne til dels forstå hvorfor og se det i sammenheng med sine tidligere traumatiske erfaringer, mens for andre kunne de ikke skjønne hvorfor de gjorde som de gjorde.

Et annet eksempel er at noen informanter snakker om at de ikke ønsket å ha en relasjon til andre jevnaldrende venner, at dersom noen var snille mot dem følte de et behov til å ta

avstand, samt at noen valgte å aktivt gå inn for å få en venn til å ikke like en lenger, i frykt for å i fremtiden miste dem.

Enslige mindreårige kan etter å ha hatt en traumatisk opplevelse få ulike reaksjoner i varierende grad som kan direkte knyttes opp til den traumatiske opplevelsen. Det vil si at for noen kan det ta flere år til ulike reaksjoner av en traume kommer, mens for andre kan det komme umiddelbart. Hva denne reaksjonen er, er varierende, men det kan ha utslag i atferd.

### 5.1.2 Sinne

Jeg viser til hvordan mange av informantene ble tvunget av sin familien til å flykte. Disse informantene flyktet alene uten sine omsorgspersoner. Sannsynligheten for at de vil kunne utvikle psykiske vansker i ettertid vil være ganske stor. Dette kan blant annet forklares av mangel på nærhet og støtte fra sine omsorgspersoner. Et eksempel her er dersom et barn opplever en truende hendelse sammen med foreldrene sine og foreldrene er rolige under hendelsen og håndterer det tilsynelatende godt, kan denne hendelsen for barnet oppleves «kun» som stressende. På en annen side, dersom barnet opplever denne hendelsen alene kan barnet oppleve hendelsen som traumatisk (Dyregrov, 2013).

Gode livsbetingelser rundt seg, gode ressurser og et godt omsorgsmiljø kan føre til at en klarer seg svært bra både under og etter traumatiske hendelser (Dyregrov, 2013).

I teoridelen viste jeg til hvordan Dyregrov (2013) viser til ulike uttrykk som kan bli komme til overflaten etter en opplevd traume. Dyregrov (2013) nevner blant annet at man kan oppleve sinne, skyld, angst mens andre vil kunne kjenne dette i kroppen.

Sinne viste seg å være en etterreaksjon av opplevd traume som Dyregrov (2013) formidler som samsvarer med det to av informantene mine opplevde. Både Alex og Fahid fortalte at de hadde mye sinne etter krigen. Dette er noe begge har utfordringer med den dag i dag. Begge hadde i tillegg et underlagt sinne som lå hos deres omsorgspersoner. De fortalte at de i ettertid ble mer kognitivt bevisst over hva de har gjennomgått som barn og dermed utviklet ett sinne mot sine foreldrene fordi de tvang dem til å flykte. Det kan sees som at de bebreider dem og nevner dem som årsaken til hvorfor de fikk disse ekstreme opplevelsene som flyktning.

### 5.1.2 Strategier for å overleve

Jeg viser til i presentasjon av funn hvordan to av informantene mine formidlet at de følte de måtte overtale seg selv til å ikke bli påvirket av det som skjedde, som en overlevelsesstrategi. Alex og Fahid fortalte om strategier de utviklet for å utholde og tåle de vanskelige opplevelsene. Dette kan samsvare med det Dyregrov (2013) viser som en av de umiddelbare reaksjonene. Det går ut på at sanseinntaket skjerpes og informasjonen om omverden tas inn for å bruke i en slik vurdering om hva de skal gjøre i en slik situasjon.

Er det mulig at Alex og Fahid kjente på en følelse av å være sint på sine omsorgspersoner etter de kom til Norge fordi de hadde brukt ulike strategier for å glemme det de hadde opplevd mens de flyktet? Etter å ha kommet til Norge og vært her noen år trengte de da ikke å bruke de strategiene for å overleve situasjonen, så alle deres opplevelser traff dem senere. Det kan hende de fikk kjent ordentlig på det de har gått gjennom når de kom seg til et trygt land der de kunne slippe sine følelser ut og ikke lenger være avhengig av sine overlevelsesmekanismer.

## 5.2 Hva slags betydning har deres opplevelser for læring

### 5.2.1 Konsentrasjonsvansker og søvnproblemer

I analysen viser jeg hvordan flere av informantene mine strever med å konsentrere seg på skolen på grunn av at deres traumatiske opplevelser viser seg å være fremst i tankene til enhver tid. En av etter- reaksjonene som kan vises hos barn som har opplevd traumer er konsentrasjonsvansker Dyregrov (2013) hevder at konsentrasjonsvansker påvirker skolepresentasjonen på flere måter.

Hos noen kan de bli fort distraheret av små ting, mens noen vil være urolige. Dette kan skyldes av de tenker på det som har skjedd og vil ikke klare å følge med i timen (Dyregrov, 2013). For at barn skal kunne lære på best mulig måte er man helt avhengig av hukommelsesfunksjonen. Men det viser seg at for barn som har opplevd traumatiske opplevelser kan dette være svekket. Det kan vises ved at de har enten for lite energi og kraft til å konsentrere seg om skolens oppgaver (Raundalen & Schultz, 2006)

Videre rundt dette tema tenker jeg at barn med traumatiske hendelser i bagasjen vil kunne gå i en slags «overlevelsesmodus» hvor det å overleve dagen og overleve minnene vil være det totale fokuset, hvor da alt annet vil ikke være prioritert, som skole.

Informantene mine formidlet også at de ikke fikk med seg det læreren sa i timen og at de satt og ventet på når noen skulle komme inn å begynne å skyte på de. Det kan sies at informantene befinner seg i en situasjon preget av frykt som vil kunne påvirke deres kapasitet til å lære. Dette kan knyttes opp mot teori som sier at traumatiserte barn kan befinne seg, i en vekket tilstand av frykt, som vil da kunne gi vanskeligheter med å behandle verbal informasjon. Dette kan vises ved å følge instruksjoner, å huske hva som blir sagt, samt gi mening ut fra det som blir sagt. Konsentrasjonen, deltakelse og huske verbal informasjon vil kunne være vanskelig for traumatiserte barn, hvor alle disse funksjonene er viktige for å kunne lære (Steele, 2002).

På den andre siden kan disse traumatiserte barna også miste motivasjonen dersom de ikke klarer å konsentrere seg om skolens oppgaver. Det kan tenkes at traumatiserte barn vil være bevisst på at de ikke får til det som er forventet, å følge med på skolen og lære, fordi de sitter på skolebenken og er konstant redd og blir minnet på vonde minner.

Når de da vet at de ikke får til å følge med på skolen, vil de kunne havne i en såkalt «ond sirkel», hvor man blir demotivert av å ikke få til skolearbeid pga tilbakevendende traumer som igjen kan forsterke en håpløs tanke om å ikke få til skolearbeidet.

Å se mening i det man skal lære vil kunne være utfordrerne dersom man kun sitter og tenker på traumene. Et menneske må se mening i det man skal lære for å kunne bli motivert til å lære. Et godt grunnlag for læring er når enn får tillit og tro på seg selv og blir motivert til å lære (Holmberg & Ekeberg, 2016).

Det kan på den andre siden forstås med at informantene ikke ser mening i det de skal lære fordi de kanskje tror de skal tilbake til deres hjemland igjen. Muligens er mangelen på motivasjonen til å lære seg et nytt språk svekket på grunn av håpet om å dra tilbake til sin familie og gamle venner. Dermed vil det å lære seg et nytt språk oppleves å være mindre viktig.

Trøtthet kan påvirke både hukommelsen, konsentrasjonen og kapasiteten til å lære (Raundalen & Schultz, 2006). Dette vil igjen kunne påvirke læring. De enslige mindreårige formidlet at de ikke fikk sove fordi de drømte mye om det de hadde opplevd når de var på flukt. Slike minner kan føre til søvnforstyrrelse fordi minnene vekker frykt (Dyregrov, 2013).

Enslige mindreårige kan kanskje glemme ting fortere, sammenlignet med sine klassevenner fordi de ikke har tilstrekkelig med søvn.

Hvor mye de vil kunne klare å lære kan være begrenset ettersom de ikke er tilstrekkelig uthvilt. Dette kan igjen føre til at enslige mindreårige kan henge etter, sammenlignet med resten av klassen.

### 5.2.2 Samspill

Muligens vil ikke enslige mindreårige kunne føle seg selvsikker rundt andre medelever fordi de henger etter og vil kunne ta avstand fra de andre.

Informantens traumer så tilsynelatende ut til å ha en påvirkningskraft i samspillet og relasjonen med andre medelever. Noen følte at de var mer modne og «voksne» enn andre i klassen på grunn av det de hadde opplevd.

Med andre ord, det er ikke tvil om at disse informantene har en tung bagasje med seg når de kommer inn i den norske skolen og denne tunge bagasjen har hatt en innflytelse på deres forståelse av sin egen mentale alder. Disse enslige mindreårige flyktet alene og allerede i en ung alder måtte de lære seg å ta hånd om seg selv under ekstremt uforutsigbare situasjoner. Dette blir støttet opp av Dyregrov & Raundalen (1994), som viser til at barn som har blitt utsatt for traumatisk opplevelse vil på ett vis føle seg mer moden. Dette vil kunne skape utfordringer i det sosiale nettverket ved at de tar avstand fra vennene sine på grunn av en opplevelse av at deres jevnaldrende venner er umodne og at de ikke vil forstå hva de har gått gjennom. Dersom barn føler de er mer modne, sammenlignet med andre jevnaldrende vil de i tillegg ikke kunne klare å ha det gøy bekymringsløst som andre medelever. De vil isteden sitte med mer voksentanker og trekke seg tilbake fra de andre og isolere seg selv (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette kan ha en påvirkning på læring. Informantene fortalte nettopp dette med at de tok avstand fra resten av klassen fordi de følte de var mer moden og følte å ikke bli forstått fra resten av vennene. I sosiokulturell læringsteori får vi se hvor viktig det er med sosialt samspill med andre for at læring skal skje. I et slik perspektiv er man spesielt opptatt av språk og dialogisk utvikling. Når mennesker er i dialog med hverandre vil man kunne gi ny mening innenfor ulike kontekster (Witteck, 2012). Dette vil si at en tilleggsfaktor er at dersom de enslige mindreårige ikke får tilstrekkelig med sosialt stimuli og samspill, vil dette ha en påvirkning på deres læring både i forhold til språk og akademisk læring. De vil ikke kunne ha den samme muligheten til å lære gjennom andre i klassen, sammenlignet med andre elever har med hverandre.

På den andre siden vil det også være utfordrerne for enslige mindreårige å samhandle med andre på grunn av deres norskkunnskaper. En av faktorene for at læring også skal skje er at

man skal bruke språket. De enslige mindreårige jeg intervjuet hadde ikke noe norsk kunnskaper fra tidligere. Deres mulighet for å lære i et slik perspektiv vil også kunne være utfordrerne ettersom språket ikke er der.

Språket hjelper barnet til å være i et sosial samspill med andre og gi en identitet og tilhørighet til et felleskap. Språket bidrar også til at man forstår seg selv og omverden som vil dermed være avgjørende for barnets utvikling både intellektuell, sosialt og emosjonelt (Frost, 2004). Språket står veldig sentralt for Vygotsky sin mening om barns utvikling. For å kunne klare å uttrykke sine tanker, må barnet ha språk for å uttrykke seg med. Barnet må ha begrep til å beskrive innholdet i det barnet vil si (Vygotsky, 2001).

Her kan man trekke sammenligning mellom det sosiokulturelle perspektivet på læring og det mine informanter beskriver om tema, med at noen formidlet at når de først fikk seg venner opplevde de at det faglige ble lettere og at de lærte seg språket fortere. Mange av dem forteller videre i intervjuet at takket være vennene de fikk seg på skolen klarte de å lære seg det norske språket så fort og så bra.

At mine informatene tok avstand fra andre medelever kan forklares ved at de har levd i aggressive og uforutsigbare miljøer som vil da føre til at man vil ha vanskeligheter med å opprettholde relasjoner og nærhet til andre (Varvin, 2018).

Å ha venner vil kunne ha en betydning for hvordan man blant annet lærer seg den norske kulturen og bidrar til å etablere en relasjon med jevnaldrende.

Sosial kompetanse er svært viktig for i hvilken grad barn og unge klarer å etablere relasjoner til jevnaldrende, samt hvem de etablerer relasjon til. Med andre ord vil det å ha norske venner gi større muligheter til å øke norsk sosialkompetanse, samt gi god forståelse på norsk kultur og sosiale koder. Dette vil igjen føre til at man vil forstå hverandre bedre, for deretter å føre til et godt samspill som vil kunne føre til læring. Dette er med på å forsterke tanken om at relasjoner, sosialforståelse og læring henger sammen (Nordahl (2005).

Vi kan se store kulturforskjeller som kan påvirke skolegangen til eleven. Læringsprosessen er for eksempel kulturavhengig som kan vises dermed i skolen. I muslimske tradisjon kan vi se at pugging er sentralt i læringsprosessen. Dette kan blant annet skyldes innlæring av vers fra Koranen. I Norge er man opptatt av at barn skal bli kritiske og spørrende (Eriksen & Sajjad, 2020).

Ikke nok med at enslige mindreårige har forskjellig kultur enn resten av klassen, men deres bagasje kan i tillegg ha innvirkning på relasjonen med jevnaldrende.

Lahil og Alex fortalte om hvordan deres historie og traumer påvirket relasjonen til andre elever. Begge fortalte at de hadde vanskeligheter med å stole på vennene sine.

Lahil:

(...) Med engang en i klassen var snill mot meg tok jeg bare avstand. Om jeg kanskje var mer enn 1 uke med en venn, tok jeg avstand (...)

Alex:

(...) Jeg hadde faktisk en venn som jeg likte veldig godt. Men jeg husker jeg sa til meg selv at jeg måtte gjøre noe slik at han ikke ville være venner lengre. Jeg var redd for å miste han, så jeg måtte heller dytte han vekk først (...)

Dette kan forstås som at de har hatt negative erfaringer med tidligere venner og/eller sine omsorgspersoner fordi de har sviktet dem. De kan da bli minnet om de dårlige opplevelsene og vil ikke kunne ha troa på at det finnes gode mennesker som vil dem godt og som resultat ikke tørr å skape en relasjon til andre.

Vi kan se en sammenheng med det Brewin (2001) uttrykker om minner. Situasjonstilgjengelige minner kan trigge ulike situasjoner som er knyttet til traumatiske minner. Dette kan være alt fra lyd, lukt og mennesker som minner oss om de minnene. For å forklare på en annen måte, kan det forstås som at ved å ha erfart at mennesker har sviktet deg, vil man som en overlevelsesmekanisme videreføre denne erfaringen til nye situasjoner for å beskytte seg selv. Det kan i tillegg forstås som at disse enslige mindreårige kan ha utviklet posttraumatisk stresslidelse, hvor tidligere minner fra fortid kan bli trigget av en aktuell situasjon som kan forstås som meget lik.

Et direkte eksempel vil være en som har opplevd å bli skutt etter kan reagere sterkt på fyrverkeri, hvor lydene kan være like nok til å trigge en reaksjon.

### 5.3 Hvordan kan lærere møte enslige mindreårige

#### 5.3.1 Trygghet

5 av 7 av mine informanter opplevde å ikke bli sett i høy nok grad. Å ikke bli sett handlet for mange av informantene mine om at læreren ikke spurte om de trengte noen å snakke om det

de hadde opplevd av å ha flyktet. En av informantene mine formidlet under intervju at han var sikker på at læreren skjønnte at han ikke hadde det bra men turte ikke å spørre.

Kan dette skyldes at lærerne har for lite kunnskap om traumer? Kan det skyldes at læreren ikke vet hvordan man skal hjelpe og i verste fall gjøre mer skade? Kan det skyldes at de ikke føler at det er lærerens rolle å bidra med terapi?

Drugli (2008) mener at pedagoger har alt for lite kunnskap og er lite forberedt på hvordan en skal forstå og håndtere barn i vanskelige livssituasjoner. Han gir uttrykk for at pedagoger, ikke i tilstrekkelig grad, har nok kunnskaper om hvilke smerteuttrykk barna sender ut og hvordan forstå dem (Drugli, 2008).

Det viste seg også i to tidligere masteroppgaver at pedagoger har for lite kunnskap om traumer. På masteroppgaven til Elisabeth (2012) var det 7 av 8 pedagoger som mente at de har for lite kompetanse rundt traumer hos barn. I masteroppgaven til Hanne Therese Stafne (2014) formidlet pedagogene Peter og Berit sin frustrasjon over at de har for lite kunnskap til å hjelpe andre elever i vanskelige situasjoner.

Jeg viser til opplæringsloven (1998) § 9 A-2 som handler blant annet om at skolen skal fremme god helse, trivsel og læring.

Jeg vil påstå at dersom pedagogene ikke klarer å hjelpe ulike elever med ulike bagasje, vil ikke dette kunne skape god helse, trivsel eller læring. Og hvordan skal man få til det? Man må bli sett av en som har tilstrekkelig med kunnskap og dermed vet hvordan håndtere smerteuttrykk.

**Fahid:**

(...) hadde læreren snakket med meg om det jeg har opplevd hadde jeg ikke hatt så mye vanskeligheter jeg har i dag. Jeg tror jeg hadde klart meg bedre nå hvis noen tidlig hadde snakket med meg om det som har skjedd (...)

Her kan vi se et tydelig eksempel fra Fahid om hvordan det å ikke bli sett av læreren kan skape problemer.

Raundalen og Schultz (2006) mener at som pedagog kan man benytte seg av terapeutisk kommunikasjon for å møte barn i krise. Hovedhensikten er ikke at pedagoger skal bedrive terapi, men heller vise til viktigheten med at pedagoger anvender metoder og prinsipper som



kan gi elevene en terapeutisk effekt. De viser til hvordan pedagoger kan benytte seg av terapeutisk kommunikasjon med barn i en krisesituasjon. De setter vekt på at man må kunne forklare, skape trygghet og veilede dem. Å snakke om det som har skjedd står sentralt i terapeutisk kommunikasjon.

Ved å benytte seg av terapeutisk kommunikasjon kan dette i en stor grad få enslige mindreårige til å føle at de blir sett og blir i større grad ivaretatt. Fahid gir uttrykk for at det å snakke om hans traumatiske opplevelser ville ha hjulpet han. Ved hjelp av terapeutisk kommunikasjon kan vi se at det er viktig å snakke om det som har skjedd, skape trygghet og veilede. Dersom læreren kunne ha benyttet seg av terapeutisk kommunikasjon, kunne Fahid i større grad følt seg ivaretatt og sett.

Å få enslige mindreårige til å føle at de blir sett kan også dreie seg om å kunne klare å få dem til å føle seg trygg rundt læreren.

Tar vi for oss traumebevisst omsorg, som viser til hvordan en kan jobbe med barn og ungdommer som har opplevd traumer, kan vi se at en av de første og viktigste faktorene er å kunne gi trygghet (Bath, 2008). For å klare å skape trygghet på best mulig måte ser jeg viktigheten i Baths måte å skape det på. Han viser til at det er viktig med kontinuitet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og gjennomsiktighet for å trygge miljø for barn (Bath, 2008). Bath mener også at barn burde bli inkludert i avgjørelses som tas om seg selv, samt at barn får kontroll og makt over sine egne omgivelser, da dette kan bidra til å trygge barn. Bath tar faktorer som å være ærlig og åpen rundt barnet som viktige faktorer som bidrar til trygghet (Bath, 2008).

Med dette i bakhodet, vil jeg nå støtte opp Bath sine teorier ved å knytte det til et eksempel med en av mine informanter. Denne informanten opplevde at læreren var ærlig med han fra dag 1. Han har en opplevelse av at læreren ikke snakket uærlig eller skjulte noe for han. Dette gjaldt både om ærlighet rundt at eleven hang etter når det kommer til skolearbeidet, men også at læreren var ærlig ved å si at læreren aldri har jobbet tidligere med en som har flyktet til Norge. Denne informanten formidlet at dette var nøkkelen for å få denne personen til å føle seg trygg og bli sett.

For en annen informant var det at læreren var tilstedet og ikke ga opp på arbeidet med hun, det som fikk vedkommende til å føle seg trygg. Dette er det Bath mener med kontinuitet og tilgjengelighet. Informanten hadde ikke følt seg trygg rundt andre før hun møtte på denne

læreren. Hun fortalte i intervjuet at når læreren snakket med rolig stemme til henne og var ved siden av henne i vanskelige situasjoner følte hun trygghet.

Å snakke med rolig stemme og være tålmodighet for å skape trygghet kan vi se har relevans med teori om hvordan skape trygghet med traumatiserte barn. Kagaan (2004) mener det er viktig med rolig stemme rundt traumatiserte barn. Han lagde en huskeliste der en av de viktige faktorene når man skal jobbe med traumatiserte barn er å være klar over sin stemmebruk. For barn som har blitt traumatiserte kan det å bli trygg og åpne seg på andre mennesker ta lengre tid. Det å være en trygg voksen når en jobber med barn handler også om å være tålmodig (Nordanger & Braarud, 2018). Et uttrykk som jeg mener passer her vil være «det er et maraton, ikke en sprint». Bath viser til at barn som har opplevd traumer, vil kunne oppleve voksne som trusler og ikke en person de kan stole på (Bath, 2008).

Mange av informantene opplevde å bli sviktet av personer de følte seg trygge rundt og fikk en god relasjon til når de flyktet. Det kan hende at informantens tidligere erfaring med andre mennesker har gjort at de opplever lærere som trusler og ikke en person de kan stole på. Dette vil da kunne være problematisk dersom læreren skal prøve å få enslige mindreårige til å føle seg trygge. Når de allerede har opplevd mye utrygghet rundt sine omsorgspersoner og andre mennesker vil det kunne være større utfordring med å få en person til å føle seg trygg igjen.

Å se enslige mindreårige kan også kunne dreie seg om kultursensitivitet. Kanskje enslige mindreårige vil føle på at de blir mer sett av læreren dersom læreren er mer nysgjerrig og respektfull ovenfor enslige mindreåriges kultur? Enslige mindreårige som kommer til Norge vil kunne bli sjokket over kulturforskjellen. Hvis de har en lærer som er interessert i å forstå hvor de kommer fra, hvordan de gjør ulike ting der de kommer fra, vil dette kunne skape en følelse av å kunne bli sett.

Kultursensitivitet handler om at vi skal kunne være mer bevisst, å ha mer kunnskap og forståelse når vi jobber med mennesker med en annen kultur. Å utøve kultursensitivitet handler blant annet om at man klarer å vise respekt, forståelse for andres verdier og ulikheter og ivareta disse. Det handler også om at man blir bevisst på sin egen livshistorie, egne holdninger og normer og kunnskap til den personen enn skal møte (Qureshi, 2009).

Blir ikke barn sett av lærere kan de gå med følelsen at ingen vil hjelpe dem (Drugli, 2008). Dersom enslige mindreårige går med følelsen av at ingen vil hjelpe dem kan dette føre til at

de går å bærer på alle de traumatiske opplevelsene helt alene. Dette vil igjen kunne føre til at de ikke vil søke hjelp noen andre steder som blir med på å forsterke følelsen av nytteløshet og håpløshet. Dermed vil dette bidra til at tiden det vil ta før dem får rett hjelp, forlenges. Videre kan dette forstås med at enslige mindreårige kommer alene til Norge og vil da kjenne i større grad på ensomhet.

Dersom læreren ikke ser elevene i form av å gi støtte om det de har opplevd kan dette minske barns selvtillit og tro på egen mestringsevne (Dyregrov, 2013). Dersom en elev ikke opplever mestring vil troen på egne muligheter bli dårligere, og eleven kan bli utrygg (Holmberg & Ekeberg, 2016).

Et aspekt det er relevant å forholde seg til, er at det vil kunne være utfordringer for lærerne å se enslige mindreårige og hjelpe de med deres traumatiske opplevelser dersom enslige mindreårige ikke dele konkret hva de har opplevd. Noen vil kunne føle på at det er skam å fortelle videre det som har skjedd og da kunne skjule dette for andre lærere. Det vil da kunne bli vanskelig for lærere å se enslige mindreårige og hjelpe de med andres traumatiske opplevelser.

Mange barn som har opplevd traumatiske hendelser vil kunne ha et behov for å beskytte seg selv i situasjoner fordi det kan ansees som skammelig å fortelle videre (Raundalen & Schultz, 2006). På den andre siden kan det hende at læreren kan opplevde at de har nok med å oppfylle læreplanens krav. Dette kan være en årsak til at det kan oppleves at lærerne ikke aktivt går ut for å skape kunnskap om elevene, rett og slett på grunn av arbeidsmengde og mangel på kapasitet. Dersom ikke eleven på den andre siden snakker om det de har opplevd, samtidig som at læreren ikke har tid vil dette kunne resultere til at enslige mindreårige ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte (Raundalen & Schultz, 2006).

### 5.3.2 Relasjon

For et man skal klare å skape trygghet er man også avhengig å få til en god relasjon (Bath, 2008). For å bidra til å skape en god relasjon med traumatiserte barn er man avhengig å møte de med respekt, anerkjennelse og sensitivitet (Jørgensen og Steinkopf 2013).

Det er tilsynelatende åpenbart at informantene har en opplevelse av at lærerne ikke prøvde godt nok til å skape en god relasjon med dem. Noen av dem mente at lærerne burde ha prøvd hardere med å få til en god relasjon.

Ifølge Norheim (2014) er traumebevisst tilnærming en pedagogisk tilnærming. Lærere blir mer sensitive for hvorfor barn opptrer på den måten de gjør, samtidig som de skaffer seg verktøy til å møte barnets behov i opplæringen (Norheim, 2014).

Alex formidlet hvordan lærere tok flere steg tilbake når han avviste læreren litt. Han mente at læreren ikke prøvde godt nok til å skape en god relasjon. Læreren burde i dette tilfellet ha prøvd å forstå mer hvorfor Alex reagere slik han gjør og prøvd å skaffe seg verktøy som kunne ha hjulpet han. Kanskje han avviste læreren fordi han ikke følte han ble forstått, eller at hans traumer ikke ble tatt på alvor. Jeg ser det som viktig at læreren prøver å skaffe seg verktøy for å møte det barnet de har foran seg, enten det er snakk om kunnskap om enslige mindreårige og/eller deres traumer. Slik kan det bidra til at man klarer å få til en god relasjon med enslige mindreårige.

Kanskje kan lærere benytte seg av Pianta (1999) sitt begrep rundt relasjonsbygging. Det går ut på at man som pedagog burde ha alene tid med barnet for å bygge relasjonen i mellom.

Ved å bruke dette tiltaket kan det bidra til at barnet føler seg verdsatt, respektert og hørt. Det vil bli lettere for barnet å få til en kommunikasjon dersom barnet har en relasjon og føler seg trygg på den voksne.

Læreren kunne for eksempel ha tatt Alex til siden og snakket med han om hvorfor han er så avvisende, spurt om det er noe som plager han siden han avviser. På denne måten ville læreren ha bekreftet for Alex at «jeg ser deg og at det er noe som ikke er som det skal være».

Når jeg spurte Ahmed og Fjona om hvordan de mente at læreren kunne bidra til å skape en god relasjon fikk vi høre av de at det å være nysgjerrig på hvem de er eller stille spørsmål og forstå hvor de kommer fra som er nøkkelen.

Ut ifra Bath (2008) er respekt en av nøkkelen til å skape gode relasjoner med traumatiserte barn.

Dersom lærere forsøker å forstå hvor de kommer fra, som Ahmed og Fjona formidler, kan dette bidra til å i det minste starte å bygge en god relasjon. For noen vil det ta kort tid, mens for andre vil det ta lenger tid. Dette kan forstås ut ifra nivået på traumene og den personlige faktoren med det enkle begrepet «mellommenneskelig kjemi», som vil si at noen kommer mer naturlig overens med hverandre enn andre.

På den andre siden kan det også være vanskelig for lærere å få til en god relasjon når man har forskjellig kultur. Hvis lærere ikke har tilstrekkelig forståelse for kulturen deres og hvor de

kommer fra, kan også kommunikasjonen bli påvirket som kan føre til at man ikke klarer å skape en god relasjon med enslige mindreårige.

Fjona gir uttrykk for at det er vanskelig å få god relasjon til andre lærere:

(...) Jeg synes jo det er veldig vanskelig å få en relasjon til lærere når jeg følte at de ikke forsto hvor jeg kommer fra, eller forstår hvordan det er det jeg jeg kommer fra (...)

Kanskje spiller kulturforskjellen inn hos Fjona. Det er mulig at læreren ikke hadde kjennskap til landet og kulturen hun kom fra og prøvde å se det ut ifra det norske perspektivet på kultur. Det er viktig at lærere har kompetanse innenfor kultur når en skal jobbe med mennesker som har forskjellige kulturer.

Er kulturforskjellen for stor kan lærere ha vanskeligheter med å motivere, samt kommunisere med elevene (Tharp, 1991).

Muhammed derimot, følte å få til en kjempegod relasjon med læreren. Han formidlet på intervjuet at han tror det har noe med at læreren var fra samme land han var opprinnelig fra.

Tharp (1991) viser også til at dersom en har samme kultur som klienten vil behandlingen være mer effektiv. Dette er med på å forsterke tanken om at kulturforståelse i interaksjonen mellom lærer- elev, er viktig.

Vi kan se det ut ifra det sosiokulturell perspektivet hvor viktig det er med et godt læringsmiljø. Den sosiale relasjonen har en stor betydning for elevens trygghet, bekymringer, trivsel og tilhørighet. Det har også betydning for elevens motivasjon. Relasjonen mellom elev og lærer vil også kunne ha en betydning i læringsprosessen i følge det sosiokulturelle perspektivet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Det vil da være viktig for lærere å skape en god relasjon med enslige mindreårige for å ikke bare kunne hjelpe dem med deres traumer, men også for at de skal klare å lære på skolen.

Dersom enslige mindreårige opplever et godt læringsmiljø vil deres bekymringer om de traumatiske opplevelsene og om familien deres i hjemlandet minske som et resultat av at de har det bra på skolen. Motivasjonen til å lære vil da i takt øke for enslige mindreårige dersom det er et godt læringsmiljø hvor lærere blant annet har en god relasjon med dem.

Ut ifra Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssone kan vi se at man kan prestere bedre dersom man får hjelp av en lærer som har kunnskap i det som skal læres bort. I følge teorien om den "Den nærmeste utviklingssonen" er det viktig at den som skal lære møter på noe som de må strekke seg etter, men det er viktig at det ikke oppleves for eleven som noe uoppnåelig (Witteck, 2012).

Men dersom enslige mindreårige ikke har en god relasjon med læreren vil de da ikke kunne ta imot den hjelpen like godt som de ville hvis de hadde hatt en god relasjon? Dersom lærere ikke har klart å få til en relasjon og forstår ikke enslige mindreårige vil de ikke kunne vite hvor mye enslige mindreårige kan fra før av og lære dem på den måten at de strekker seg, men samt ikke gir den følelsen at noe er uoppnåelig.

### 5.3.3 Affektregulering

I analysedelen viser jeg også til at noen av informantene jeg intervjuet reagerte med vold på skolen. Det var vold mot lærere og medelever og noen klarte ikke å vise følelser.

Bath (2008) hevder at barn som har blitt utsatt for en traumatisk opplevelse trenger å bli lært å få støtte til å regulere sin egen atferd og å sette ord på følelsene. Barn er ikke født med å kunne regulere sine følelser, men trenger hjelp med dette. Her er det viktig å ha kompetente personer som har opparbeidet seg til en posisjon som en veileder figur for barnet, eller lærermester som Vygotsky ville definert det som. For å komme seg til denne posisjonen, har vi sett at relasjon er nøkkel.

Jeg viser til at enslige mindreårige har opplevd og sett veldig mye når de har flyktet. Å reagere med vold kan kanskje ha vært vanlig og normalt med forklaring i at de har normalisert denne atferden ved å enten ha opplevd det personlig eller ved å observere det. Dersom de i tillegg ikke har hatt sine omsorgspersoner ved siden av seg til å lære dem at å reagere med vold er feil og heller veilede de hvordan de skal uttrykke sine følelser i vanskelige situasjoner, vil sannsynligheten øke for at de utøver denne atferden i skolen.

Dyregrov (2013) viser til at dersom en barn har blitt utsatt for en traumatisk hendelse kan en av langtidsvirkningene vises ved at det ikke klarer å regulere sine følelser. En av de viktigste utviklingene i det sosiale hos barn er å lære å regulere sine følelser, f.eks ved å avdempe og tilpasse følelsene i de ulike situasjonene barnet kommer i. Traumatiske situasjoner kan forstyrre denne utviklingen hos barn. Det kan føre til at de utvikler sterke avverge- eller bremsemekansimer som forsvarer mot sterke følelser. Noen traumatiske barn vil f.eks ikke

kunne kontrollere sine følelser og da reagere med sterke reaksjoner på en situasjon (Dyregrov, 2013).

Det kan tyde på at grunnen til at noen av informantene reagerte med vold i ulike situasjoner er fordi deres traumatiske situasjoner forstyrrer den utviklingen hos barn som skal hjelpe dem med regulere sine følelser.

Enslige mindreårige bruker mye av sin tid på skolen. Dette gir lærere en unik mulighet til å bidra til å hjelpe dem med å regulere deres følelser slik at de kan uttrykke sine følelser på best mulig måte på skolen og rundt andre mennesker.

Lærere kan hjelpe ved å lære dem med å sette ord på følelsene istedenfor å reagere med vold. De kan hjelpe dem med å forstå at ubehagelige følelser ikke er farlige (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Lærere kan hjelpe enslige mindreårige ved å benytte seg av modellen om toleransevinduet. Ved å aktivt bruke denne modellen kan læreren bli mer bevisst på hvorfor barn utøver en uønsket atferd, samt hvordan regulere atferden. Ved å bli mer bevisst på hvorfor man utøver en uønsket atferd, vil læreren kunne forstå mer hvordan enslige mindreårige kan lære under de rette omstendighetene (Nordanger & Braarud, 2018).

Dersom enslige mindreårige ikke får hjelp med å regulere sine følelser kan det på den andre siden hemme undervisningen og påvirke barns læring og utvikling (Ogden, 1998).

Dermed kan man stille seg spørsmål om i hvor stor grad det er lærerens ansvar for å hjelpe enslige mindreårige til å regulere sine følelser.

## 7.0 Avslutning

Som tidligere nevnt, er min hovedintensjon med denne oppgaven å belyse at det finnes et behov om at pedagoger og lærere som jobber med barn med flyktningbakgrunn, bør ha mer kunnskap om traumer og hvordan best mulig arbeide med dem. Dette er noe mine informanter belyste i sine intervjuer. De enslige mindreåriges behov er å ha voksne som kan hjelpe dem med affektregulering, regulering av uønsket atferd og et behov for at noen ser dem med en forståelse over hva de har gått igjennom. Pedagoger står i en unik posisjon til å opparbeide seg den relasjonen disse barna har behov for, som er blitt påpekt i denne oppgaven står som en sentral grunnmur i arbeidet med å kunne arbeide med barns traumer på en konstruktiv måte. For å direkte svare på min problemstilling, vil jeg si at enslige mindreåriges erfaringer har en direkte effekt på deres møte med skolen. Flere informanter følte de ikke ble sett i tilstrekkelig grad og at dersom de hadde blitt sett, ville utfallet muligens vært annerledes. Når skolen og lærere møter elever med særskilte behov, med intensjon om å integrere dem inn i den norske skolen og behandle dem som norske barn, sammenligner man disse barna med urettferdige forventninger. Barna vil synes det er vanskelig å fokusere på skolen, da deres erfaringer og traumer bør håndteres i forkant, før man legger inn en forventning om å kunne lære. Jeg velger å se det som at enslige mindreårige er ofte i en «overlevelsesmodus» som må brytes før de kan integreres og kan lære i det norske skolesystemet. Måten å gjøre dette på er ved å se, forstå og skape trygghet og forutsigbarhet for barna ved å ha voksenpersoner som kan hjelpe dem, ved å ha den riktige kunnskapen til rett tid.



## 8.0 Videre forskning

Jeg ser absolutt verdien i at det forskes videre på tema. Her tenker jeg det hadde vært interessant å kunne se på lærerens opplevelse og erfaring med arbeidet med enslige mindreårige. Det hadde vært spennende å få se ut ifra lærerens perspektiv. Det hadde vært fint å kunne se på hva læreren mener er utfordrende når det kommer til arbeidet med enslige mindreårige, og i hvilken grad de opplever å kunne hjelpe de med deres traumer.

Et annet alternativ som også hadde vært interessant ville vært å foreta en kvalitativ undersøkelse av tema, både fra enslige mindreåriges perspektiv og læreren. I en slik undersøkelse kan man for eksempel ha som formål å rangere hvilke faktorer enslige mindreårige anser som viktig for å kunne få hjelp.

Jeg tenker det er absolutt behov for ytterligere forskning på området i skolen når det kommer til traumer. Det vil kunne finnes barn som har blitt utsatt for ulike traumer i livet, hvordan lærere hjelper de vil kunne være avgjørende om hvordan de blant annet mestrer skolen og klarer seg videre i livet.

Jeg ser viktigheten i at pedagoger har mer kjennskap om traumer og enslige mindreårige. For å kunne lære og hjelpe barn, må man forstå de!

## 9.0 Litteraturliste

- Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming*. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Universitetsforlag
- Aune, K. (2007). *Helsefremmende og forebyggende arbeid*. I-P. A. Gjertsen, Forebyggende barnevern. *Samarbeid for barnets beste*. Fagbokforlaget.
- Bath, H. (2008). *The Three Pillars of Trauma- Informed Care*. Volume 17. Number 3. Reclaiming Children and Youth. [https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/17\\_3\\_Bath.pdf](https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/17_3_Bath.pdf)
- Berg, B. & Trondstad, K.R (red.) (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. NTNU Grafisk Sente. [https://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou\\_i/asylmottak/laevekar\\_for\\_barn\\_i\\_asylsoekerfasen.pdf](https://www.udi.no/globalassets/global/forskning-fou_i/asylmottak/laevekar_for_barn_i_asylsoekerfasen.pdf)
- Brewin, C. R. (2001). *Cognitive and emotional reactions to traumatic events: Implications for short- term intervention*. *Advances in Mind-Body Medicine*, 17(3), 163.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder- en grundbog* (3utg.). Hans Reitzels forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk forlag AS.
- Delphin, M. E., & Rowe, M. (2008). *Continuing education in cultural competence for community mental health practitioners*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(2), 182-191  
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-03262-010.html>
- Drugli, M, B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Dyb, G., & Jensen, T. K. (2019). *Å leve videre etter katastrofen. Stressreaksjoner og*

*oppfølging etter traumer*. Gyldendal norsk forlag AS.

Dyregrov, A. (2013). *Barn og traumer- en håndbok for foreldre og hjelpere* (2utg.).

Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?* Fagbokforlaget AS.

Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Magnat.

Eide, K. (2020). *Barn på flukt- psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*.

Gyldendal.

Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020) *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7utg.). Gyldendal Akademisk.

Frost, J. (2004). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademiske Forlag

Førde, S. (2017). *Det tar en landsby å oppdra et barn- Oppvekstmiljøets betydning for enslige mindreårige flyktningers navigering mot opplevelsen av psykisk helse og resiliens*. Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 02/2017 (volum 14), 6 -13.

[https://www.idunn.no/tph/2017/02/det\\_tar\\_en\\_landsby\\_aa\\_oppdra\\_et\\_barn\\_-\\_oppvekstmiljoets\\_bety](https://www.idunn.no/tph/2017/02/det_tar_en_landsby_aa_oppdra_et_barn_-_oppvekstmiljoets_bety)

Hattie, J. (2009, 30. november). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis Online.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410903415150>

Hek, R. (2005). *The role of education in the settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees*. Practice, 17(3), 157-171.

Holmberg, J. B., & Ekeberg, T. R. (2016) *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2 utg.). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2utg.). Høyskoleforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* ( 5utg.). Abstrakt
- Jørgensen, T, W. og Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. Fosterhjemskontakt, 1, 10-17.  
<https://www.fosterhjemsforening.no/wp-content/uploads/2015/06/Traumebevisst-omsorg.pdf>
- Kagan, R. (2004). *Rebuilding attachments with traumatized children: healing from losses, violence, abuse, and neglect*. Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Kirkeberg, M.I. & Lunde, H. (2020). *Enslige mindreårige flyktninger 1996- 2018. Demografi, utdanning, arbeid og inntekt*. Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/416335?\\_ts=1711597fb30](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/416335?_ts=1711597fb30)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3utg.). Gyldendal.
- Larsen, A.K. (2006). *Barn i et flerkulturelt samfunn*. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2.utg.). Høyskoleforlaget.
- Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Nesvold, E. (2012). *Hvilken kompetanse har pedagoger i barnehagen til å møte barn som har opplevd traumer og hvordan bruker de eventuelt denne kompetansen i barnehagehverdagen*. (Spesialpedagogikk- masterstudium). Universitetet i Stavanger, det humanetiske fakultet.
- Nordanger, D,Ø., Braarud, H,C. (2018) *Utviklingstraumer – Regulering som nøkkelbegrep i en traumepsykologi* (3utg.). Fagbokforlaget.
- Norheim, H. S. (2014). *Traumebevisst arbeid i skolen - utfordringer og muligheter*. I S. Søftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn- traumebevisst tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Oppedal, B., Seglem, K.B. & Jensen, L. (2009). *Avhengig og Selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Nordberg Trykk AS  
<https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/220539>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven%20\(2020\)%20§%209%20A-2#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven%20(2020)%20§%209%20A-2#KAPITTEL_11)

Ogden, T. (1998). *Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. KUF.

Pianta, R. C. (1999) *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association

Popov, O., Sturesson, E., Carlsson, L. (2012). *Unaccompanied minor immigrants facing the Swedish school system: challenges of practice*. Conference presentation. European educational research association <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/17238/>

Postholm, M, B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Prop.82 L (2020-2021). *Endringer i utlendingsloven* (lovfesting av omsorgsansvaret for enslige mindreårige som bor i asylmottak). Justis og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-20202021/id2833731/?ch=2>

Qureshi, N, A (2009). *Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse*. Eide, K., mfl (red.) (2009). *Over profesjonelle barrierer – Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Raundalen, M. & Schultz, J,H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Third Edition*. Sage.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skårdalsmo, E, M,B. & Hernischfeger, J. (2017). *Vær snill!- Råd fra enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger til voksne omsorgsgivere*. Tidsskrift Norges Barnevern, 01/2017 (volum 94), 2-7. [https://www.idunn.no/tph/2017/02/det\\_tar\\_en\\_landsby\\_aa\\_oppdra\\_et\\_barn\\_-\\_oppvekstmiljoets\\_bety](https://www.idunn.no/tph/2017/02/det_tar_en_landsby_aa_oppdra_et_barn_-_oppvekstmiljoets_bety)

Sourander, A. (1998). *Behavior Problems and Traumatic Events of Unaccompanied Refugee Minors*. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 719-727.

Stafne, H.T. (2014). *Lærereens møte med elever som har opplevd traumatiske hendelser: en kvalitativ studie av hvordan lærere tilretteleger skolehverdagen for flere utsatte for traumatiske forhold*. (Pedagogikk-masterstudium). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt

Statistikk sentralbyrå. (2020, 30.mars). *Enslige mindreårige flyktninger 1996-2018. Demografi, utdanning, arbeid og inntekt*. Rapporter 2020/13.

[https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/416335?\\_ts=1711597fb30](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/416335?_ts=1711597fb30)

Steele, W (2002). *Trauma`s Impact on Learning and Behavior: A case for interventions in Schools*. Research and Interventions V2 N2  
<https://behindthebadgefoundation.org/sites/default/files/resources/tlctraumasimpactstudents.pdf>

Säljö, R.(2001) *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.

Terr, L. (1990). *Too scared to cry: psychic trauma in childhood*. Basic Books.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4.utg).

Tharp, R. G. (1991). *Cultural diversity and treatment of children*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 799-812. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1992-43946-001.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Asylsøknader for enslige mindreårige asylsøkere*.  
<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-2020/>

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

Vygotsky, L.S (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk

Wade, J., Mitchell, F. & Baylis, G. (2005). *Unaccompanied asylum seeking children. The response of social work services*. British Association for Adoption and Fostering.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen damm AS.

## Vedlegg 1 – Tilbakemelding og vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva har flytninger opplevdd som en konsekvens av å ha flyktet til Norge, og hvilke betraktninger har flytninger om skolesystemet som en støtte arena..

Referansenummer

149217

Registrert

15.01.2021 av Ylberina Tahiri - ylberinat@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbeth Ljosdal Skreland , lisbeth.l.skreland@uia.no, tlf: 90875754

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ylberina Tahiri, rina\_ylberina@hotmail.com, tlf: 41766123

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.05.2021

Status

24.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

---

24.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema).

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og helse frem 31.05.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Velegg 2 - Informasjonskriv**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Konsekvenser av å ha flyktet til Norge, og deres betraktninger om skolesystemet som en støtte arena.»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å på innblikk i ulike konsekvenser flyktninger har opplevd av å ha flyktet, og hva slags betraktninger de har om skolen som en støtte arena.

I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg tar master i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hensikten med prosjektet er å finne ut hva slags konsekvenser flyktninger har opplevd ved å komme seg til Norge, og deres mening om skolesystemet i Norge som en støtte arena.

Den foreløpige problemstillingen min lyder slik:

Hva har flyktninger opplevdd som en konsekvens av å ha flyktet til Norge, og hvilke betraktninger har flytninger om skolen som en støtte arena»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ylberina Tahiri er ansvarlig for prosjektet, samt veileder Lisbeth Ljosdal Skreland.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil ta ca 1 time. Vi blir enige om når og hvor intervjuet skal være. Jeg vil bruke lydopptak under intervjuet. Dette gjør jeg for at jeg skal huske riktig det som blir sagt, og bruke informasjonen best mulig. Jeg vil bruke lydopptaket til å kunne transkribere og deretter slette lydopptaket.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Jeg vil da slette all informasjon som du har bidratt med og fjerne det fra min masteroppgave, så sant det ikke allerede har inngått i analysen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er ingen andre enn meg som vil ha tilgang til ditt navn. Veilederen min vil ha tilgang til ferdig omgjort lydopptak til tekst uten noe form for navn.

Det vil ikke bli publisert direkte personidentifiserende opplysninger om deg i den ferdige oppgaven. Men det vil være mulig at du selv kjenner igjen det du har bidratt med

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14 mai 2021. Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet når oppgaven er levert og blitt godkjent.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet personopplysninger om deg

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på  
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ylberina Tahiri- forsker

Lisbeth Ljosdal Skreland – veileder.

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Konsekvenser av å ha flyktet, og deres betraktninger om skolesystemet som en støtte arena. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å bli intervjuet
- At opplysninger om meg publiserer men blir anonymisert.
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Intervju start:

- Jeg forteller om min problemstilling
- Jeg forsikrer meg at han/hun har forstått informasjonsskrivet og spør om det er noe hun/han lurer på før vi starter.
- Jeg trykker informanten min ved å si at jeg forstår at dette temaet kan være sårt og vanskelig å snakke om, og dersom det kommer noen spørsmål hun/han ikke har lyst til å svare på forstår jeg det veldig godt.

#### Spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om hvor du flyktet fra og hvor gammel du var da du flytta?
2. Hva var grunnen til at du/dere måtte flykte, og hvordan flykta du/dere
3. Hva opplevde du, og hva så du når du flykta?
4. Hva slags negative og eller positive konsekvenser har flytningen medført i barndommen og den dag i dag?
5. Hva hjalp deg for å komme deg gjennom en slik hendelse?
6. Hva slags mening har du om skolen i Norge
7. Hva bidro skolen med for å hjelpe deg?

8. Opplevde du noen negative eller positive sider ved skolen?
9. Hvordan bidro skolen til å mestre opplevelsene du hadde opplevd som barn?
10. Hvordan var møtet med lærerne i Norge